

Útravaló

pedagógusoknak az intézményi implementációs folyamatok
gyakorlattá válásához



Készült a Nemzeti Fejlesztési Terv Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program
2.1 intézkedés Hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az okta-
tási rendszerben központi programjának „B” komponense (Sajátos nevelési igényű
tanulók együttnevelése) keretében.

Szakmai vezető
Kapcsáné Németi Júlia

Munkacsoport-vezető
Locsmáncsi Alajos

Útravaló

**pedagógusoknak az intézményi
implementációs folyamatok gyakorlattá
válásához**



SULINOVA



Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság
Budapest, 2008

Írta

Hernádi Krisztina (1. fejezet)
Jenei Andrea (2. fejezet)
Kovácsécsné Tóth Mariann (5. fejezet)
Kőpataliné Mészáros Mária (Útravaló)
Magvasi Ágnes (3. fejezet)
Vargáné Mező Lilla (4. fejezet)

Az annotációkat készítette

Billédi Katalin
Czibere Csilla
Hernádi Krisztina
Kovácsécsné Tóth Mariann
Kőpatakiné Mészáros Mária
Locsmánci Alajos
Megyeri Józsefné
Papp Gabriella
Pénzes Éva
Szabó Katalin
Szekeres Ágota
Vargáné Mező Lilla
Virányi Anita

Alkotószerkesztő

Kőpatakiné Mészáros Mária

Lektorálta

Dr. Perlusz Andrea
Dr. Torda Ágnes

Tipográfia és számítógépes grafika

Király és Társai Kkt., Pattantyus Gergely

Borítóterv

Dió Stúdió

Borítófotó

Pintér Márta

Felelős szerkesztő

Szerencsés Hajnalka

© Szerzők, 2008

© Kőpatakiné Mészáros Mária alkotószerkesztő, 2008

© Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht., 2008

ISSN 1789-2554

Azonosító: 8/211/B/4/impl

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

TARTALOM

Kedves Pedagógus! (Locsmándi Alajos)	9
Útravaló (Kőpatakiné Mészáros Mária)	II
Kreatív alkotó műhely születése	II
Az implementáció	12
Akkik részeseivé válhatnak az integrációnak	13
A hazai fejlesztések dilemmája. A Nemzeti Fejlesztési Terv	15
Integrációs szemlélet és a fogyatékosok foglalkoztatási szintjének emelése	17
Mit tehet a kreatív alkotó műhely?	20
I. RÉSZ. ÚTRAVALÓ	23
I. fejezet. A pedagógus (Hernádi Krisztina)	25
Mi leszel, ha nagy leszel? Tanár... ..	25
A jövő iskolájának pedagógusa	26
Tágabb dimenziók	28
Pedagógusszerepek	29
Új kihívások	32
A kompetencia alapú oktatás	32
Az együttnevelő pedagógus... ..	40
Kapaszkodók	46
2. fejezet. Hogyan tovább? (Jenei Andrea)	49
Van-e ideális helyzet?	49
Az intézményi alapidokumentumok és a gyakorlat	51
A napi gyakorlat megszervezése	60
Változások az osztályteremben – a reformok záloga	63
Gyakorlati tanácsok	66
Ötlettár a gyakorlati alkalmazásra 1.	71
Ötlettár a gyakorlati alkalmazásra 2.	76
Praktikus tanácsok a fejlesztésre vonatkozóan	77
A tervezés dokumentumai	79
Ajánlás a pedagógusnak	87

3. fejezet. Tágabb környezetünk: az oktatási rendszer (Magvasi Ágnes)	89
Nemzetközi kitekintés	90
Miért van szükség változtatásra?	94
A PISA-mérések, következményekkel	96
A családi háttér jelentősége és a szegregáció problémája	101
Hogyan csinálják a legjobbak?	102
A magyar oktatási rendszer anomáliái	108
Nemzeti Fejlesztési Terv keretében folyó fejlesztések: a kompetencia-központú gondolkodás hazai gyakorlata	III
Változó iskola	114
Záró gondolatok	115
4. fejezet. A szervezet: intézmények az innováció útján (Vargáné Mező Lilla)	117
Bevezetés	117
A kompetencia alapú oktatás a kapuk előtt! Nyissunk kaput!	118
Szervezetfejlesztés	123
A számítógép-használat lehetősége az iskolában	133
Motivál-e a tanulásra a családi háttér?	136
A sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelése innovatív fejlesztés	137
5. fejezet. Jó gyakorlatok (Kovácsvecsné Tóth Mariann)	143
Bevezetés	143
Az inkluzív pedagógia	145
Jó gyakorlatoknak otthont adó intézmények	146
Egymás támogatása	147
TIOK-intézmények	151
A KIP (Komplex Instrukciós Program) tanulási-tanítási módszer	153
A tantermi munka elemei	158
Integrált tanterv	159
Osztálytermi gyakorlatok	162
Tanulásszervezési módszerek – példa projektekre	164
Kooperatív módszerek alkalmazása a különböző témájú feladatoknál a kétújfalui Konrád Ignác Körzeti Általános Iskola és Óvodában	171
Differenciálás	180
Szövegértés, szövegalkotás, 2. osztály	182
Történelem, 7. osztály	186
Kalendárium komplex óra, 3. osztály	195
Művészetek építőkövei (komplex tantárgy)	198

Magyarmecskesi jó gyakorlatok	205
Informatika és médiahasználat (IKT)	210
Középiskolai példa a kompetencia alapú oktatásra	213
Mellékletek	215
1. melléklet. 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet 4. számú melléklete 8. pontjának A tanári szak képzési céljai, az elsajátítandó szakmai kompetenciák című részlete	217
2. melléklet. A kompetenciák	219
3. melléklet. A tartalmi szabályozás Magyarországon	226
4. melléklet. A közoktatás-irányítás eddigi lépései az Európai Unió norma- rendszerének és elvárásainak megfelelő oktatási struktúra kialakítása érdekében ...	231
5. melléklet. Önismeret	232
6. melléklet. A kiegészről	235
7. melléklet. Motiváció	238
8. melléklet. Milyen csapattag vagyok? Kérdőív	244
9. melléklet. Nyolc módszer a munkaközösségi foglalkozásokra a helyzet- elemzéshez, célok megfogalmazásához, együttműködések serkentéséhez	250
10. melléklet	256
II. RÉSZ. ANNOTÁCIÓK	259
FELHASZNÁLT ÉS AJÁNLOTT IRODALOM	397

Kedves Pedagógus!

A közoktatásban zajló változások hihetetlen energiákkal próbálják figyelmen kívül hagyni a pedagógiai tevékenységekben megjelenő szükségletekre és igényekre fókuszálni. Az elmúlt másfél évtizedben az innovációra vállalkozó intézmények jelentős része bebizonyította a paradigmaváltás, a változás szükségszerűségét. Középpontban minden gyermek és tanuló sikere áll a kompetenciák fejlesztésére alapozó egyéni képességek és szükségletek megteremtésével.

A változás, az oktatás minőségének javítására irányuló szándékok és folyamatok reményeink szerint nem visszafordíthatók. Ezek a folyamatok segítik az egyenlő hozzáférést az oktatási szolgáltatásokhoz, a hátrányok kompenzálását, az esélyteremtést.

Amikor mindennapi életünkben egy új, a régebbi modelleknél korszerűbb és jobb terméket látunk, akaratlanul is végignézünk saját régi dolgainkon, és megfogalmazódik bennünk, hogy jó lenne a régit, az elavultat egy jobbra, korszerűbbre cserélni.

Nincs ez másképp a pedagógiában sem: a változtatás gyökeres, mindent megmozgató, újragondoló, minőségi tevékenységben kell, hogy megvalósuljon.

Miről szól mindez? Saját magunkról, megújulni akarásunkról vagy annak kényszeréről. Megváltozott szerepeinkről az osztályteremben, szerepeinkről az intézmény életében, szervező, irányító feladataiban. Szól a megoldáskeresésekről és természetesen az intézmény minden szereplőjéről.

A teljes rendszert átfogó változtatás nélkül csak kisebb-nagyobb mértékű toldozgatások megvalósulása történhet időt és energiát pazarolva lelkiismeretünk megnyugtatóra, ami pedig nem a megoldásokat szolgálja.

Fejlesztéseinkkel, szándékainkkal befolyásolói akarunk lenni ezeknek a folyamatoknak. Elszántságunkkal az újragondolást szeretnénk segíteni és támogatni.

Kiadványunkat a már megjelent *Adaptációs kézikönyv* folytatásaként kínáljuk.

Az *Útravaló pedagógusoknak az intézményi implementációs folyamatok gyakorlattá válásához* két nagy részből áll. Az első részben aktív együttműködésen keresztül abban a folyamatban kínálunk mindenkinek számára részvételt, amely szól önmagunkról, a nevelő-oktató-fejlesztő érték közvetítő, majd az új tudások megszerzésére és átadására kész, a változásokra érzékenyen reagáló pedagógusról. Szól az innováció megvalósítására, befogadására nyitott szervezetről, a mindennapok folyamatairól, a jó gyakorlat teremtésének példáiról, lehetőségeiről. A második rész az elmúlt években megjelent legfrissebb, illetve a közoktatási rend-

szer további alakulását befolyásoló tanulmányok, könyvek bemutatóit gyűjti össze a teljesség igénye nélkül. A kulcsfogalmak köré szervezett gyűjtemény lehetőséget kínál egy-egy témában való további információszerzésre, tudásgyűjtésre, alkalmazható ötletek aktivizálására. Reméljük, hogy kiadványunkkal a befogadó pedagógiai gyakorlattá válás folyamatához tudunk segítséget kínálni az intézményeknek és pedagógusaiknak.

Locsmándi Alajos

Útravaló

Kreatív alkotó műhely születése

„A gyerekekkel beszélgetni kell, a gyerekeket mentálisan, értelmileg felkészíteni, hogy kell viselkedni, a legalapvetőbb viselkedés hiányzik a mai iskolarendszertől, ahhoz, hogy a munkaerőpiacon meg tudjanak maradni. Fogalma sincs a gyerekeknek, hogy kell viselkedni egy buszon, egy munkahelyen, hogy kell elmenni egy állásinterjúra, hogy kell egyáltalán eladnia, amit tud.”¹

(Egy munkaadó)

Az *Útravaló* az együttnevelő intézmények kreatív alkotó pedagógusműhelyei számára kínál együttgondolkodási lehetőséget, ötleteket, a fejlesztésekhez szolgáló segítséget. Az együttnevelő intézmény célja: hozzájárulni a sajátos nevelési igényű tanulók esélyegyenlőségének, társadalmi és munkaerő-piaci esélyeinek növeléséhez.

Az *Útravaló* célja hozzájárulni az együttnevelő pedagógusok tudásának bővítéséhez, az elfogadás-befogadás pedagógiai gyakorlatának intézményi kialakításához, az általános figyelem irányításához a befogadó pedagógiák, az inklúzió felé.

Az út, amelyre az együttnevelő intézmények léptek, olyan intézményfejlesztési, intézményi együttműködési rendszer, támogatói rendszer kidolgozására és alkalmazásának-felhasználásának megtanulására ad lehetőséget, amelyek nemcsak segítik a sajátos nevelési igényű tanulók befogadásának eredményességét, hanem arra ösztönzik a pedagógusokat, hogy új, a tanulási környezetet és a fejlesztést elősegítő módszereket dolgozzanak ki és azokat alkotó módon adják át a környezetükben lévő többi intézmény számára is.

¹ Az interjúrészek az *„Itt van a tett ideje”(!) – és itt a mentőhajó is* c. tanulmányból valók. [A kutatás a Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány támogatásával valósult meg. Az interjúkat készítették: Gál Ferenc, Kapcsáné Némethi Júlia, Nyíri Sándor, Vargáné Mező Lilla (Kőpatakiné, 2008).]

Az implementáció

„Az iskolarendszeren belül a pedagógusattitűd formálása nagyon fontos, amit említettek ketten is azt hiszem, hogy nagyon fontos a pedagógusoknak a szemléletformálása is, és ne féljenek ezektől a gyerekektől.”

(Egy szülő)

A megoldásra az együttnevelő intézmény jövőjét illetően nem lehet igen vagy nem típusú válaszokat megfogalmazni, sokkal inkább arról van szó, hogy az eredményes megoldáshoz részben szükséges pedagógiai („pedagógusi”) kompetenciák azoknak a szakmai kooperációknak lesznek a termékei, amelyek a hagyományos gyógypedagógiai tudásnak, a fejlesztéssel kapcsolatos ismereteknek a többségi iskolákba történő integrálódásával alakulnak ki, és szükség szerinti felhasználásával válhatnak eredményessé.

Az együttnevelés implementációs része a gyakorlati műhelyben alakul ki úgy, hogy az együttnevelő intézmények megfogalmazzák, hogy konkrétan mit fognak tenni a céljaik elérése érdekében. Olyan konkrét cselekvéseket írnak le, amelyeket képesek megcsinálni, és amelyekről úgy döntöttek, hogy rövidebb vagy hosszabb időtávban megcsinálják.

A lépések kijelöléséhez, amely egy-egy intézmény céljainak az eléréséhez szükséges az együttnevelés megvalósítása érdekében, hatféle segítséget – tanulnivalót – kínál az *Útravaló*.

1. A tantestületi gondolkodás alakítása, építve a meglévő intézményi tudásokra, a tanári együttműködések segítésére – lásd 1., 2. és 5. fejezet.
2. A horizontális kapcsolatok segítő kiépítése, a jó gyakorlatok megtanulása – lásd 3. és 5. fejezet.
3. A (külső) szakmai támogató rendszer rugalmas, intézményi igényekhez illeszkedő megrendelése, a munkaközösségi tevékenység célirányos gazdagítása – lásd 1. és 2. fejezet.
4. A szervezet fejlesztése – lásd 3. fejezet.
5. Az intézmény tágabb környezete, és az intézményi gyakorlatot befolyásoló tényezők elemzése, ehhez a helyi döntések, viszonyulások kialakítása – lásd 4. fejezet.
6. A vezetői elkötelezettség kialakítása – lásd 1–5. fejezet.

Akik részeseivé válhatnak az integrációnak

Az Európai Unióhoz való csatlakozást követően a társadalmi kirekesztés csökkentése fokozottan előtérbe került. Az uniós állásfoglalások, direktívák hangsúlyozzák a társadalmi méretű integrációt, azt az elvet, hogy hátrányos helyzete, speciális problémái miatt semelyik csoport vagy egyén ne legyen a társadalomban hátrányosan megkülönböztetve, bármilyen módon kirekesztve.

Az *integráció fogalmának számos értelmezése* ismert mind a szélesebb, mind a szakmai nyilvánosságban. Pedagógiai szempontból értelmezhetjük az integrációt olyan, az *oktatásban lezajló folyamatként*, amelynek a lényege az esélyteremtés, annak érdekében, hogy azok a személyek (életkortól függetlenül), akik erre szociális helyzetük (szocioökonómiai és szociokulturális státuszuk), testi, érzékszervi, értelmi és egyéb fogyatékoságuk, etnikai hovatartozásuk vagy társadalmi státuszuk miatt rászorulnak, képességeiknek és tehetségüknek megfelelő lehetőségek közül választhassanak, gazdasági és társadalmi lehetőségeket kapjanak és vehessenek azokat igénybe (Kőpataki–Mayer, 2006).

AZ ISKOLAI INTEGRÁCIÓ

Az integráció (inklúzió) és a differenciált pedagógiai gyakorlat megteremtése feltételezik egymást; utóbbi fejlesztésének alapja a szelekció csökkentése és heterogén összetételű tanulócsoporthoz kialakítása.

Napjainkban az iskolák „integrációs kedvét” növeli ugyan a tanulói létszám csökkenése, a közoktatás-politikai célkitűzéseket támogató pályázati lehetőségek kiaknázásának szándéka, de ez mindössze a felvételt, a sajátos nevelési igényű tanuló bejutását segíti az intézménybe – a bejutásnak nem mindig velejárója az intézményi stratégiát is érintő változás, a befogadóvá válás.

Az állami politikákban a fogyatékosok, illetve társadalmi-gazdasági integrációjuk támogatása érdekében több kezdeményezés született (pl. állami támogatású munkahelyek teremtése, gépkocsivásárlás, középületek akadálymentesítése; fogyatékos családi pótlék).

Az elmúlt évtizedben az oktatáspolitikai törvényi és költségvetési eszközökkel is igyekezett befolyásolni a különleges gondozásra jogosult tanulók esélyegyenlőségét. Növelték a szülők jogait a beiskolázásban, az iskolarendszerben való továbbhaladás rugalmasságát, a rehabilitáció és a fejlesztés óráketeit, valamint az ehhez szükséges többletszolgáltatásokat, az ellátásra külön normatíva jött létre.

Ennek ellenére a sajátos nevelési igényű, illetve különleges gondozásra jogosult tanulók társadalmi-gazdasági integrációját számos tényező nehezíti. A rendszerváltozás után a sajátos nevelési igényű tanulókat fogadó intézményekben végzetek – korábban is korlátozott – munkaerő-piaci alkalmazása

igen beszűkült. A többségi társadalomban a korábban szinte láthatatlan (mert izolált) társadalmi csoport iránti szolidaritás nem volt megszokott; ez azóta is inkább csak sporadikusan alakult ki, sőt – részben a társadalom többségét érintő nehézségek következtében – a szolidaritás gyengült.

Mindezek miatt a nemzetközi példák nyomán az oktatási integráció, amely a fejlett országok oktatási rendszereinek többségében jól működik, az oktatáspolitikai egyik kulcskérdésévé vált.

Megvalósítása nem könnyű *egyrészt* azért, mert a fogyatékosok iskolai integrációjának mindkét oldalán – a többségi iskolákban és a felelősségükre és minőségükre egyaránt büszke gyógypedagógiai intézményekben – jelentős az ellenérdekeltsége, *másrészt* azért, mert bár az új utak kereséséhez sokféle támogató erő áll rendelkezésre, azok többségében kívülről jövő fejlesztések formájában találtak és találnak megfelelő fogadókészséget a közoktatási intézményekben.

Pedig akár *jelentős kereslet is mutatkozhatna a támogató-fejlesztési programok iránt*, hiszen az inkluzív intézmények nem csak a sajátos nevelési igényű tanulók befogadására alkalmasak, hanem kezelni tudják az átlagtól bármilyen módon eltérő gyermekek (tehetséges, szorongó, lemaradó, újrakezdő) együttnevelését is.

A BEFOGADÁS

A nemzetközi gyakorlatban a kifejezés korai használatára leginkább az a meggyőződés volt a jellemző, hogy a sajátos nevelési igényű tanulóknak „hozzá kell jutniuk a tananyaghoz”. Ez azt sugallta, hogy a „tananyag” rögzített és statikus egység, és a sajátos nevelési igényű tanulóknak különféle segítségre van szükségük, hogy hozzájussanak.

A „befogadás” kifejezés mai használata ugyanakkor abból indul ki, hogy a sajátos nevelési igényű tanulóknak joguk van olyan tananyaghoz, amely megfelel az ő sajátos igényeiknek, illetve, hogy az egyes oktatási rendszereknek kötelességük ezt lehetővé tenni. A tananyag nem rögzített, hanem olyasvalami, amit addig kell fejleszteni, formálni, amíg nem felel meg valamennyi tanuló igényeinek.

A mai értelmezés szerint befogadás folyamat és nem állapot. Az oktatással foglalkozó szakembereknek mindig fejleszteniük kell tudásukat és munkájukat annak érdekében, hogy valamennyi tanuló tanulását és részvételét lehetővé tegyék.

A hazai fejlesztések dilemmája. A Nemzeti Fejlesztési Terv

AZ OKTATÁSFEJLESZTÉSI RENDSZER ALAPFUNKCIÓI

- a) Iskolaszintű (intézményi) fejlesztés
- b) Intézményi fejlesztés támogatása
 - Intézményi fejlesztés külső támogatása (tanácsadás, képzés stb.)
 - Fejlesztési eszközök fejlesztése (programok, képzések, képzők, tanácsadók stb.)
- c) Fejlesztő rendszer támogatása
 - Kísérleti fejlesztések – innováció
 - Fejlesztési döntések támogatása
 - Fejlesztés tudásháttérének biztosítása
 - Fejlesztés módszertani fejlesztése, fejlesztések értékelése

A fejlesztés akkor hatékonyabb, ha az oktatásfejlesztési rendszer szereplői közötti munkamegosztás alapja, hogy az a) *intézményi szintű fejlesztés* és az b) *intézményi fejlesztés támogatása* részben az Oktatási és Kulturális Minisztérium (OKM) tulajdonában lévő fejlesztési ügynökségek, részben pedig pályázati úton kiválasztott szervezetek/intézmények feladata, a c) *fejlesztő rendszer támogatása* ezzel szemben kutató-fejlesztő intézeti feladat, amelynek ellátásához külső partnerek szolgáltatásai is igénybe vehetők.

AZ ELSŐ NEMZETI FEJLESZTÉSI TERV SORÁN FELMERÜLT PROBLÉMÁK

Össességében: az első Nemzeti Fejlesztési Tervben (NFT 1) az első két funkció keveredett, a harmadik funkció végtelenül gyengén érvényesült. A hangsúly az iskolák számára nyújtott fejlesztő szolgáltatásokon és *nem az intézmények egyedi problémáiból kiinduló saját fejlesztő erőfeszítéseinek* generálásán volt. Az intézmények bevonódása a különböző fejlesztő programokba kizárólag „önbejelentkezésen” (nyílt pályázaton) alapult, nem alakult ki a célzott fejlesztés módszertana.

A fejlesztési eszközök (programok, képzési programok, módszertani útmutatók, tanácsadói szolgáltatások, tankönyvek stb.) fejlesztése és hasznosítása/alkalmazása nem mindig vált el kellőképpen, az eszközök fejlesztésének módszertana kidolgozatlan volt és esetleges.

Az intézményi és központi fejlesztési rendszerben született kísérleti fejlesztések beépülése a fejlesztő rendszer főáramába nem valósult meg.

A fejlesztéseket megvalósító, pályázatnyertes közoktatási intézmények programjaik lebonyolítása érdekében külső kapacitásokat vásároltak, ennek megfelelően a fejlesztés tudáshátterének biztosítása esetleges maradt. A konkrét fejlesztési programokhoz kapcsolódó elemzések, kutatások beépítése a fejlesztési tervekbe sporadikus és esetleges volt. Ugyanez vonatkozik a nemzetközi tudásimportra is.

A KÍVÜLRŐL ÉRKEZŐ FEJLESZTÉSEK TERMÉSZETE. REFORMOK

A magyar fejlesztési gyakorlatban a kívülről jövő fejlesztések kultúrája alakult ki elsősorban (lásd tantervek, minőségfejlesztés stb.), a külső fejlesztés bevitele az iskolába pedig azzal a veszéllyel járt, hogy a „bevitt” innováció magára hagyva elhalványult, elhalt.

Az eredményesség miatt a jövő számára a „tanuló szervezet” típusú gondolkodás lehetne inkább a középpontban, ahol az intézmény valós problémáinak azonosítása után a fejlesztések célja lehet testre szabott programok kialakítását segíteni, az intézményi fejlesztések gerjesztését megvalósítani, a támogató hálózatot (szakértők, szaktanácsadók) helyzetbe hozni.

A folyamatban lévő reformok, fejlesztések kiemelt hangsúlyt fektetnek arra, hogy minél több intézményben kialakításra kerüljenek az integrált nevelés, oktatás feltételei. Ennek megvalósítását az elmúlt időszakban a Nemzeti Fejlesztési Terv segítette. Új feladatot jelentett a költségvetési szakaszokon átívelő, a korábbiakhoz képest új elemeket is tartalmazó tervezés, a nemzetközi egyeztetés, majd a megvalósításra szolgáló projektek létrehozása és menedzselése. A 2007–2013 közötti Új Magyarország Fejlesztési Tervben előírányzott fejlesztéseknek továbbra is célja, hogy emelkedjen az integrált nevelésben, oktatásban részesülő gyermekek, tanulók aránya. Ennek jogszabályi feltételei ma már adottak, a hangsúly a befogadó intézmények szakmai felkészítésére helyeződik.

FESZÜLTÉG

„Sokkal nagyobb hangsúlyt kell fektetni az oktatás során a kompetenciafejlesztésre, mint magára a képzésre.

Legyenek tisztában a saját értékeikkel, a saját határaikkal és azzal a közeggel, ahová ők be fognak kerülni. Saját értékeikkel legyenek tisztában, tehát ne hagyják maguk, ahogy M. is mondja, hogy kivetni magából az a közösség, ahová bekerülnek. Legyen egyfajta védettségük is.”

(Munkáltató)

Az UNESCO 1996-os, *Tanulás: a belső kincs* címet viselő jelentése hét feszültségpontot azonosít a 21. század oktatásában. Ezek közül kettő függ össze szorosán az együttneveléssel kapcsolatos kérdésekkel, s ezek mind a mai napig érvényes megállapítások és további megfontolást igényelnek.

- Feszültség a verseny és az egyenlő esélyek között – szükség van az egyensúlyra a verseny (amely motivációt és ösztönzést ad) és a kooperáció között (amely mindenki számára egyenlőséget és szociális igazságot kínál).
- Feszültség az ismeretek bővülése és az egyének befogadó kapacitása között. Az értékelés igen fontos eszköz a tanárok kezében azért, hogy meg tudják határozni nem csak azt, minek a megtanulására van szüksége a tanulónak, hanem azt is, hogyan tudja azt legjobban megtanulni.

Integrációs szemlélet és a fogyatékosok foglalkoztatási szintjének emelése

„A munkahelyemen először is voltak nehézségeim, de úgy voltak velem, hogy nem vagyok képes dolgot elvégezni azért, mert van ez a problémám. De én úgy látom, hogy ha hagynak kibontakozni, ha hagyják, hogy kinyíljak, akkor be tudom bizonyítani, hogy többre is képes vagyok. De most már, hogy ismernek, látják, hogy több mindenre képes vagyok, és elfogadtak. És nagyon jól érzem magam.”

(Szociális munkát végző fiatal fogyatékos lány)

Ha az oktatás közelít a külső referenciákon alapuló megközelítés felé, akkor egyre nagyobb jelentőséget kap, hogy a nevelési-oktatási célokat miként lehet hozzákötni a munkaerő-piaci, szociális, társadalompolitikai megfontolásokhoz, igényekhez, értékekhez.²

A versenyképesség, az esélyteremtés, a társadalmi kohézió az érintettek számára azt jelenti, hogy távlati célként megvalósul a foglalkoztatási szintjük emelése.

A közoktatásra vonatkozóan ez azt az elvárást jeleníti meg, hogy csökkenjen az iskolai kudarcot valló tanulók száma, az egyéni tanulási tervek gyakorlattá válása segítse a tanulási problémákkal küzdő tanulók egyéni érvényesülését. A sajátos nevelési igényű tanulók és felnőttek számára akiknek az integrációja csak ágazatközi együttműködésekkel valósítható meg, és akiknek sem az iskoláztatása, sem pedig a foglalkoztatása nem oldódott meg megnyugtató módon

² „A kompetencia az ismeretek, képességek és attitűdök egysége.” Kerekasztalvita a kompetenciafejlesztésről és a kompetencia alapú oktatásról.

az elmúlt évtizedben³, az esélyteremtés alapvetően azt jelenti, hogy váljon lehetővé az adott iskolafokozat elvégzése és a továbblépés lehetősége minden tanuló számára, illetve kudarc esetén a megfelelő korrekciós mechanizmusok segítsék az adott iskolai végzettség megszerzését⁴.

TÁMOGATÓ ERŐK NÁLUNK, EURÓPÁBAN

A fogyatékosokkal élőkre vonatkozó koherens EU-politika lendületes fejlődését bizonyítják az alábbiak:

- Európai Szociális Alap támogatása (1965 óta),
- átfogó közösségi stratégia kialakítása (1996) – paradigmaváltást jelentett a célok kijelölése: jótékonyság helyett egyenlő esély,
- Amszterdami szerződés (1997) – a foglalkoztatási politikák harmonizálásával kapcsolatban hozott döntést,
- Akadálymentes Európa (2000) – az EU Bizottság jelentése a társadalmi és fizikai akadályok lebontásáról,
- Direktíva a fogyatékosok foglalkoztatásáról (2000),
- Európai cselekvési terv 2010-ig (2003).

Az EU fogyatékosügyi intézkedéseinek az a célja, hogy létrejöjjön a fogyatékosok kérdéseinek fenntartható és működőképes megközelítése Európában. Ennek alapján olyan jövőbe tekintő elképzelések körvonalazódnak, amelyek mentén megvalósulhat a fogyatékos emberek fokozott bevonása a gazdaságba és társadalomba. A társadalmi befogadás legkritikusabb tényezője a foglalkoztatás, ezért az EU Intézkedési Terve a fogyatékos emberek foglalkoztatásának támogatásához szükséges feltételek megteremtését szolgálja. Ennek megfelelően a terv invenciója az alábbi pilléreken nyugszik:

1. a foglalkoztatás és foglalkoztatásban maradás;
2. az egész életen át folytatott tanulás mint a foglalkoztathatóság, az alkalmazkodóképesség, a személyes fejlődés és az aktív állampolgári magatartás eszköze;

³ Az Európai Bizottság adatai szerint a szociális kiadások harmadik legnagyobb tétele a fogyatékosokkal élő munkanélküli segélyezése (a nyugdíj és az egészségügyre fordított kiadások után). A munkanélküliségi ráta két-háromszorosa a nem fogyatékosokénak (in Kópataki-Singer, 2007).

⁴ A 2001-es népszámlálás adatai szerint Magyarországon az akkori fogyatékosokkal élő 15–19 évesek (13 882 fő) mindössze 11%-a jutott középiskolai végzettséghez. Közülük 6,6% szerzett érettségit, a többségük (574%) mindössze befejezett általános iskolai végzettséggel rendelkezett. (Forrás: a Központi Statisztikai Hivatal 2004-es adatai, in Kópataki-Singer, 2007.)

3. új technológiák lehetőségeinek hasznosítása, hiszen ezek a technológiák jelentős szerepet vállalhatnak az esélyegyenlőség és mobilitás megteremtésében a gazdaságban, esélyt jelenthetnek a fogyatékos emberek számára;
4. nyilvános épített környezet hozzáférhetősége, ami előfeltétele a munkahelyi részvételnek és a mobilitásnak a gazdaságban és a társadalomban.

Hazánk több nemzetközi szervezettel is együttműködik a témában. Ezek közül az egyik leginkább aktív az Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért (European Agency for Development in Special Needs Education⁵), amely olyan független és önálló szervezet, amelyet a tagországok a sajátos nevelési igényű tanulók nevelése, oktatása területén folytatandó együttműködés céljából alapítottak.

A tagországok (az Európai Unió tagállamai, illetve Izland, Norvégia és Svájc) oktatási minisztériumai tartják fenn, támogatóink pedig az Európai Bizottság és az Európai Parlament.

Segítik a pontos és megbízható információáramlást, a tagországok számára lehetőséget nyújtva arra, hogy egymástól tanulhassanak, felhasználva az Ügynökség koordinációja által biztosított különféle – közvetett és közvetlen – alkalmakat az ismeret- és tapasztalatcserére.

Legfőbb céljuk a sajátos nevelési igényű tanulók szükségleteinek megfelelő oktatáspolitikai és pedagógiai gyakorlat továbbfejlesztése, gondot fordítva a befogadó szemlélet erősítésére és az oktatás minőségének előtérbe helyezésére, nem hagyva figyelmen kívül az egyes országok oktatáspolitikájában, oktatási gyakorlatában meglévő különbségeket.

Az Ügynökség munkájában Magyarország aktívan részt vesz⁶.

⁵ Az Ügynökség honlapja (www.european-agency.org) tartalmaz tematikus adatbázisokat és összehasonlító információkat mint speciális internetes információs szolgáltatásokat. A honlapon található National pages (Nemzeti oldalak) az egyes tagországokra vonatkozó információkat tartalmazznak.

⁶ Erről részletesebb anyag olvasható: www.european-agency.org és www.oki.hu.

TÁRSADALMI KOHÉZIÓ

„Nem tudjuk a társadalmat megváltoztatni, én ezt tudom! Azt gondolom, hogy az iskolában kellene kezdeni, most például pont buszról szálltam le és hát katasztrófa, ahogy még az ép értelmű gyerekek is viselkednek. Szoktak azzal a busszal menni, amivel én megyek, enyhe fokban fogyatékos gyerekek, és kigúnyolják őket. Nagy mafla gyerekek gúnyolják azokat kis bicebóca gyerekeket, de én már tanártól is hallottam pejoratív megjegyzést.”

(Egy szülő)

Az uniós országokban közös cél a *társadalmi kohézió* biztosítása, s ehhez az egyik legfontosabb eszköz a társadalom iskolázottságának növelése. Tudjuk, hogy ehhez nem elég a pedagógiai jellegű eszközök és támogatási rendszerek felsorakoztatása. A társadalmi kohézió megteremtéséhez szociális, munkaügyi, egészségügyi, oktatási-képzési elemek együttes, komplex kezelése szükséges. Nem elég egy-egy program, egy-egy ágazat befogadási hajlandósága és szakmai színvonala – *cél az egész társadalom magatartása, szolidaritása, a közös, kölcsönös kötelesség- és segítségvállalás, továbbá a különböző funkciójú intézményrendszerek összehangolt működtetése.*

Kulcskérdés számunkra, hogyan tud a hazai közoktatási rendszer hozzájárulni annak a társadalmopolitikai koncepciónak a megvalósulásához, amely a társadalmi kohézió megteremtését tűzte ki céljául. Az integrációs szemlélet kialakításával, az integráció megvalósításával mindazoknak a társadalmi csoportokba tartozó személyeknek az érdekében, akiknek az integrációs folyamatban történő részvétel jelenti az egyetlen megoldást, amellyel elkerülhetik a leszakadást, az elszegényedést.

Mit tehet a kreatív alkotó műhely?

Az iskolaeredményesség kutatása az elmúlt harminc-negyven évben futott fel, és lett napjainkra egyre nagyobb jelentőségű. Negyven évvel ezelőtt az első ilyen jellegű kutatások azt a lehangoló eredményt hozták, hogy az „iskola nem számít” (Coleman, 1966; Jencks et al., 1971). Azóta is szakadatlan erőfeszítéseket tesznek kutatók, hogy ezt a kiinduló tézist megcáfolják, és kimutassák, hogy az „iskola, az iskolavezetés és a tanár számít”.

A KREATÍV ALKOTÓ MŰHELY ÁLTAL VEZETETT INNOVÁCIÓ LEHETSÉGES LÉPÉSEI

- Helyzetelemzés, hazai és külföldi tapasztalatok gyűjtése a témában, illetve a környéken található együttnevelő intézmények gyakorlatainak feltárása.
- Az intézményfejlesztési, együttműködési program kidolgozása a helyzet-elemzés tapasztalatai alapján.
- A fejlesztések, a működés megvalósítása, reflexiók gyűjtése és a program korrigálása.
- Szakmai és szakmaközi együttműködések (az intézmény, a gyermekvédelem, a szociális intézményhálózat, a szülői szervezetek, a család), a szülők bevonása a folyamatba, majd
- a program értékelése és bemutatása – remélhetőleg egy újabb jó gyakorlatként.

A szerzők őszintén drukkolnak a fejlesztések sikeréhez. Az eredményes együttnevelés megvalósítása túlmutat önmagán: ha a pedagógusok felismerik a társadalmi kohézió szükségességét, az intézményvezetők belátják, hogy az intézményvezetői felelősség elválaszthatatlan a társadalmi folyamatoktól, és képessé válnak arra, hogy kialakítsák saját intézményük integrációs gyakorlatát, megváltoztassák a szülők, a diákok és a tantestület attitűdjét, akkor a mindenkit befogadó és „lecsúszó” iskola helyett van esély arra, hogy kialakulhat a *mindenkit befogadó és éppen ezért fejlődőképessé, az elvárásokra rugalmasan reagáló tanuló szervezet.*

Kőpatakiné Mészáros Mária



1. rész

ÚTRAVALÓ

A pedagógus

Ez a fejezet a pedagógusról szól, aki nevel-oktat-fejleszt, a mindennapi életben hasznosítható elméleti és gyakorlati tudást ad át diákjainak, formálja személyiségüket, értékeket közvetít, amelyek igazodási pontként szolgálhatnak a felnőtt életben.

A fejezetet írta: **Hernádi Krisztina**

Mi leszel, ha nagy leszel? Tanár...

Soha meg sem fordult más pálya a gondolataim között, csak az, hogy tanár leszek. Nálunk otthon a tanárnak nagy presztízse volt. Édesanyám soha nem tűrte, hogy tiszteletlenül beszéljünk tanárainkról. Nem szabadott kétségbe vonni, hogy a tanárunknak mindig igaza van. Ha téveszt is valamit, a szándéka mindig jó. Ha valamit nekem pillanatnyilag nehéz is elfogadnom – mondta édesanyám –, gondoljam végig a tanító, később tanár szemszögéből is az adott dolgot. Ennek eredményeként már kisiskolás korom óta „tanárpárti” voltam. Ha valaki megkérdezte, hogy mi leszek, ha nagy leszek, mindig azt válaszoltam: tanár.

Kedves Pedagógus!

Milyen a jó tanár?

Mielőtt elolvasná a következő részt, kérjük, írjon egy rövid listát arról, hogy Ön szerint melyek a jó tanár jellemzői!

.....
.....

Ha alkalma van rá, kérdezze meg diákjait is, milyennek gondolják az ideális tanárt.

Hasonlítsa össze saját válaszait a tanulóktól kapottakkal: mennyire egyeznek meg, mik az eltérések, miért lehetnek különbségek.

Mit kezdhet ezzel az önfejlesztő pedagógus?

Az intézményes nevelés-oktatás alappillére a pedagógus, akinek szakmai tudása, tapasztalatai és a rendelkezésre álló taneszközök, segédanyagok mellett legfontosabb „munkaeszköze” saját személyisége, kompetenciái. A tanári munka minőségének meghatározó szerepe van abban, hogyan alakul a tanulók teljesítménye és hogy milyen eredményes az iskola. Nem csoda, hogy a témával számos kutatás is foglalkozik, amelyek különböző megközelítéseken alapulnak. Az egyik: a tulajdonságlisták összegyűjtése.

Amit a diákok mondanak?: A jó tanár...	A pedagógus kívánatosnak tartott személyiség-tulajdonságai a szakirodalom szerint
<ul style="list-style-type: none">• Igazságos• Megértő• Szakmai tudással rendelkezik• Pedagógiai érzékkel rendelkezik• Derűs/vidám• Kedves• Hivatástudattal rendelkezik• Ószinte, türelmes• Általános műveltséggel rendelkezik• Következetes• Közvetlen• Lelkiismeretes• Határozott• Elegáns vagy sportos megjelenésű	<ul style="list-style-type: none">• Reális énkép, reális önismeret• Önbizalom, önbecsülés• Hitelesség, kongruencia• Magas fokú elkötelezettség és felelősségtudat• Nyitottság, nyíltság mások iránt• Emberszeretet, gyermekszeretet• Tolerancia• Szociális érzékenység• Szuggesztivitás• Fegyelem, önfegyelem• Kritikai, önkritikai érzék (Figula, 2000)

A jövő iskolájának pedagógusa

Az elmúlt években erőteljes szakmai gondolkodás indult meg a pedagógusképzéssel kapcsolatban. Megszületett az a jogszabály [15/2006. (IV. 3.) OM rendelet], amely megfogalmazza a kezdő pedagógustól elvárt tudást, készségeket, jártasságokat, beállítódásokat⁸. A kompetencialista kialakításához az érintettek széles körének (tanári szakmai szervezetek, munkáltatók, szülői és tanulói érdekképviselők, képzők, oktatáspolitikusok, szakértők stb.) véleménye szolgált alapul. A lista azokat a pedagógusi kompetenciákat tartalmazza, amelyekre szükség van az iskolarendszer különböző szintjein, fokozatain és intézményeiben, amely alapján értékelni lehet a feladatnak való megfelelést a pályán.

A jövő iskolájában ugyanis olyan nevelőre van szükség, aki az egyoldalú ismeretfeldolgozó tanítás-tanulás módszeréből kiszakadva sokoldalú – kísérletező, tantárgyi programot fejlesztő, helyi tantervet készítő, módszereket kombináló – ember. Aki tud választani a tankönyv- és

⁷ www.dssl.si/webstar

⁸ Részletesebben lásd az 1. mellékletben.

programpiacról, aki él az értékelés, minősítés változatos formáival, a nevelési helyzetekben adekvátan viselkedik, jártas a konfliktuskezelésben, jól kommunikál, empátiával és határozott döntési képességgel rendelkezik, széles körű ismeretek birtokosa, és képes azok célirányos alkalmazására: tehát aki alkalmas új pedagógiai kultúra kialakítására.

Az osztálytermi folyamatok kezelését veszi alapul az Ainscow kutatásai alapján összeállított lista (Ainscow, 1993). Ennek alapján a leghatékonyabb tanárok azok, akik

- a megértés fontosságát hangsúlyozzák;
- olyan feladatokat tűznek ki, amelyek kapcsolódnak a mindennapi élethez és kihívást jelentenek a tanulók számára;
- biztosítják, hogy a gyermekek munkájában folyamatos legyen a fejlődés;
- elősegítik a tanulási tapasztalatok sokféleségét;
- megadják a tanulóknak a választás lehetőségét;
- magas elvárásokat támasztanak;
- pozitív légkört teremtenek;
- megközelítésük következetes;
- elismerik a tanuló erőfeszítéseit és teljesítményét;
- a tanulás megkönnyítésére megszervezik a pihenést;
- bátorítják a tanulók közös tevékenységeit, az együttműködést;
- figyelemmel kísérik fejlődésüket és biztosítják a rendszeres visszacsatolást.

AZ EGYÜTTNEVELŐ PEDAGÓGUS

A fenti tulajdonságlisták jelzik, hogy a jó tanár – amellet, hogy jól ismeri szaktárgyát – olyan emberi kvalitásokkal rendelkezik, amelyek mintaként hatnak a diákokra. A hatékony tanárok felelősséget vállalnak munkájuk eredményességéért, a különböző diákokhoz különböző módon, eltérő módszerekkel, személyiségjellemzőiket, szükségleteiket figyelembe véve viszonyulnak.

Kulcsfontosságú ez abban az esetben, ha a pedagógus sajátos nevelési igényű gyermek együttnevelésére vállalkozik. A befogadó pedagógus általános (a sérüléssel kapcsolatos) felkészültsége, elfogadó, empatikus, de reális követelményeket állító személyisége alapvető az integráció során. Hangsúlyos szerepet kap a pedagógus nyitottsága, amely a sérült gyermekkel foglalkozó szakemberekkel való együttműködés alapja. Az integráló pedagógusnak új készségeket kell elsajátítania ahhoz, hogy „mediátorként” tudjon közreműködni a csoport/

osztály ép és sajátos nevelési igényű gyermekei között, de fokozottan igaz ez a szülőkkel való kapcsolattartásban is. Az integráló pedagógusnak olyan pszichológiai tudással, érzékenységgel kell rendelkeznie, amely lehetővé teszi, hogy a sérülésből fakadó fejlődési sajátosságokat megértse, az állapothoz kapcsolódó magatartási vagy akár személyiségfejlődési problémákat felismerje, és ehhez megfelelően tudjon viszonyulni. A pedagógus nem csak saját attitűdjeit, viselkedését formálja, hanem a csoportba/osztályba járó többi gyermekét is. A verbális kommunikáció csak egy eszköze a nevelésnek. A személyes példa, a metakommunikáció, a toleráns, elfogadó attitűd hiteles közvetítése jelenti a gyermekek számára az igazi mintát.

Tágabb dimenziók

A pedagógusok ideális, mintaadó, -követő személyiségtulajdonságaival, szerepével több kutatás foglalkozott/foglalkozik, de az ellenvélemények szerint a feltárt személyiségjegyek nehezen értelmezhetőek, nemegyszer túl általános tulajdonságlisták. Az elemzések kiemelik, hogy a tulajdonságlisták összegyűjtése helyett sokkal *célravezetőbb*, ha azokat a modern vezetési modelleket követjük, amelyek nem önmagában és a tulajdonságlista alapján vizsgálják a vezetőt/pedagógust, hanem típusokra osztják (pl. feladatorientált), a vezetési helyzet és típus megközelítésére koncentrálnak.

A tanári személyiség feltérképezésének útja az lehet, hogy azt vizsgáljuk: az adott típusú viselkedés mennyire felel meg a konkrét helyzetnek, az adott iskola követelményeinek. A tanári önismeret fejlesztése tehát ne a normatív szempontnak, az ideális elvárásnak megfelelően történjen, hanem annak alapján, hogy a pedagógus mennyire tud megfelelni a konkrét elvárásoknak: mennyire tudja például a pozitív viselkedési mintából adódó előnyöket kihasználni, illetve a negatív mintából adódó hátrányokat kiküszöbölni.

A pedagógusszemélyiséggel, az ideális személyiségtulajdonságokkal foglalkozó tanulmányok jelentősége leginkább abban áll, hogy segítik a pedagógusjelölteket és a gyakorló pedagógusokat az önismeretben, láttatják személyiségük pedagógiai eszközként való használatának lehetőségeit, és ezzel mintegy programot adhatnak az önneveléshez, a pedagógus személyiségének (viselkedésének, tetteinek) tudatos alakításához.

A pedagógus ideális személyiségjegyeinek tipizálásával foglalkozó kutatások fontos hozadéka az önismeret jelentőségének tudatosítása, az önismeret fejlesztésének hangsúlyozása.

A pozitív pszichológiai irányzat az emberi erőforrást térképezi fel, azokat az attitűdöket, tulajdonságokat, amelyek az embereket a betegségekkel szemben ellenállóbbakká, tevékenységeikben, munkájukban hatékonyabbá teszik. Kutatási eredmények igazolják, hogy ha az ember tisztában van saját erősségeivel, pozitív énképpel rendelkezik, az erősíti önbizalmát és magasabb teljesítményekre lesz képes. Ez pedig befolyással van a környezetre is. (Gondoljuk végig a pozitív pszichológia gyakorlati alkalmazásának lehetőségét az iskolában!)

A témával kapcsolatban a Gallup Intézet *Erősség Kalauz* címmel kérdőíves felméréssorozatot végzett (Kalamár, 2007). Másfél millió, különböző foglalkozást űző embernek tették fel a kérdést: „Mennyire adatik meg számukra, hogy a napi munkájuk során azt csinálják, amihez szerintük legjobban értenek, azt, amiben akár kiváló teljesítményre is képesek.” A válaszok kiértékelésével foglalkozáskategóriánként sokféle ismeretet, adottságot, képességet, készséget gyűjtöttek össze.

2001-ben 176 hazai pedagógus vett részt az *Erősség Kalauz* tesztjeinek kitöltésében és kapott visszajelzést egyéni erősségeiről. Később kis csoportokban, néhány gyakorlat és játékos feladat segítségével ismerkedtek meg azzal, hogyan lehet és miért fontos az erősségeinkre összpontosítani, valamint azzal is, hogyan menedzselhetők gyengeségeink, hibáink, hiányosságaink, ahelyett, hogy leküzdésükre, kijavításukra túl sok energiát fordítanánk. Ezen információk birtokában tudatosan építhetik, fejleszthetik az életüket vagy munkájukat, mert leginkább ezek gyakorlása adhat örömet, hozhat sikert.

Pedagógusszerepek

A pedagógus, aki készül az óráira, tanít, dolgozatot javít, ellenőriz, értékel, naplót ír, neveli diákjait, szülői értekezletet tart, szakkört vezet, osztálykirándulást szervez, értekezleten vesz részt, tevékeny tagja egy munkaközösségnek, tehetséget gondoz, korrepetál, pályázatot ír, tanul, táboroztat – és még megannyi, tőle elvárt örömteli vagy sokszor terhes tevékenységet végez –, eleget tesz a tanári szerepeknek.

A *szerep*, amely az egyéni viselkedés sajátosságait a társadalmilag közvetített normarendszerrel hozta összefüggésbe, a társadalomtudományokban a 20. század első felében vált központi kifejezéssé, és került a szociológia és szociálpszichológia fogalomtárába. A szerepfogalommal közvetlenül fejezhető ki a magatartás irányításában résztvevő folyamatok (szereptanulás, szerepazonosulás, szerepkonfliktus, szereptávolítás) és a cselekvést befolyásoló egyéni sajátosságok.

Egy szervezetben pozíciót elfoglaló pedagógusnak a szervezeti és társadalmi környezet nyomására egyidejűleg több szerepet is be kell töltenie. A pedagógus szakmai pozícióján belül a) a *szakember*, b) a *nevelő* és c) a *tisztviselői-hivatalnoki*

szerepeket szokás hagyományosan megkülönböztetni. A pedagógus *szakemberként* oktat és értékkel, *nevelőként* nevel, fegyelmez, osztályfőnöki teendőket lát el, *tisztviselőként* adminisztrál, tanmenetet készít, programokat szervez. Azt, hogy a pedagógus miként viselkedik tanári szerepében/szerepeiben, számos tényező határozza meg: neveltetése, a pedagóguspályára való felkészítés minősége, saját tapasztalatai diákként és a pályán előrehaladva tanárként, annak az intézménynek a szervezeti kultúrája, ahol dolgozik stb.

Kedves Pedagógus!

Ön mely tevékenységben (tanári szerepekben) érzi jól magát napi teendőinek végzése során? Meg tudja fogalmazni, miért éli meg örömmel ezeket?

Melyek azok a szerepek, amelyeket terhesnek érez? Miért?

Minden változik

A pedagógusszerep sokféle dimenzió mentén értelmezhető, elemezhető – és folyton változik. A szerepátalakulást leginkább a társadalomban zajló változások indukálják.

Magyarországon a rendszerváltást követően megszűnt a központi irányítás és ellenőrzés. Az individuum került előtérbe, ami magával hozta az autonómia, a kreativitás, az önálló tervezőmunka igényét. A pedagógiában egyre inkább a „minél korábban, minél többet megtanítani” elv vált hangsúlyossá. A technika, a tudomány rohamos fejlődése következtében felgyorsult tempó az iskolákban erőteljes intellektuális fejlesztést indított el. A gyermek elszakadt a természettől, a természetes környezetben, természetes anyagokkal történő érzéketes tapasztalatszerzéstől. Az óvodai foglalkoztatás az iskolához hasonlóan a feladatlapok használata felé tolódott el. Eluralkodott a túlzott irányítottság, a gyermek idejének beosztása, természetes kíváncsiságának, érdeklődésének figyelmen kívül hagyása, a fejlesztés előtérbe állítása. Emellett azonban – számos társadalmi-gazdasági folyamat eredményeként – igen hamar felerősödtek azok a törekvések, amelyek újraértékelték az oktatás feladatait, mindenekelőtt felülvizsgálták az iskolában elsajátítandó tudásra vonatkozó elgondolásokat. A gyorsan elavuló lexikális tudás egyre inkább veszített fontosságából.

A mindennapok információhalmazában, gyorsan fejlődő és változó világunkban rádöbentünk arra, hogy talpon maradásunk és sikerességünk érdekében képességeink fejlesztése fontosabb a tudás megszerzésénél, így bizonyos képességek, attitűdök jelentősége felértékelődött.

Az új természetű elvárásokra válaszolva a nyolcvanas–kilencvenes években a nevelés-oktatás az ún. alternatív pedagógiák felé fordult. Ezek a folyamatok

természetesen nem hagyták érintetlenül a hagyományos pedagógusszerepeket sem. Erőteljesen fogalmazódott meg a kreatív pedagógus igénye. Ez a felfogás magával hozta a természetbarát, a holisztikus világszemléletű, a sokoldalú nevelő kívánalmait is.

A hajdani tudós tanár karakter helyébe az alkotó pedagógus típusa lép (amely természetesen nem nélkülözheti a megalapozott szakmai tudást). A kor kihívása kísérletezésre, kutatásra, állandóan fejlődésre (önfejlesztésre) inspirálja a pedagógust.

Mindez a pedagógus-szerepkör bővülése irányába mutat. A tradicionális kompetenciákhoz újabb, egyre több feladat társul. (Ezek közül jellegzetesen napjaink kihívása az informatikai eszközök felhasználói szintű ismerete, alkalmazása a gyakorlatban.)

Az új szerepkörök megjelenése mellett azonban jellemző tendencia a hagyományos szerepek erőteljes differenciálódása is – a klasszikus nevelő, oktató szerepkör szétválási folyamata, a nevelés dominanciájának előtérbe kerülése a hagyományos oktatószerepet hangsúlyozó pedagógiai gyakorlattal szemben.

Összehasonlíthatatlanul nehezebb tehát a mai pedagógus dolga, mint elődeié volt. Minden változás az eddigi munkát kérdőjelezi meg, és bizonytalansággal tölti el a pedagógust, aki túlterhelt, keresi az értéket, az igazodási pontokat, a kapaszkodókat. Az egyre határozottabban körvonalazódó elvárások a jövő – és egyre inkább napjaink – pedagógusaival szemben nagy nyomásként jelentkeznek.

A folyamatosan változó tanári szerepelvárások szerint a tanárnak saját magáról és munkájáról elmélyült tudással kell rendelkeznie. Csak az intelligens, magasan képzett, nagy képzelőerejű, gondos pedagógusok képesek megfelelni a fejlett társadalmak oktatási rendszereivel szembeni igényeknek.

Mindannyiunk érdeke, hogy javuljon az oktatás minősége, és kreatív, vállalkozó, innovatív, önálló fiatalok nőjenek fel azzal a képességgel és motivációval, hogy egész életükön át tanuljanak. Mindez azonban csak akkor történik meg, ha a pedagógusok maguk is vállalkozóak, innovatívok és élethosszig tanulnak.

A korábbi szerepekhez tartozó megoldási módok, feladatok már nem követhetők, a megváltozó és egyre sűrűsödő feladatok próbára teszik a pedagógus teljesítőképességét, nemegyszer belső feszültséget is okozva.

Kedves Pedagógus!

Ön hogyan vélekedik a pedagógusszerepek változásáról? Személy szerint melyek érintik Önt leginkább? Milyen területeken érzi sürgetőnek a változást, változtatást?

Új kihívások

Gyakorló pedagógusként tudjuk, hogy az iskola, az oktatás rendszere nehezen mozdul, a struktúra merev, a feltételek nem vagy csak lassan javulnak, a tanárképzés és a tanártovábbképzés nem vagy csak nehezen tudja követni a külvilág igényeit. Az iskolák és a pedagógusok gyakran állnak embert próbáló kihívások előtt.

A változás, változtatás szükségességét a tudományban és a tágabb társadalmi környezetben és magában a pedagógiában is több új szellemi áramlat, tudományos eredmény és gyakorlati, módszertani újítás jelzi. A változtatást sürgetik a munkaerő-piaci igények és maguk a tanulók is, akik esetenként éppen olyan nehezen képesek az alkalmazkodásra, a gyors változásra, az elvárt alkalmazkodásra, mint tanáraik.

A kompetencia alapú oktatás

Kedves Pedagógus!

Az utóbbi néhány évben sok pedagógus megismerte a kompetencia alapú oktatás és az együttnevelés elméletét és gyakorlatát.

Az itt következő áttekintés a különböző pályázatok keretében szerzett tapasztalatok megosztásával nem csak nekik, hanem a témával most ismerkedőknek is adhat új ötleteket.

EGY KIS VISSZATEKINTÉS...

Évtizedekig uralta a pedagógusképzést, egész gondolkodásmódunkat az az elv, hogy ha elegendő lexikális tudásunk van, akkor sikeres emberek leszünk. Ezért törekedtek szülők ezrei, tízezrei arra, hogy minél hamarabb biztosítsák gyermekeik számára az „aranyat érő” tudást. Az iskolai alkalmasság kritériumai között nemcsak a gyermek magatartása, viselkedési szokásai kerültek nagyító alá, hanem a lexikális tudás, az ismeretek mennyisége is. A közoktatás jelenlegi helyzetének elemzése rámutatott azonban arra, hogy az elmúlt évtizedekben egyre nagyobb mértékben növekedett a gyerekek közötti különbség. A hagyományos tanulásszervezési módszerek nem alkalmasak a különbségek-ből adódó pedagógiai problémák kezelésére. A gyakorlatban megmutatkozik a differenciált készség-, képességfejlesztésre alkalmas eszközök hiánya és az alkalmazásukhoz nélkülözhetetlen módszertani kultúra elsajátításának szükségessége. A tankönyvek, tanmenetek, valamint a kizárólag az ismeretátadás-

ra koncentráló, a tanulókat passzív befogadónak tekintő pedagógiai gyakorlat kifejezetten leszoktatják az egyébként érdeklődő gyerekeket a kíváncsiságról. Nem csoda hát, hogy általános problémaként régóta tapasztalható az érdeklődés, kíváncsiság hiányából fakadó tanulói motivátlanság.

Egyre nyilvánvalóbb tény, hogy a gyermekek egész iskolai pályáját, majd munkaerő-piaci esélyeiket is befolyásolja, hogy a közoktatás kezdeti szakaszában az oktatás intézményei mennyire járulnak hozzá készségeik, képességeik megfelelő fejlődéséhez. A sikeres életpálya építésének és az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges feltétele, hogy a „jó tanuló” hagyományos jellemzőitől eltérő vagy azokat kiegészítő más személyiségjegyek (pl. önállóság, belső kontroll, nyitottság, rugalmasság, kreativitás, toleráns attitűd, együttműködési készség) erősödjének. Szükségessé vált az oktatási rendszernek a kompetencia alapú nevelés, oktatás és képzés irányába való fejlesztése. Az Európai Unióhoz való csatlakozás megteremtette a fejlesztések anyagi hátterét.

A Nemzeti Fejlesztési Terv I. – Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Program (továbbiakban: HEFOP) keretén belül a sulinova Kht. és az Educatio Kht.⁹ gondozásában megindult a kompetencia alapú programcsomagok kidolgozása. 2004-2007 között megvalósult a hat kompetenciaterület [szövegértési-szövegalkotási, matematikai, idegen nyelvi, informatika és médiahasználat (IKT), szociális, életviteli és környezeti, életpálya-építési], valamint a megalapozást biztosító önálló óvodai terület programcsomagjainak fejlesztése, tesztelése, korrekciója. A programfejlesztés mellett megindult a pedagógusok felkészítése a programcsomagok adaptálására akkreditált továbbképzések keretében (programcsomagokhoz kapcsolódó, érzékenyítő, projektpedagógiával, kooperatív módszerekkel kapcsolatos képzések).

A kompetencia alapú programcsomagokhoz fogyatékosági területenként ún. *Ajánlások* készültek azoknak a befogadó iskoláknak és pedagógusoknak a számára, akik sajátos nevelési igényű (SNI-) gyermekek együttnevelését vállalták. Az Ajánlásokból konkrét módszerek, eszközök, a tanulók sajátos nevelési igényéhez illeszkedő tantervi tartalmak ismerhetők meg. Az Ajánlások azonos módon épülnek fel: az adott fogyatékosági terület bemutatásával indulnak, majd a képességfejlesztés feladatai, a programcsomagok témaköreinek elemzése, az elvárható tartalmak, a követelmények, az ajánlott tanulásszervezési formák, módszerek, a pedagógustól és a nem sérült tanulóktól elvárható magatartásformák következnek, végül az együttneveléshez szükséges eszközök felsorolása, valamint az ellenőrzés, értékelés alapelvei zárják a köteteket. A programcsomagokhoz 1–2. évfolyamra sérülésspecifikus adaptált mintamodulok is készültek.

⁹ A sulinova Kht. 2007-ben beolvadt az Educatio Kht.-be.

A KOMPETENCIA ALAPÚ PROGRAMCSOMAGOK AZ EGYÜTTNEVELÉS SZOLGÁLATÁBAN

A kompetencia alapú programcsomagok bevezetése erősen támogatja az együttnevelés megvalósítását. A módszerek, munkaformák, tevékenységek, a differenciált tanulásszervezési módok változatossága és előtérbe helyezése a sajátos nevelési igényű – köztük a tanulásban akadályozott tanulók – befogadásának alapelemei lehetnek.

A programcsomagokat elsőként a Térségi Iskola- és Óvodafejlesztő Központok (TIOK) pedagógusai próbálták ki a 2005–2006-os tanévben.

Az adaptálás úttörői a HEFOP pályázatainak (3.1.3., 2.1.6.¹⁰) keretében vállalkoztak a kompetencia alapú oktatás bevezetésére, illetve arra, hogy a programcsomagokat az együttnevelés szolgálatába állítsák. A nyertes konzorciumok a taneszközök mellett mentori és adaptációs szakértői – tanácsadói segítséget kaptak.

A *mentorok* a konzorciumi partnerek közötti szakmai és szakmaközi, hatékony együttműködés kialakítását segítették, a pályázati programok fenntarthatóságát támogatták. A mentor személye egyfajta katalizátort jelentett a kommunikációban, a pedagógiai csapatmunkában.

Az *adaptációs szakértők* feladata volt a konzorciumi intézményekben a sajátos nevelési igényű tanulók integrációjának elősegítése, elsősorban a tanítás-tanulás folyamatára fókuszálva. A kompetencia alapú programcsomagok adaptációjának szakmai támogatása során azon intézmények, pedagógusok szakmai segítségére koncentráltak, ahol az osztályban/csoportban integráltan tanuló, nevelkedő sajátos nevelési igényű tanuló/gyermek volt.

ADAPTÁCIÓS SZAKÉRTŐI¹¹ TAPASZTALATOK

A 2.1.6. számú pályázat céljai között szerepeltek az alábbiak:

„a sajátos nevelési igényű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az együttnevelés megvalósításával, segítve a sikeres iskolai előrehaladásukat a közoktatásban, javítva továbbtanulási esélyeiket,

a kompetenciafejlesztés beépülése a sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelését felvállaló közoktatási intézmények pedagógiai rendszerébe.”¹²

¹⁰ HEFOP 2.1.6.: A sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelése; HEFOP 3.1.3.: A kompetencia alapú oktatás elterjesztése.

¹¹ A szerző adaptációs szakértőként segítette a HEFOP 2.1.6. egyik nyertes konzorciumát (Budapest, XXI. kerület) a 2006–2007-es tanévben. Az áttekintés a közös munka tapasztalatait összegzi.

¹² Nemzeti Fejlesztési Terv I. Humán-erőforrás Fejlesztési Operatív Program 2005/2.1.6. A sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelése. Pályázati útmutató.

Az adaptációs szakértő segítő munkája a havi több alkalommal megtartott konzultációkra épült. A konzultációk keretében tájékoztató előadásra, tréningre, szakmacsoportonkénti műhelymunkákra, óralátogatásokra, tapasztalatcserékre, megbeszélésekre került sor az intézményvezetőkkel, pedagógusokkal.

A konzultációk során a résztvevők értékelték az elmúlt időszak eredményeit, összegezték a tapasztalatokat és megállapodásokban rögzítették az előttük álló feladatokat, határidőket.

Tapasztalat – 1. A konzorcium szerkezete

Az elmúlt években az inkluzív nevelés területén több önkormányzati nevelési, oktatási intézmény indított el belső fejlesztési folyamatokat, többen a helyi speciális általános iskola vezetésének és gyógypedagógusainak szakmai támogatásával. A Nevelési Tanácsadó biztosította az intézmények számára a pszichológus- és a fejlesztőpedagógus-hálózatot. Az önkormányzat a helyi anyagi lehetőségek függvényében a kezdetektől (1988) támogatta az intézményi és szülői kezdeményezéseket a befogadó intézmények törvényes működési feltételeinek megteremtésében. A főpályázó, a Pedagógiai Szakmai Szolgáltató Intézmény vállalta az intézményi innovációs folyamatok segítségét és az intézményközi szakmai együttműködés koordinálását.

A konzorcium intézményei – az 1988-ban megkezdett innovációs folyamatba fokozatosan bekapcsolódva – egyre intenzívebben foglalkoztak a sajátos nevelési igényű gyermekek együttnevelési gyakorlatának fejlesztésével.

Az intézményekben működő integrációs gyakorlat:

- integrált csoportok, osztályok szervezése azonos típusú sajátos nevelési igényre specializálva (tanulásban akadályozott, beszéd fogyatékos, mozgáskorlátozott gyermekek befogadása);
- a gyógypedagógus gyermekre koncentráló segítése egy gyermek befogadásához;
- különböző típusú sérültek egy csoporton belül;
- a pedagógus-gyógypedagógus együttműködésének formája szerint a következő jellemzők, sajátosságok mentén írható le a befogadó intézményi gyakorlat:
 - konzultáció dominanciája – amikor a speciális szakember megfigyel, diagnosztizál, fejleszt és tanácsot ad;
 - csapatmunka, teammunka fókusza – amikor több csoport, osztály pedagógusa együtt dolgozik egy speciális szakemberrel, egymástól is tanulnak;

- együtt-tanítási gyakorlat – amikor a pedagógus és a gyógypedagógus együtt dolgozik a csoportban, osztályban.

Tapasztalat – 2.

A sajátos nevelési igényű gyermekek integrált nevelési feltételeinek megteremtése belső kezdeményezésre kezdődött meg az intézményekben, az önkormányzat támogatásának elnyerésével és pályázati lehetőségek kihasználásával.

Ezekre az előzményekre, tapasztalatokra építve kezdte meg a pályázat megvalósítását a konzorcium. Az igazi újdonságot a kompetencia alapú programcsomagok adaptációja jelentette. A pályázat keretében négy óvodában és öt iskolában kezdték meg a programcsomagok bevezetését.

Az első és legsürgetőbb feladat volt a pedagógusok tájékoztatása. A kezdeti időszakban a programcsomagokkal való megismerkedés volt hangsúlyos, mivel az adaptáló kollégák többsége nem vett részt programadekvát továbbképzésen.

Óvodai terület

Óvodában először szülői kezdeményezésre indult az integráció 1988-ban. 1990–1995 között további három intézményben indult meg az együttnevelés.

Az óvodapedagógusok nem teherként, hanem innovatív kezdeményezés-ként élték meg a programcsomag bevezetését. Ezt segítette, hogy a programcsomag koncepciója, komplex jellege közel áll az óvodák eddigi gyakorlatához. Nehézséget a korábbi frontális munkaszervezési módszerek helyett a differenciálás, a kooperatív technikák alkalmazása jelentette leginkább. Az érintett pedagógusok lelkesek, elkötelezettek voltak a programcsomagok adaptálásával kapcsolatban, nyitottak az új tudás megszerzésére.

Előnyök, sikerek

- A konzultációkat több bemutató foglalkozás követte, amelyeken minden alkalommal érezhető volt a korábbi megbeszélések, együttgondolkodások hatása, az erősödő magabiztosság, a tervezés-megvalósítás tudatossága, a határozott továbblépés.
- A folyamatban mindvégig hangsúlyozottan került elő a gyógypedagógus szerepe az együttnevelésben és a kompetencia alapú programcsomag adaptálásával kapcsolatban. Megfogalmazódott, hogy ideális, ha az egyéni fejlesztési tervek adott időszakra kiemelt területeit összehangolják a programcsomagok tervezett moduljaival, így erősítve egy-egy képesség, készség

fejlesztését. Ez természetesen szoros együttműködést, együttes tervezést feltételez az óvodapedagógus és a gyógypedagógus részéről.

- Ha lehetőség van rá, a gyógypedagógus aktívan részt vehet egy-egy foglalkozáson, így a sajátos nevelési igényű gyermek egyéni megsegítése, fejlesztése csoporton belül, valódi együttnevelés keretei között valósulhat meg.

Gondok, elakadás

- A kezdeti időszakban az óvodapedagógusok nem tudtak élni a lehetőséggel, hogy intézményükben gyógypedagógus szakember áll rendelkezésre.
- Ebből a helyzetből elmozdulást jelent, ha az óvodapedagógus bátran merít a gyógypedagógus tudásából, eszköztárából, együtt tervezik a foglalkozásokat, és ha mód van rá, a foglalkozások keretén belül az óvodapedagógus átadja a gyógypedagógusnak egy-egy részterület irányítását.

Iskolai terület

Előnyök, sikerek

- Az adaptálás fokozatosan indult. Modulrészeket, egy-egy új módszert kezdtek beemelni a pedagógusok óráikba.
- Néhány hónap elteltével minden adaptáló pedagógus kiemelte a programcsomag tartalmi pozitívumait, valamint azt, hogy a tanulók körében is egyértelműen pozitív a fogadtatás és a hatás.

Gondok, elakadás

- A kezdeti időszakban a pedagógusok többségére jellemző volt egyfajta feszültség (olykor indulat), amely a tájékozatlanságból fakadt, abból a félelemből, hogy mekkora többletterhet fog jelenteni nekik ez a „valami”, amiről csak hiányos ismeretekkel rendelkeztek.
- Az elindulás bizonytalansággal járt (erősítette ezt az eszközhiány ténye, valamint hogy a program a tanév közben indulhatott el).
- A kollégák többsége – bár történtek kezdeményezések, próbálkozások – sokáig idegenkedett a kooperatív technikák alkalmazásától.

A kezdeti elutasítást, félelmet követően a tájékoztatás, a feladatok, elvárások tisztázása után a konzorcium intézményeiben érzékelhetővé vált az elfogadás. Az óvodákban sokkal erőteljesebben, határozottabban indult és zajlott a folyamat. Hozzájárult ehhez az intézmények közötti szorosabb szakmai kapcsolat, a folyamatos és rendszeres tapasztalatcsere, az óvodapedagógusok programadekvát képzettsége, nyitottsága.

Az iskolákban nehezebben nyilvánult meg a módszertani megújulásra való hajlandóság, a korábbi, hagyományos pedagógiai paradigmák változtatásának készsége.

Összegezve – az adaptációban részt vevő intézményvezetők, pedagógusok, gyógypedagógusok konzultációkon elhangzott véleménye, kérdései, kérései alapján.

Példák	Kommentárok
Általános nehézségek...	
<p>Tájékozatlanság, eszközhiány, az adaptálást nehezítő egyéb körülmények (hagyományos tanterem, fiú-lány csoportbontás gyakorlata a technikaórán, a mozgatható padok hiánya), a többletterhelés, intézményvezetők elköteleződé- sének, a pedagógusok bevonódásának hiánya, a motiválatlanság, a szülői tájékoztatás hiányos- sága stb.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • „Azt se tudom, miről van szó, és kezdjem el tanítani?” • „Nemrég szóltak, hogy én is benne leszek.” • „Elküldtek egy továbbképzésre, de az nem erről szólt.” • „Most dobjak félre mindent, amit eddig csináltam?” • „Mi lesz a tankönyvekkel, amit már megren- deltünk/használtunk?” • „Külön naplót vezessek?” • „Örömmel kezdenék hozzá, de nem tudom, hogyan.”

Programcsomagok	
<ul style="list-style-type: none"> • A kompetencia alapú programcsomagok bevezetése a tananyag tartalmi elemeinek mó- dosulása mellett a tanmenetnek, módszerek- nek, tanulásszervezési formáknak a változását is jelenti. • A modulok alkalmazása az órákon. • A programcsomag elemeinek beépítése a tanmenetekbe. • A programcsomagok rugalmas felhasználásá- nak lehetőségei. • A rugalmas felhasználás egyértelműen pozitív megítélése a pedagógusok részéről. • Az osztályfőnök, valamint a szaktárgyat tanító tanárok együttműködésének szükségessége, bevonásuk a modulok adaptálásába. • Idegenkedés a kooperatív technikák alkalm- zásától. • A tanórai differenciálás szükségessége, lehe- tőségei. • Az órára való felkészülés többletterhe. 	<ul style="list-style-type: none"> • „Hogyan fogjunk hozzá?” • „Nagyon jónak tartom, de az én osztályomban képtelenség...” • „A gyerekek szeretik!” • „Örömmel jönnek órára.” • Sikerélmények a tanulóknál: „Meg tudom csinálni!” • A tanulók véleménye: „Sokat játszunk, és észre sem vesszük, hogy tanulunk.”

Példák	Kommentárok
Együttnevelés	
<ul style="list-style-type: none"> • Sajátos nevelési igényű tanulók esetén az adaptálással kapcsolatos feljegyzések regisztrálása az egyéni fejlődési lapon. • A pedagógusok – gyógypedagógusok együttműködésének szükségessége az adaptálás során. A gyógypedagógus szerepe nemcsak a rehabilitációs-rehabilitációs foglalkozások vezetésére korlátozódik, komoly támogatást nyújthat az osztálytermi folyamatok segítésében is, például a modulok SNI-szempon্তু módosításai kapcsán. • Az egyéni fejlesztési tervek összehangolása a tervezett modulok képesség-, készségfejlesztési fókuszaival. • Az SNI-tanulók együttnevelésének háttere elméletben és a gyakorlatban. • Szülő meggyőzése, szakvélemény értelmezése, kontrollvizsgálatok kezdeményezése, út a szakértői bizottsághoz. • Emelt fejkvóta. • Rehabilitációs/rehabilitációs órák/egyéni fejlesztés. • Differenciálás, egyéni bánásmód a tanórán. • Adminisztráció/szakértői vélemények, fejlesztési tervek, egyéni fejlődési lap, tanulói portfólió. • A pedagógus, gyógypedagógus, fejlesztőpedagógus, Nevelési Tanácsadó, fenntartó szerepe a folyamatban. • „Kompetenciavillongások” (gyógypedagógus, fejlesztőpedagógus). • A fenntartó érzékenyítésének, tájékozottságának szükségessége. 	<ul style="list-style-type: none"> • „Muszáj volt” • „Most tanuljak meg egy új szakmát?” • „Évek óta integrálunk – pozitív tapasztalataink vannak. (...) a gyerekek egymásnak is és nekem is sokat segítenek.” • „...egyedül nem megy.”
Egyéb	
<ul style="list-style-type: none"> • Fenntarthatóság kérdése. Mi lesz jövőre? • Az átmenet problémái (felső tagozat, középiskola, iskolaváltás). • Ötletbörzék, tapasztalatcserék, intézmények közötti szakmai munkaközösségek szervezésének igénye a pedagógusok részéről. 	

Az együttnevelő pedagógus...

Kedves Pedagógus!

Az együttneveléssel és a kompetencia alapú programcsomagok bevezetésével járó több-letmunka fizikailag, szellemileg és érzelmileg is nagyobb terhet ró a pedagógusra. Mielőtt belevágnánk az együttnevelés és programcsomag-adaptáció hatalmasnak tűnő feladatába, érdemes magunkban tisztázni és megválaszolni néhány kérdést.

Mit nyerek vele? (Milyen hozzádka van számomra a kompetencia alapú oktatás bevezetésének, az együttnevelésnek?)

.....

.....

.....

Hogyan tudom eddigi nevelői szemléletem, attitűdöm horizontját szélesíteni az új helyzetben?

.....

.....

.....

Mennyire lenne homogén összetételű a tanulócsoport, ha a sajátos nevelési igényű gyermek nem lenne a tagja?

.....

.....

.....

Miként állíthatom osztályom nevelésének szolgálatába a sajátos nevelési igényű gyermekek együttnevelését, és ezáltal mit nyerek ők, az ép társak?

.....

.....

.....

Bővíthető-e az ember- és világgép az így kialakult új osztályközösségben, miként lehet azt lel-
kileg is gazdagítani?

.....

.....

.....

Van-e olyan attitűdöm vagy meggyőződéselem, amelyen változtatnom kell, ha sajátos nevelési
igényű tanulók együttnevelését vállalom?

.....

.....

.....

Kész vagyok-e változtatni magamon és a pedagógiai szokásaimon?

.....

.....

.....

A változás, változtatás szükségességét sugallta az utolsó kérdés, és ezt hang-
súlyoztuk az eddig leírtakban is. A pedagóguspályán (az életben) való örömteli
boldoguláshoz ez elengedhetetlen.

A változásokat mindenki másképp éli meg. Vannak, akiknek a teljes talaj-
vesztés érzését hozza, másoknak erőt, szárnyakat ad a továbblépéshez. Sze-
mélyiségünk harmóniája, lelki egészségünk adhat biztos alapot arra, hogy a
teherként ránk nehezedő kihívásoknak megfeleljünk. Ha kibontjuk az előbbi
fogalmakat, egy olyan ideális állapot körvonalazódik, amelynek tényezői: az
általános alkalmazkodóképesség, a kompetens interperszonális viselkedés,
az örömeire való képesség, kedvező énkép, produktivitás, a társadalom számá-
ra hasznos tevékenységek végzése, hatékony intellektuális teljesítmény, reális
alapokon nyugvó önismeret, kiegyensúlyozott életvitel stb.

A befogadó iskola pedagógusközössége és felnőtt segítői köre intenzív szak-
mai kommunikációval, kooperációval alapozza meg és mozgósítja speciális
szakmai kompetenciáit annak érdekében, hogy minden egyes tanuló – az ép és
a fogyatékos, a tehetséges és a kevésbé az, valamint a sajátos nevelési igényű –
életesélyeit növelhesse (Bárdossy, 2006, 35–45.).

A pedagógusnak az integrációhoz, a sajátos nevelési igényű tanulókhöz, az egyes tanulók közötti különbségekhez és a különbségek kezelésének hatékony eszközeihez való viszonya nagymértékben befolyásolja az együttnevelés sikerességét. Ugyanakkor a pozitív hozzáállás nem elegendő, a pedagógusnak megfelelő módszerekre, segédanyagokra, további (speciális) tudás megszerzésére, készségekre, tapasztalatokra is szüksége van.

A befogadó pedagógusnak gyermekközpontú, pozitív szemlélettel kell rendelkeznie, amely lehetővé teszi annak az elfogadását, hogy minden gyermek más, ezáltal mások a szükségletei is, mások a megoldási módjai és más bánásmódot igényel. A tanítási helyzeteket, az osztálytermi folyamatokat ennek megfelelően alakítva differenciáltan foglalkozhat minden egyes tanulóval. A pozitív attitűd, empátia, tolerancia azok a személyiségjegyek, amelyek megléte, formálása, alakítása mindenképpen feltétele az együttnevelésnek.

AZ EGYÜTTMŰKÖDÉS FELÉRTÉKELŐDÉSE

A befogadó pedagógus a sajátos nevelési igényű gyerekekről ismereteket szerezhet szakkönyvekből, továbbképzéseken vagy az egységes gyógypedagógiai módszertani intézmények (EGYMI) tanfolyamain. Ezek az intézmények biztosítják az utazó gyógypedagógusi ellátást is, így a velük való kapcsolatfelvétel és együttműködés mindenképpen szükséges. Érdemes élni az általuk felkínált hospitálási lehetőségekkel, részt venni a nyílt napokon is, mert kiváló alkalmat jelentenek a gyógypedagógiában alig járatos többségi tanárok számára, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók fejlődéséről, fejlesztéséről szóló tudáshoz hozzájussanak.

A sajátos nevelési igényű gyermekek együttnevelése akkor valósulhat meg a leghatékonyabban, ha a velük foglalkozó szakemberek teammunkában határozzák meg a fejlesztési feladatokat. A team tagjai a tanulót tanító pedagógusok, az (utazó) gyógypedagógus, logopédus, pszichológus, gyermekorvos, családvédelmi szakember stb. lehet. Sajnos ma még kevés iskolában adott az a lehetőség, hogy a pedagógusok ennyi szakember segítségét tudják kérni és használni, az együttműködés formái is kialakulatlanok. A tanuló fejlődése érdekében mindenképpen ki kell alakítani azt a leghatékonyabb kapcsolattartási módot, ami segíti mind a gyógypedagógus, mind a pedagógus munkáját. Célszerű rendszeres megbeszéléseket tartani szabályos keretek között, így hatékonyabbak, eredményesebbek lehetnek ezek a megbeszélések. Ezzel elérhető, hogy a két szakember ne egymás mellett, hanem egymást segítve, egymás munkáját támogatva tevékenykedjen a sajátos nevelési igényű gyermek fejlődése érdekében.

MOTIVÁCIÓ

Mindenki szeretné érezni, hogy képes megbirkózni azzal, amit az élet hoz, meg tudja oldani az előtte álló feladatokat, képes helytállni. Ehhez pedig állandó alkalmazkodásra van szükség: sokszor kismértékben, néha drasztikusan kell változtatni a megszokotton. Új tudásokat kell elsajátítanunk, módosítani kell szokásainkon, viselkedésünkön, attitűdjeinken.

Kedves Pedagógus!

Ahhoz, hogy diákjaink különböző kompetenciáinak fejlesztésére alkalmassá váljunk, elsőként saját kompetenciánk körét kell bővítenünk. Fejleszteni kell magunkat, tanulnunk kell – a változások kihívására reagálva magunknak is változni! Hogy a változás szükséges és elkerülhetetlen, az vitathatatlan tény. De akarunk-e változni, motiváltak vagyunk-e a régi elvetésére, új köntösbe öltöztetésére, az új befogadására, tanulására? E folyamat kezdetén át kell gondolnunk, elemeznünk kell magunkban néhány fontos kérdést!

A készségek és képességek csak megfelelő motivációk mellett működnek optimálisan. A személyiség motivációs készlete nagyon összetett, biológiai, pszichológiai, társadalmi elemekből álló soktényezős rendszer.

A tanulási motiváció, amely a hatékony tanulás feltétele – a megfelelő képességek és kompetencia mellett – a következők szerint csoportosítható:

A motiváció tartóssága szerint

- *Tartós motiváció:* az egész tanulási folyamatra kiterjed, mozgatórugója a tudásvágy, a tanulás öröme.
- *Habitualis motiváció:* a téma iránti általános érdeklődés, alapvetően a tanulás végcélja (végzettség, bizonyítvány, képesítés) tartja életben.
- *Aktuális motiváció:* a tanulási folyamat adott részmozzanatában (a foglalkozáson, vitában, csoportmunkában), adott időben való aktív közreműködésre való készség.

A motivációt kiváltó ok szerint

- *Primer motiváció:* a habitualis motivációhoz hasonlóan a hajtóerő a tanulási cél.
- *Szekunder motiváció:* ahol a téma, az oktató, személyes érintettségünk vagy a kíváncsiság tartja életben a figyelmünket.

A motiváció iránya szerint

- *Belső:* a személyiségtől függő tanulási motivációs összetevők közé olyan tényezők tartoznak, mint a nyitottság, alkotóképesség, a változni tudás képessége, a megszerzendő tudás hasznosíthatóságának, praktikusságának mértéke, előzetes ismereteink, képzettségünk, általános műveltségünk, valamint a korábban átélt, előzetes tanulási tapasztalatok.
- *Külső:* az egyént körülvevő kulturális, társadalmi környezet határozza meg, amely döntően segítheti, de meg is gátolhatja a tanulási folyamat sikerességét. A tanulás ilyenkor leginkább eszköz valamilyen cél eléréséhez (jutalom, magasabb pozíció).

A tudásszerző motivációk

- *Kíváncsiság:* ez a „tudásszerző jelzés” (Nagy József, 2000) jelentős késztetés, aktivitásra ösztönöz.
- *Az érdeklődés felkeltése és kialakítása:* még az előzőnél is fontosabb. Azért, hogy a kíváncsiság ne oltódjon ki, aktivizálni kell. Eközben alakul ki az érdeklődési motívum, az érdeklődés kielégítése, táplálása. Az érdeklődés csak az iránt alakul ki, amiről van ismeretünk. Akkor tud megszületni, ha kellemes élménnyel párosulnak az ismeretek, meggyőző vélemények, vonzó minták halmozódnak fel. Kiapadhatatlan forrása ennek a felnőttek, társak, tanárok pozitív viszonya ahhoz, amit csinálnak vagy mondanak.
- *A megoldási késztetést* másodlagos tudásszerző motivációnak nevezik. Kialakulásakor nagy szerepet kap, hogy érdekünkben áll-e a hiányzó tudás feltárása, megszerzése. Mekkora számunkra a tanulás értéke, jelentősége? (Nagy, 2000)

Kedves Pedagógus!

A motivált, változásra kész pedagógusnak számos lehetősége van arra, hogy önfejlesztésbe kezdjen, gyengeségeit erősségekké alakítsa. Ehhez szüksége lehet önmaga megismerésére. A változtatást igénylő területek feltérképezéséhez ad segítséget az alábbi feladatlap.

A rám váró feladatok, célkitűzéseim

Személyiséggemmel, attitűdjeimmal kapcsolatban:

.....

.....

.....

Kompetencia alapú programcsomagok adaptálásával kapcsolatban:

.....

.....

.....

Az együttneveléssel kapcsolatban:

.....

.....

.....

Motivációim

A kompetencia alapú programcsomag adaptálásával kapcsolatban:

.....

.....

.....

Az együttneveléssel kapcsolatban:

.....

.....

.....

Melyek azok a tényezők, amelyek akadályoznak céljaim elérésében?

.....

.....

.....

Mit tudok tenni az akadályok leküzdése érdekében?

.....

.....

.....

Hová, kihez fordulhatok segítségért?

.....

.....

.....

Egyéb

.....

.....

.....

Kapaszkodók

Kedves Pedagógus!

Az előzőekben megfogalmazta célkitűzéseit az elkövetkező időszakra. A „*Hogyan tovább?*” kérdésre számos válasz adható a fejezetben gyűjtött tapasztalatok alapján. A lehetőségek bővítéséhez ajánlunk még néhányat.

- Mentorálás, tanácsadó igénybevétele.
- Szakmai tudás, személyes kompetenciák fejlesztése:
 - tapasztalati úton (óralátogatások, közös programokban való részvétel útján),
 - önképzéssel,
 - továbbképzés keretében.
- Szakmai, szakmaközi együttműködések megvalósítása (intézmények közötti munkaközösségek, szakmaközi teamek).

- Mentálhigiénés segítség (intézményi szervezetfejlesztés, tréningek, konzultáció szakemberrel, rekreáció).

Kedves Pedagógus!

Ha reálishan látja helyzetét, megtalálta a célokat, kijelölte az irányt – nincs más hátra, mint elindulni az úton. Ehhez kívánunk sok erőt és sikert!

Hogyan tovább?

A fejezet arra keresi a választ, hogy a hatékony együttnevelés érdekében hogyan tehet szert a pedagógus az új elvárásoknak megfelelő módszertani, didaktikai tudásra, új kompetenciákra, azok megfelelő alkalmazására. Ehhez a munkaközösségekben és az osztályteremben alkalmazható gyakorlatok leírásával ad praktikus segítséget.

A fejezetet írta: **Jenei Andrea**

Van-e ideális helyzet?

Egy óvónő a nagyon jól sikerült óvodai foglalkozás után azt mondta, hogy egyetlen problémája volt csak: sok volt a hiányzó. Ő azt szereti, ha legalább 20-24 gyerek van együtt, ez az a létszám, amelyben a leginkább meg tudja valósítani a terveit. Mások gyakran panaszkodnak arra, hogy a magas létszám miatt szinte lehetetlen új módszereket kipróbálni, egyénileg foglalkozni a gyerekekkel.

A közoktatási törvény meghatározza az osztálylétszámokat és azokat a szervezeti és működési szabályokat, amelyek minden közoktatási intézményre érvényesek. Nem mi, pedagógusok döntjük el, hogy kiket, mikor és hol kell nevelnünk, oktatnunk. Megadott helyen, megadott létszámú és összetételű osztályban tanuló gyerekcsoporttal foglalkozunk, amelyek kialakítását még a törvény sem egyértelműen szabályozza, hiszen az adott csoportban, osztályban tanuló sajátos nevelési igényű tanulók számáról például nem rendelkezik, nem beszélve azokról a „különleges” engedélyekről, amelyek a csoport- és osztálylétszámok növeléséről szólhatnak.

Egy találkozón a kooperatív tanulási technikák alkalmazásáról, a csoportmunka bevezetéséről és intézményi szintű beépítéséről beszélgettem egy igazgatóhelyetttel. Ő azt mondta, hogy szerinte azért nehéz megváltoztatni a frontális osztálymunkát, mert a gyakorló pedagógusok olyan pedagóguspéldákat követnek szívesen, mint amelyeket húsz-harminc-negyven évvel ezelőtt az ő tanáruk-tanáraik személyében láttak. Sok pedagógus azért lett óvónő, tanító, tanár, mert személyes példaképe egy meghatározó pedagógusegyéniség volt. Természetesen nem találkozhatott olyan tanárral, aki csoportmunkában tanított és együttes tevékenységre alapozta a tanórai munkát. Olyan szeretett volna lenni, és ma is olyan szeretne lenni, mint „az” a tanító, „az” a tanár.

Az 1993. évi – többször módosított – LXXIX. törvény a közoktatásról (továbbiakban: közoktatási törvény), a Nemzeti alaptanterv, valamint a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve (továbbiakban Irányelv)¹³ jól és részletesen meghatározza a pedagógusok jogait, kötelezettségeit és feladatait. Ezeknek a törvényi előírásoknak és rendeleteknek megfelelően készítik el az óvodák és iskolák a pedagógusok munkaköri leírásait is, ezzel szabályozva munkavégzési kötelezettségeiket.

A hazai, általánosan képző közoktatási intézményekben a csoport, az osztály létszáma átlagosan 25-27 fő, a gyerekek összetétele mind képességben, mind személyiségben, szociális háttérben, motivációban és még életkor tekintetében is igen vegyes.

A pedagógus fókuszált feladata a kompetenciák fejlesztése, amelynek érdekében a gyerekekre, tanulóira szabottan fejlesztési feladatokat határoz meg, ezekhez igazítva válogatja ki a tartalmakat és az elsajátítás formáit, a munkaformákat és módszereket, és nem utolsósorban a taneszközöket, segédeszközöket. A gyerekek önálló munkában, pár- és csoportmunkában, néha frontális osztálytermi tevékenységekben vesznek részt. Jó, ha a pedagógus egyre gyakrabban inkább irányítja, facilitálja a tanulók tevékenységeit, engedi őket cselekedni, sőt ezekre lehetőséget teremt. Tudja, hogy „a puszta szó, legyen akár a legügyesebb értelmezés, meghagyja vagy elmélyíti az intellektuális gondolkodás és a test tudása közti szakadékot.” (Miller, 2005, 88.)

Kedves Pedagógus!

Annak érdekében, hogy gondolatai, érzései, véleménye, kérdései a később leírtakkal kapcsolatban megmaradjanak, *munkaközösségi megbeszélések értékes vitaanyagául* szolgáljanak, javasoljuk a *kettéosztott napló* nevű technika alkalmazását.

A technika lényege:

A kettéosztott napló olyan eljárás, amely a személyes olvasói reagálásra épít. Elősegíti az olvasmánnyal való személyes kapcsolat kialakítását, olyan szubjektív jelentésteremtést, erőteljes reagálást, amelynek alapján beszélgetést, megbeszélést, értelmezést, elemzést vagy vitát kezdeményezhetünk és folytathatunk. A kettéosztott napló eredetileg a szépirodalmi szövegek befogadás-központú megközelítésében használt eljárás, de módosítva bátran élhetünk vele bármilyen szöveg elsődleges, személyes megközelítésű feldolgozásakor.

¹³ 2/2005. (III. 1.) OM rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról, 2. számú melléklet. A Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve.

A technika alkalmazása:

Az olvasás megkezdése előtt a jegyzetelésre használt írófelületet (lap, füzet) függőleges vonallal osszák ketté!

A bal oszlopba az olvasottak olyan részleteit jegyezzék le (egy-egy kulcsszó, gondolat, kép stb.), amelyek megragadták figyelmüket, élményt jelentettek, érzelmeket, gondolatokat idéztek fel, meghökkentők vagy éppen érthetetlenek voltak, véleményformálásra ösztönöztek!

A jobb oszlopba a kiválasztott részletekhez fűzött megjegyzések, benyomások, kérdések kerüljenek!

Olvasás közben többször álljanak meg, hogy ki tudjanak emelni egy-egy részletet, és hogy megjegyzéseiket megtehessek!

Az olvasás befejeztével újra végiggondolhatják a kiemeléseket és a megjegyzéseket.

Beszéljék meg kollégáikkal, kérjék az Önöket foglalkoztató kérdésekkel kapcsolatban az ő véleményüket.

Az intézményi alapdokumentumok és a gyakorlat

A közoktatási törvény értelmében minden közoktatási intézménynek rendelkeznie kell alapító okirattal, szervezeti és működési szabályzattal, pedagógiai programmal, minőségirányítási programmal és házirenddel. Ahhoz, hogy tudatos lehessen a pedagógiai munkánk, érdemes elolvasni ezeket a dokumentumokat, a mindennapi munkavégzéshez szükséges hasznos információkat tudhatunk meg belőlük.

A tudatos tanulásirányítás megszervezéséhez elengedhetetlen a pedagógiai program ismerete. A pedagógiai program részei a nevelési program és a helyi tanterv. 2007 decemberére minden közoktatási intézménynek el kellett végeznie pedagógiai programjának felülvizsgálatát, átalakítását. Az átalakítás három szempontból volt szükséges: a) *a sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelése*, b) *a kompetencia alapúság* és c) *a nem szakrendszerű oktatás bevezetése* szempontjából.

A fenti szempontok érvényesülése feltételezhetően alapjaiban módosította az intézmények nevelési programjait. Mindez akkor válik gyakorlattá, ha tudjuk, hogy a változások hogyan illeszthetők be a napi nevelési-oktatási folyamatba.

ÖT PONTBAN A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TANULÓK EGYÜTTNEVELÉSÉNEK TÖRVÉNYI HÁTTERÉRŐL

A közoktatási törvény rendelkezik a közoktatási intézmények pedagógiai programjának tartalmáról és felépítéséről is.

1. A 8/A. § (2) értelmében az iskolában a nevelő-oktató munkának a pedagógiai program alapján szükséges folyója. „A pedagógiai program magában foglalja a nevelési programot és a helyi tantervet, továbbá a szakképzésben részt vevő iskolákban a szakmai programot.”
2. A 8/B. § (3) rendelkezik arról, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók nevelését biztosító óvoda, valamint nevelését és oktatását végző iskola az óvodai nevelési program, illetve az iskolai helyi tanterv elkészítésénél figyelembe veszi az Irányelvet is.
3. Sajátos nevelési igényű tanuló együttnevelése esetén a helyi tanterv tartalmazza a fogyatékoság típusához és fokához igazodó fejlesztő programot is.
4. A pedagógiai programnak szerves része a sajátos nevelési igényű tanulók intézményen belüli rehabilitációs, rehabilitációs célú ellátási formáinak leírása. A közoktatási törvény meghatározza ennek kereteit és óraszámait, illetve azokat a kompetenciákat, feltételeket, amelyek alkalmassá teszik a pedagógusokat ezen tevékenységek végzésére. Heti időkerete az 52. § (3) bekezdésben az évfolyamra meghatározott heti tanítási óra bizonyos százaléka.
5. 50. § b) pont „A helyi tanterv, a szakmai program az egyes évfolyamok követelményeinek teljesítéséhez egy tanítási évnél hosszabb időt is megjelölhet”, aminek fontossága az együttnevelés során felértékelődik.

A pedagógiai program két részből áll: a nevelési programból és a helyi tantervből. *A helyi tantervben az alapító okiratban szereplő sajátos nevelési igényű tanulókra vonatkozóan meghatározott, a rájuk vonatkozó követelmény és speciális tartalom, illetve fejlesztő program is megtalálható.* Ennek mikéntjére az Irányelv ad útmutatást a tantervet készítő tantervfejlesztő pedagógusoknak. Az integráló intézmények befogadó osztályaiban nagyon sokfélék lehetnek a tanulók, ezért a törvény lehetőséget ad arra is, hogy egy tanévnél hosszabb idő álljon a tanulók rendelkezésére bizonyos tananyagok elsajátítására és a rehabilitációs, rehabilitációs tevékenységek helyi szintű, intézménynek megfelelő megvalósulási formáinak kialakítására, a törvényben meghatározott órakereteket figyelembe véve.

Munkaközösségi tanácskozásra ajánljuk

1. Nézzék át együtt az intézmény pedagógiai programját, és mindenütt jelöljék meg benne a sajátos nevelési igényű tanulók nevelésére és oktatására vonatkozó specialitásokat.

2. Írják le a specialitásokkal kapcsolatban azokat a pedagógiai munkára vonatkozó tevékenységeket, amelyeket a napi munka során alkalmaznak.

Tanmenetben jelenik meg:

.....

Óravázlatban jelenik meg:

.....

3. Beszéljék meg, hogy melyik tantárgyban melyik tevékenységet milyen fejlesztési céllal tudják alkalmazni.

Hogyan egészítik ezek ki egymást? Milyen összegzett hatásuk lehet a tanuló fejlődésére? Milyen teammunkát igényel a fentiekkel kapcsolatos folyamatos információcsere a pedagógusok között?

A HELYI TANTERV KAPCSOLÓDÁSA NEMZETI ALAPTANTERVHEZ**Mit találhatunk meg a Nat-ban?**

A Nat – *Általános rendelkezések* című részének 1. § (6) bekezdése visszautal a közoktatási törvényre, amennyiben kiemeli, hogy „A sajátos nevelési igényű tanulók nevelését és oktatását végző iskola az iskolai helyi tanterv elkészítésénél figyelembe veszi a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának tantervi irányelvét is.” Hangsúlyozza azt, hogy a kulcskompetenciák fejlesztése és a kiemelt fejlesztési feladatok megvalósítása sajátos nevelési igényű tanulók nevelése, oktatása során is szükségszerűen megvalósítandó cél és feladat (III. rész. Az iskolai nevelés-oktatás alapvető céljai).

Mit találhatunk meg saját intézményünk helyi tantervében?

Megtalálhatjuk a tantervben az Irányelvnek megfelelően a sajátos nevelési igényű tanulókra vonatkozó célokat, feladatokat, tartalmakat és követelményeket, mégpedig – a többi tanuló tanulásához, tanításához hasonlóan – a kulcs-

kompetenciák fejlesztése során szükséges ezeknek megvalósulni. A kulcskompetenciák kialakítása és fejlesztése az élethosszig tartó tanulás (LLL – lifelong learning) kialakításának alapfeltétele. A munkába álláshoz és a munkaerőpiacon való rugalmas elhelyezkedéshez szükséges, hogy tanulóink megfelelő kompetenciákkal rendelkezzenek. Ugyanezek a kompetenciák teszik alkalmassá a sajátos nevelési igényű tanulót is a munkába állásra, szükség szerint új szakmák megtanulására, illetve jobb állások megszerzésére.

Kedves Pedagógus!

Javasoljuk, hogy munkaközösségi tanácskozáson közösen:

- nézzék át intézményük helyi tantervét, és figyeljék meg, hogy milyen célokat, feladatokat, tartalmakat és követelményeket fogalmaz meg a sajátos nevelési igényű tanulók kulcskompetenciáinak fejlesztésére vonatkozóan;
- beszéljék meg, miért jó ezeknek az ismerete a napi munka során.

AZ EGYSÉGES ALAPOKRA ÉPÜLŐ DIFFERENCIÁLÁSRÓL

A Nat IV. részében útmutatásokat találhatunk arra vonatkozóan, hogy az egységes alapokra épülő differenciálás hogyan valósulhat meg a nevelési-oktatói intézményekben. Ezt támogatja az V. rész is, ami a tanulási esélyegyenlőség megteremtésének és segítésének alapelveit tartalmazza.

A differenciálás megvalósulása nem cél, hanem eszköz. Eszköze annak, hogy minden egyes tanuló azt kapja a pedagógusoktól és azt tanulja a tanórán, amire neki szüksége van, legyen akár tehetséges vagy részképesség-problémákkal küzdő, gyorsan vagy lassan haladó, esetleg sajátos nevelési igényű. Ez minden szülő álma. Szeretné, ha gyermeke olyan iskolába járna, ahol nem frusztrálódik nap mint nap az éppen kettes dolgozata vagy az állandó 30% látván, illetve nem unatkozik a tanórán, amikor a többiek még a feladataikat oldják meg. Mi, pedagógusok szintén ezt várjuk a saját gyermekeinket tanító pedagógusoktól. Az egyénre szabott tanulás megvalósítása tehát mindannyiunk álma, legyünk akár a szülői, akár a tanítói, tanári szerepünkben.

Ezért a jó helyi tantervben megtalálhatjuk a differenciálásra vonatkozó elveket, lehetőségeket, formákat és tartalmakat is, szerencsés esetben minden gyermekre, tanulóra vonatkozóan, legyen akár „átlagos”, sajátos nevelési igényű vagy tehetséges tanuló.

A Nat olyan szabályozók kialakítását is hangsúlyozza, mint a magasabb évfolyamra lépés helyi szintű kialakítása vagy a megfelelő követelményrendszer, időszávok, keretek, értékelési rendszerek helyi szintű szabályozása.

A Nat egyértelműen kimondja: nem szükségszerű, hogy minden tanuló azonos időpontban azonos teljesítményt érjen el. A nevelőtestületnek jogában áll a magasabb évfolyamra lépés lehetőségét biztosítani a tanulónak akkor is, ha adott ismeretkörben kevesebbet teljesít az átlagnál. Lényegében az iskola pedagógiai programja határozza meg, hogy adott iskolában milyen feltételek mellett lehet a tanulót évfolyamismétlésre utasítani, illetve lehetséges-e az évfolyamismétlésre utasítás.

A sajátos nevelési igényű tanulók nevelésének-oktatásának elveit is megtalálhatjuk a Nat-ban: a sajátos nevelési igényű tanulók esetében is a NAT-ban meghatározott egységes fejlesztési feladatokat kell alapul venni. Ennek során a tanulók lehetőségeihez, korlátaihoz és speciális igényeihez igazodva kell a munkát megszervezni.

A jól átgondolt helyi tantervben olyan rugalmas (de a NAT kereteihez igazodó) tartalmak, követelmények jelennek meg, amelyek jól felhasználhatóak a kulcskompetenciák fejlesztéséhez és a fejlesztési tartalmak megvalósításához. Cél tehát a kulcskompetenciák fejlesztése, amelyhez elengedhetetlenül kapcsolódik az ismeretátadás, képességfejlesztés és a kompetenciaérzéshez szükséges attitűdök kialakítása, fejlesztése.

Most csak felsorolásszerűen írjuk le azokat a kompetenciákat, amelyeknek a fejlesztését a Nat előírja.

1. Anyanyelvi kommunikáció
2. Idegen nyelvi kommunikáció
3. Matematikai kompetencia
4. Természettudományos kompetencia
5. Digitális kompetencia
6. A hatékony, önálló tanulás
7. Szociális és állampolgári kompetencia
8. Kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia
9. Esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképeség

[A kompetencia fogalmáról, és a kompetencia alapú fejlesztés fontosságáról részletesen tájékozódhatnak az *Adaptációs kézikönyv*¹⁴ c. kiadványban (Kőpatakiné és munkatársai, 2008)]

¹⁴ E kiadványra többször történik hivatkozás ebben a könyvben, hiszen az kiadványunk előzményének tekinthető. Az *Adaptációs kézikönyv* gyakorlati útmutató integráló pedagógusoknak a kompetencia alapú programcsomagok adaptálásához sajátos nevelési igényű gyermekek együttnevelése esetén. A kiadvány letölthető: www.sulinovadatbank.hu (a szerk.).

Érdeemes abból a szempontból átolvasni a helyi pedagógiai programot, hogy megjelenik-e benne az a sajátosság, amely az adott iskolát megkülönbözteti a környék, város, régió stb. többi intézményétől.

Azt is érdemes átgondolni, mi az a felsoroltakból, ami a napi gyakorlatban valóban megvalósul, és mi az, amiben még van tennivaló!

AZ IRÁNYELV MINT AZ SNI-GYERMEKEK ÉS -TANULÓK NEVELÉSÉT (EGYÜTTNEVELÉSÉT IS), OKTATÁSÁT VÉGZŐ INTÉZMÉNYEK ALAPDOKUMENTUMA

A fogyatékoság egyes típusaival összefüggő feladatokról a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának tantervi irányelve és a vizsgaszabályzatok adnak eligazítást.

Az *Általános elvek* című részében olvashatunk a sajátos nevelési igényű tanulók rehabilitációs, rehabilitációs célú ellátásáról. Ebben a szabályozóban is kiemelten szerepet kap az együttnevelés során szükségszerűen fellépő differenciálás.

„A sajátos nevelési igény a szokásos tartalmi és eljárásbeli differenciálástól eltérő, nagyobb mértékű differenciálást, speciális eljárások alkalmazását, illetve kiegészítő fejlesztő, korrekciós, rehabilitációs, rehabilitációs, valamint terápiás célú pedagógiai eljárások alkalmazását teszi szükségessé.” (1. Általános elvek, 1.3.)

Az Irányelvben a befogadó pedagógusok tájékozódhatnak a rehabilitációs, rehabilitációs ellátás közös elveiről, a szükséges pedagógiai feltételekről és az együttnevelés során megvalósítandó feladatokról.

Az Irányelvo kiemeli, hogy „Az együttnevelést megvalósító intézmény többet vállal, magasabb értéket kínál, mint részvétet és védettséget. Sikerkritériumnak a tanulók beilleszkedése, a többi tanulóval való együtt haladása tekinthető...”

AZ EGYÜTTNEVELŐ PEDAGÓGUS FELADATAI

Munkaközösségi tanácskozásra ajánljuk

Kérem, töltsé ki az alábbi kérdőívet! (Jelölje x-szel a rubrikákat!)

Szükségesnek tartja-e, hogy a pedagógusok alkalmazzák az alább felsorolt tevékenységeket a pedagógiai gyakorlatban?

Szokta-e ezeket alkalmazni a saját gyakorlatában?

Tevékenységek	Szükséges	Nem szükséges	Alkalmazom	Nem alkalmazom
A pedagógus				
<ul style="list-style-type: none"> a tananyag-feldolgozásnál vegye figyelembe a tantárgyi tartalmak – egyes tanulócsoportokra, tanulókra jellemző – módosulásait; 				
<ul style="list-style-type: none"> szükség esetén készítsen egyéni fejlesztési vagy tanulási tervet, ennek alapján biztosítson egyéni haladási ütemet, a differenciált nevelés, oktatás céljából alkalmazzon individuális módszereket, technikákat; 				
<ul style="list-style-type: none"> a tanórai tevékenységek, foglalkozások során építse be a pedagógiai diagnózisban szereplő javaslatokat, a folyamatos értékelés, hatékonyságvizsgálat, a tanulói teljesítmények elemzése alapján – szükség esetén – változtasson eljárásain, alkalmazzon az adott szükséglethez igazodó módszereket; 				
<ul style="list-style-type: none"> egy-egy tanulási, nevelési helyzet, probléma megoldásához keressen alternatívákat; 				
<ul style="list-style-type: none"> alkalmazkodjon az eltérő képességekhez, az eltérő viselkedésekhez; 				
<ul style="list-style-type: none"> szükség szerint működjön együtt különböző szakemberekkel, javaslataikat építse be a pedagógiai folyamatokba. 				

Vizsgálják meg, hogy mennyivel jelent más, esetleg több munkát, felkészülést a napi munka elvégzése, ha osztályukban sajátos nevelési igényű tanuló is tanul.

A táblázatban található tevékenységek kissé kibővítve megtalálhatóak az Irányelvekben mint a többségi pedagógus feladatai az együttnevelés sikeres megvalósítása érdekében:

„a tananyag-feldolgozásnál figyelembe veszi a tantárgyi tartalmak – egyes sajátos nevelési igényű tanulók csoportjaira jellemző – módosulásait;

- szükség esetén egyéni fejlesztési tervet készít, ennek alapján egyéni haladási ütemet biztosít, a differenciált nevelés, oktatás céljából individuális módszereket, technikákat alkalmaz;
- a tanórai tevékenységek, foglalkozások során a pedagógiai diagnózisban szereplő javaslatokat beépíti, a folyamatos értékelés, hatékonyságvizsgálat, a tanulói teljesítmények elemzése alapján – szükség esetén – megváltoztatja eljárásait, az adott szükséglethez igazodó módszereket alkalmaz;
- egy-egy tanulási, nevelési helyzet, probléma megoldásához alternatívákat keres;
- alkalmazkodik az eltérő képességekhez, az eltérő viselkedésekhez;
- együttműködik különböző szakemberekkel, a gyógypedagógus iránymutatásait, javaslatait beépíti a pedagógiai folyamatokba”.

A felsorolt tevékenységek mindegyikének alkalmazása szükségszerűen megjelenik az együttnevelő pedagógus repertoárjában is. Tudatosabb és átgondoltabb pedagógiai munkával a sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelésekor is ugyanezeket az eljárásokat, módszereket alkalmazzuk. A megfelelően előkészített differenciáláshoz és a tevékenységek megszervezéséhez, átgondolásához azonban segítséget kap a többségi pedagógus a megfelelő kompetenciákkal rendelkező utazó gyógypedagógustól.

Az utazó gyógypedagógus szerepe

A gyógypedagógus együttnevelés során megvalósítandó feladatait az Irányelv a következőképpen rögzíti:

A gyógypedagógus feladatai az együttnevelés során

- „segíti a pedagógiai diagnózis értelmezését;
- javaslatot tesz a fogyatékoság típusához, a tanuló egyéni igényeihez szükséges környezet kialakítására (a tanuló elhelyezése az osztályteremben, szükséges megvilágítás, hely- és helyzetváltoztatást segítő bútorok, eszközök alkalmazása stb.);
- segítséget nyújt a tanuláshoz, művelődéshez szükséges speciális segédeszközök kiválasztásában, tájékoztat a beszerzési lehetőségekről;

- javaslatot tesz gyógypedagógiai specifikus módszerek, módszerkombinációk alkalmazására;
- figyelemmel kíséri a tanulók haladását, részt vesz a részeredmények értékelésében, javaslatot tesz az egyéni fejlesztési szükséglethez igazodó módszerváltásokra;
- együttműködik a többségi pedagógusokkal, figyelembe veszi a tanulóval foglalkozó pedagógus tapasztalatait, észrevételeit, javaslatait;
- terápiás fejlesztő tevékenységet végez a tanulóval való közvetlen foglalkozásokon – egyéni fejlesztési terv alapján a rehabilitációs fejlesztést szolgáló órakeretben –, ennek során támaszkodik a tanuló meglévő képességeire, az ép funkciókra.”

Ha összevetjük a *többségi pedagógus* és az *utazó gyógypedagógus* feladatlírását, akkor láthatjuk, hogy *egymást kiegészítő feladatlírások* ezek, amelyek egy valódi együttműködés során tudáscserét tesznek lehetővé, a szakmaspecifikus kompetenciák felhasználása pedig – kiegészítve a mindennapi együttnevelő munkát – a tanulói speciális igények kielégítését is megvalósítja. A pedagógusok együttműködése feleslegessé teszi a szükségtelen versengést, az egymásra mutogatást, a pedagógiai kultúrát pedig erősen támogatja a közös eredmény, a közös siker. Csak így tehető közös üggyé az együttnevelés.

Kedves Pedagógus!

Arra kérjük, nézze meg újra az 57. oldalon lévő táblázatot! Hasonlítsa össze a Szükséges és az *Alkalmazom* rubrikákban lévő x-ek számát. Ne ijedjen meg, ha a Szükségesben több a jel, mint az *Alkalmazom* cellákban. Több kutatás során is megfigyelték, hogy gyakran tisztában vagyunk ugyan azzal, mi az, amit szükséges lenne megtennünk a tanórákon a hatékony tanítás, tanulás megvalósítása érdekében, mégsem eszerint cselekszünk.

Fülöp Márta és munkatársai a versenyzés és az együttműködés osztálytermi megjelenését vizsgálva hasonló tapasztalatokat szereztek (Fülöp, 2007). A megfigyelt és interjúzott tanárok esetében érdekes paradoxont találtak. A pedagógusok a beszélgetések során elmondták, hogy a versengést szerintük nem kell tanítani a gyerekeknek, mert egyrészt úgyis tudják, másrészt maga a versengés is ellentmondásos dolog, az együttműködést azonban értékes dolognak tartották és tanítását is felértékelték. A kutatók mégis azt figyelték meg, hogy a megkérdezett pedagógusok a tanórákon gyakrabban alkalmaznak versengésre épülő feladatokat, mint az együttműködést kívánó tevékenységeket. A nézetek és a tanári gyakorlat között tehát ellentmondást tapasztaltak (Fülöp, 2007).

Joggal vetődik fel a kérdés, mi lehet az oka ezeknek az ellentmondásoknak? Hogyan kezdjünk hozzá az ellentmondások feloldásához és újszerű pedagó-

giai módszerek kipróbálásához, alkalmazásához, a mindennapi munkába való beépítéséhez?

Ehhez kívánunk a fejezet további részében segítséget adni.

A napi gyakorlat megszervezése

Kedves Pedagógus!

Keressen olyan társakat, hasonlóan gondolkodókat a nevelőtestületben, akik segíthetik az Ön munkáját, és akiknek Ön is segíteni tud⁷.

MINDEN ELMÉLET PRÓBAKÖVE AZ ALKALMAZOTT GYAKORLAT

Szervezetfejlesztő szakemberek, innovátorok az újítások kipróbálása, meghonosítása előtt és a folyamatok során is szükségesnek tartják a mérést és értékelést. (Mi, pedagógusok szintén alkalmazzuk ezeket a módszereket a napi pedagógiai gyakorlatban.) Fogadjuk el azt az elvet, hogy tervezés és a folyamat megvalósítása során ez elengedhetetlen, hiszen néha szükséges megállni és megvizsgálni az elért eredmények okát, illetve megkeresni a siker és/vagy sikertelenség forrását.

Innováció, pedagógiai újítás elképzelhető csak egy pedagógus pedagógiai gyakorlatára vonatkoztatva is. Néha ezek sikeresen fennmaradnak, az adott pedagógus hosszú ideig, jól alkalmazza osztályában az elkezdett újítást. Számtalanszor tapasztaltunk azonban olyat (vagy magunk vagy mások munkájában), hogy jónak, hasznosnak tűnő kezdeményezések „kifulladtak”. Mi lehet ennek az oka? Milyen szervezési feladatok, milyen támogatás szükséges egy innováció bevezetéséhez, kipróbálásához és beépítéséhez? Kik azok, akikkel az innovátor(ok) jól tud(nak) együtt dolgozni, kikkel alkot(nak) jól működő csapatot?

Lássuk ezt egy egyszerű példán. Van egy növényünk, amit szeretnénk a kertünkben elültetni. Megkeressük a helyét, számba vesszük azokat a külső tényezőket, amelyek befolyásolhatják a megfelelő ültetést, és elgondolkozunk azon, jó-e, ha ekkor magára hagyjuk, mondván, most már ott van, ha életképes, keressen magának vizet, és ne növegszen annyi ágat, kacsot és gaszt maga körül, ha meg akar maradni. Vagy szükséges, hogy gondozzuk, ápoljuk? És meddig? És ki gondozza? Elég, ha a gyerekiünk levág néha valamit a növényről, amiről úgy gondolja, azt le lehet, vagy meglocsolja, amikor akarja?

¹⁵ A 7. számú mellékletben ajánlunk egy kérdőívet a csapatszerepek megismeréséhez.

Ilyen és ehhez hasonló kérdések merülnek fel akkor is, amikor egy újítás, egy innovációs törekvés jelenik meg a tantestületben. Miért pont ez, miért most, ki fogja végigcsinálni, lesz-e erre idő a többi feladat mellett, kapunk-e segítséget hozzá, és még sorolhatnánk. Még hevesebben tesszük fel ezeket a kérdéseket, ha az innováció kívülről jelenik meg. Hogyan lehet mégis beépíteni az újdonságokat? Be kell újgáltalan építeni, kell-e továbbvinni, gondozni ezeket?

A tartalmi szabályozók, a változó környezet, a közoktatás megújulása egyre inkább azt kívánja a tantestületek tagjaitól, hogy napi tanítási gyakorlatukat radikálisan megváltoztassák, de az iskolák mint oktatási szolgáltatók megjelenése is arra ösztönzi a tantestületeket, hogy váltsanak. Versenyképes egy iskola ma Magyarországon akkor lehet, ha felveszi a harcot a tanulókért – nem a létszám-növekedésért, hanem valóban a tanulókért, fejlődésükért, lehetőségeik körének bővítéséért, leszakadásuk megelőzéséért –, ha tisztában van az intézmény gyengeségeivel, erősségeivel, és talál lehetőségeket az erősségek kihasználására és a gyengeségek átfordítására. Mindez csak akkor lehetséges, ha az intézmény vezetője elkötelezett az újítások iránt. Akár a legkisebb kezdeményezés is romokban heverhet, ha az intézmény vezetője nem támogatja.

Ha körülnézünk településünkön, régióinkban, számtalan olyan közoktatási intézményt találunk, amelyek nem vették fel a lépést, és menthetetlenül lemaradtak. Intézményekről beszélünk, de vajon hány pedagógus lesz, aki nem tart lépést, fejét a homokba dugja, és csak későn veszi észre, hogy lemaradt?

A versenyképes iskolában, a megújulni tudó pedagógusok olyan tanulók nevelésére, oktatására lesznek alkalmasak, akik helyt tudnak majd állni a munkaerő-piaci versenyben, és addig is jobban érzik magukat az iskolában, mint az újítások meghonosítása előtt.¹⁶

„Az iskolák vezetésével foglalkozó kutatások azt mutatják, hogy az iskola irányításánál csak a tantermekben végzett munka van nagyobb hatással a tanulmányi eredményekre.” (McKinsey & Company 2007, 29)

A fenti mondatot az ún. McKinsey-jelentésből¹⁷ idéztük. A 2007-ben megjelent kutatás – mint címe is jelzi – azt vizsgálta, hogy *„Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?”* A kutatás során kiderült, hogy a tanulmányi eredményeket elsősorban az osztályteremben tanító pedagógusok, másodsorban pedig az intézményvezetés tevékenysége befolyásolja.

¹⁶ Locsmándi Alajos Szombathelyen elhangzott előadása, 2008. február 29.

¹⁷ A McKinsey & Company 2006–2007-ben 30 ország oktatását tanulmányozta, hogy kiderítse, milyen ismérvei vannak a hatékony rendszereknek. A kutatás eredményeit összefoglaló jelentés magyar változata 2008-ban jelent meg, elérhető <http://oktatas.magyarorszagholnap.hu/images/Mckinsey.pdf>

Kiadványunk szerzői a magyar változatra hivatkoznak.

Az iskolavezetés megkönnyítheti a folyamatosan változó követelményekhez és környezethez való igazodást és ezek feltételeinek megteremtését. Ehhez mindenképpen szükséges, hogy olyan tanárok váljanak igazgatóvá, akik rendelkeznek vezetői képességekkel és motiváltak arra, hogy ezeket a képességeiket fejlesszék és hatékony vezetők maradhassanak. Mindezek után nagyon fontos, hogy az igazgató a szakmai munka irányítója legyen és ne adminisztratív teendőkkel foglalkozzon. Késztesse a tanárokat arra, hogy tanuljanak egymástól. Látogassák egymás óráit, és szabadon mondják el véleményüket arról, hogy a gyakorlatban mi az, ami beválik és mi az, ami nem. A megbeszélések célja lehet tudás- és tapasztalatcsere, irányulhat arra, hogy az egyes tanárok fejlesztési módszerei, eljárásai, az azok közötti különbségek mennyire befolyásolják az eredményeket. A vezető legfőbb feladata a pedagógusok segítése abban, hogy minél hatékonyabb pedagógiai munkát tudjanak végezni.

Miért fontos ez?

A McKinsey-jelentés írói az oktatáspolitikai törekvéseket vizsgálva megállapították, hogy azok az oktatási reformok voltak sikeresek, amelyek az osztálytermi folyamatokra hatottak.

„...a tanulmányi eredmények folyamatos és jelentős fejlődésének záloga a tanítás folyamatos és jelentős javítása.” (McKinsey & Company 2007, 35.)

Ahhoz, hogy ezt meg tudjuk tenni, szükséges jól ismerni és elemezni saját tanítási gyakorlatunkat.

Az elemzéshez a következő szempontsort ajánljuk:

- Az együttnevelés megvalósulásának segítése
- A kompetencia alapúság megjelenése
- Differenciálás a gyakorlatban
- Egyéni tanulási útvonalak, egyéni fejlesztés megjelenése
- Módszertani gazdagság, adekvát használat
- A munkaformák változatossága

Miben vagyok kiváló? Miben kell fejlődnöm? Mit kellett volna másképp tennem, hogy tanulóim eredményesebbek legyenek? A kérdések és válaszok megvitatásához és a mérés-értékelés elkészítéséhez érdemes olyan kollégákat keresni, akik vezethetik az innovációt, van véleményük, amit a fejlődés érdekében mondanak el, akik nem irigylik társaik sikerét, segítenek a kudarcok elemzésében és az új utak keresésében.

Ezek után választhatunk módszereket, eszközöket stb. a folyamat pontosabb megszervezésére, beültetésére. (A módszerekről, eszközökről szintén részletesen tájékozódhat az *Adapációs kézikönyv*ben.)

Változások az osztályteremben – a reformok záloga

A már idézett McKinsey-jelentés a címben feltett kérdést („Mi áll a világ leg-sikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?”) három pontban válaszolja meg:

„Az élenjáró rendszerek vizsgálata három különösen fontos tényezőt azonosított: annak biztosítása, hogy

- a megfelelő emberek váljanak tanárrá,
- eredményes oktatókká képezzék őket, és
- a lehető legjobb oktatást kapjon minden gyermek.” (McKinsey & Company 2007, 2.)

Mire hívja ez fel a figyelmünket? Arra, hogy minden, az oktatással kapcsolatos fontos dolog az osztályteremben dől el, minden rajtunk, pedagógusokon múlik. Érezzük is ennek felelősségét és érezzük sokszor örömeit, nem kevés-szer nehézségeit is. Szeretnénk jobb, hatékonyabb pedagógusok lenni. Szeret-nénk, ha elért sikereinket elismernék, és további fejlesztéseket vezethetnénk be. Mindenki, aki valaha elkezdett egy új tevékenységet, megtapasztalta, hogy a megtanulás és alkalmazás milyen nehézségekkel jár, és azt, hogy milyen po-zitív hatása lehet egy kedves megjegyzésnek, egy biztató szónak.

Gondoljunk egy új sütemény elkészítésére. A recept leírása nem túl nehéz vállalkozás. Még a hozzávalók megvásárlása sem nagy kihívás számunkra. Az elkészítésnél lehetnek nehézségeink, de ezek a harmadszori, negyedszeri sütés után egyre kevésbé jelentkeznek. Abban az esetben, ha sikerül a süti, sokan megdicsérik, motiváltak leszünk újabb sütemények készítésére, örömmel kínálunk meg belőle bárkit. Akkor viszont, ha beleragad a tepsibe, lehet, hogy soha többet meg sem próbáljuk... Hacsak nem kapunk – kérünk – hozzá segítséget.

A példát lefordítva: a *recept a tanterv*, ami megmutatja, hogy mi a fejlesztés fő iránya. Mi magunk, pedagógusok ismerjük ezt a „receptet”, ehhez készítjük tanmeneteinket. Ismerjük a kompetenciafejlesztés és a kooperatív technikák, a projekt módszer stb. receptjét is. Ismerjük a hozzávalókat, vagyis a gyerekeket is. Most már csak azt a helyes keverési arányt, a megfelelő technikát és az egyé-ni jellemzőket kell megtalálnunk, amelyek együtt a sikert eredményezhetik.

A pedagógus sok mindent ismer. A kérdés az, hogy ezeket az ismereteket tudja-e, szereti-e alkalmazni. Az ismeret-készség-attitűd hármasságáról mind-annyian hallottunk már. Ezek a fogalmak most nem mint a tanuló tanításában használatos szavak jelennek meg, hanem szerepüket, jelentőségüket a peda-gógus napi gyakorlatában szeretnénk vizsgálni. A pedagógusok tudása igen széles körű. Tudják a különböző tananyagtartalmakat és ismerik azokat a mód-szereket, amelyek szükségesek ezek elsajátításához. Ha sokat tanítanak, egyre

gyakorlottabban használják a különböző technikákat. A kérdés az, hogy milyen a viszonyulásuk az „új” tanítási módszerekhez, a kooperatív technikákhoz, mennyire érzik, hogy ezek nélkül hatékony kompetenciafejlesztés nem valósulhat meg. Attitűddé vált-e az ismeret, készség, amit nap mint nap használnak? Csak „beállnak a sorba”, mert elvárják tőlük, vagy örömmel teszik ezt, és ők maguk is vágyanak arra, hogy újra létrehozzák azt, ami egyszer már jól sikerült, esetleg egy kicsit másképp, egy kicsit jobban, eredményesebben?

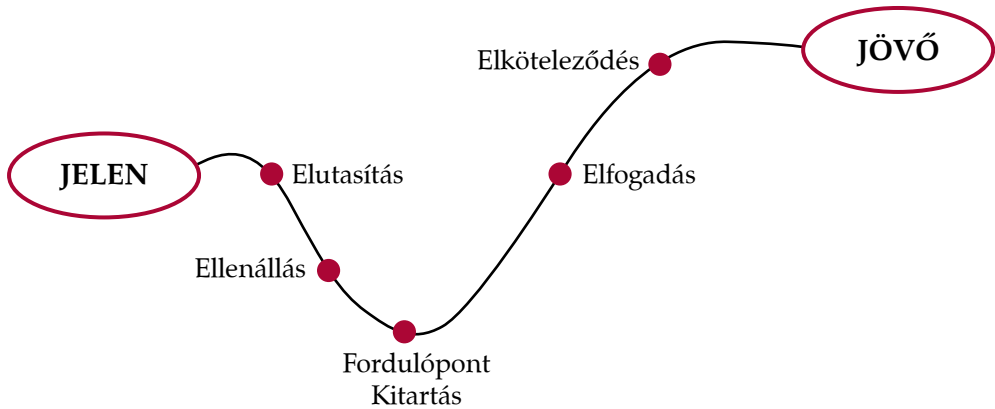
Ha tudjuk, hogy hol tartunk, és tudjuk, hogy mit akarunk elérni, ne álljunk meg a munkában. Keressünk olyan lehetőségeket, olyan embereket, kollégákat, szakirodalmakat stb., akik, amelyek erősítenek bennünket abban, hogy az innovációs tevékenységeink mindig újra és újra beinduljanak. Ebben segít, ha ismerjük az a folyamatot, amit változásnak hívunk, valamint azt, hogy ezeket a változásokat hogyan lehet „kezelni”.

NÉHÁNY SZÓ A VÁLTOZÁSKEZELÉSRŐL

Első és kulcsfontosságú feladat egy innováció bevezetése esetén a *diagnózis* felállítása. Szükséges tisztáznunk a saját szerepünket az adott változási folyamatban, mert számos változtatás esetén egyszerre többfajta szerepet töltünk be. A változtatás elindításához ismernünk kell az innovációval kapcsolatos félelmeinket, szorongásainkat, a bevezetéssel kapcsolatos aggodalmaink okát, és tudnunk kell, hogy mennyire vagyunk elkötelezettek a bevezetéssel, fenntartással, továbbgondolással stb. kapcsolatban. Nagyon jó, ha ebben a változási folyamatban nem maradunk magunkra, ha sikerül különösen a másokat is befolyásoló személyek megnyerése. Ennek az egyéni beszélgetés az egyik leghatékonyabb eszköze.

Tudnunk kell, hogy a változás útja sohasem egyenes, akadályokkal, kudarcokkal, csüggedéssel van kikövezve, ezen az úton haladni nem diadalmenet. Sokszor az elindulás sem könnyű, bármennyire is vágyott és vonzó a cél. Jól szimbolizálja a folyamatot a következő ábra.

I. ábra
Változási görbe



Mindenki tapasztalhatta, hogy amikor reformokról, valami új bevezetéséről, valamely régi megszokott dolog módosításáról van szó, sokszor első automatikus reakciónk az elutasítás. A háttérben számos dolog állhat: váratlanul, felkészületlenül ér bennünket a változás, tájékozatlanok vagyunk a témában, nem tudjuk, mit várnak el tőlünk. Csak akkor tudunk belekezdeni az újba, ha kellő segítséget kapunk: információkat, a velünk szemben támasztott elvárások világos megfogalmazását. Ha nem erős, belső motiváció hatására indulunk el a változás útján, kezdeti elutasításunk ellenállásba csap át. Tesszük a dolgunkat, mert kell, de nem igazán örömmel, meghatározóbb érzés az elkeseredés. A folyamatban akkor érhetünk el a fordulóponthoz, ha az előző fázisban nem maradunk magunkra. Kellő gyakorlati és lelki támogatást – odafigyelést, empátiát, tájékoztatást kapunk. Ha túljutunk a fordulóponton, már kellő erőnk van a folytatáshoz. Elfogadjuk a helyzetet, már nem csak a gátakat, hanem a segítő, előrelendítő tényezőket is észre vesszük. Úgy érezzük, saját magunknak is fontos szerepe van a folyamatban. Ilyenkor kezdenek „beérni a dolgok”. A diagnózis során feltérképezett, rendelkezésünkre álló belső és külső erőforrások egymást megerősítve kezdenek működni. Szinte észre sem vettük, és elkötelezetté váltunk a változás iránt. Az eddigi erőfeszítések meghozzák az első kézzelfogható sikereket, és terelnek tovább a kitűzött cél felé.

Az elköteleződést az ismeret–készség–attitűd sorrend helyett az attitűd–készség–ismeret sorrend felállítása jellemzi. Az innováció iránti megfelelő attitűd kialakítása elsődleges feladat bármilyen tevékenységünk megkezdése során. A legfontosabb, hogy meg akarom-e tenni. Van-e megfelelő attitűdöm ahhoz, hogy végigvigyek egy innovációt.

Ennek az attitűdnek a kialakítása célunk tanulóinknál is. A legfontosabb a tanulás iránti pozitív attitűd kialakítása, ami minden további tanulás alapja. A nem megfelelő attitűd a legnagyobb gátja saját és tanulóink fejlődésének is.

Az érzelmi azonosulás, az attitűdbeli változás nélkül csak a módszerek realizálásáról, rendszeretlen, akár egymást kioltó megvalósulásáról beszélhetünk, amelynek hatására elhalhat bármely pozitív szándékú fejlesztés.

A kompetencia alapú programcsomagok adaptálása sok intézményben már folyamatos fejlesztésként és változásként van jelen. Ezek a csomagok nagyban megváltoztatták az osztálytermi folyamatokat és a felkészülést is. Vannak olyan kollégák, akik elkötelezett hívei lettek a kompetenciafejlesztésnek, és vannak olyanok, akik csinálják ugyan, de nem tudják miért, és biztosan vannak jó néhányan, akik ellenzik ezt az egész „cirkuszt”, ami teljesen felborítja a jól bevált hagyományos tanítást.

Kedves Pedagógus!

Ha Ön már egy megkezdett innovációs folyamat részese, akkor ne álljon meg az útjába kerülő akadályok előtt. Ha nincs megfelelő eszköze valamelyik feladat elvégzéséhez, kérje kollégái segítségét. Szerencsére egyre ritkábban lehet hallani a pedagógusoktól, hogy: „Mindenkinek készítsen magának eszközöket, amiért én megdolgoztam, azt más ne használja ingyen, dolgozzon meg érte ő is.” Nagyon jó, ha az óvodáknak, iskoláknak közös feladat- és eszközbankjai vannak, ahonnan mindenki kedvére válogathat. Ha még sincs meg a keresett eszköz, gondolkodjanak helyettesítő eszközök alkalmazásában. Ha egy módszer nem sikeres az adott tevékenység kivitelezésére, a célok elérésére, próbálkozzon egy másik eljárással. Fontos tudnunk azt, hogy mely oktatásszervezési eljárások azok, amelyeket sikeresebben alkalmazunk, és azt is, hogy egy próbálkozás nem próbálkozás. Gyakran halljuk kollégáinktól: „Egyszer már megpróbáltam, de nem sikerült.” Nem szabad egy próbálkozás után feladnunk, mert az akkor azt jelenti, hogy a változási görbe elutasítás, ellenállás részénél nem juthatunk tovább. Ilyenkor szükséges segítséget keresnünk. Kérjük tapasztaltabb kollégáink segítségét egy óravázlat elkészítéséhez vagy esetleg abban, hogy óránkat elemezve segítsen rájönni gyenge pontjainkra, és tanácsaival támogasson abban, hogy a következő óra jobban sikerülhessen.

Gyakorlati tanácsok

A pedagógust leginkább a gyakorlati tanácsok segítik az innovációk beépítésében. Természetesen mindenkinek az egyéniségéhez, a tanulói igényekhez és a helyzethez leginkább illeszkedő stratégiákat kell alkalmaznia.

MIT? HOGYAN?

Gyakran vitatkozunk azon, hogy mit tartunk fontosnak. Sok tudást „bele-
rakni” minél hamarabb az okos és kevésbé okos, befogadó vagy elutasító fejek-
be, vagy megtanítani a tanulóknak a tudás megszerzésének képességét. Nem
tehetjük meg, hogy a tudás- és információátadást és a kompetenciafejlesztést
egymással ellentétes folyamatként kezeljük. Vannak tanulóink, akiknek „szí-
vacss az agya”, amit hallanak, látanak, mindent azonnal megjegyeznek, mások
ugyanakkor kevesebb ismeret feldolgozására képesek. Vannak, akik „kapásból”
motiváltak a tanulásra, míg mások esetében ennek kialakítása igen hosszú és
nehéz pedagógiai feladat. A gyermek/tanuló szükségleteire épülő adaptív ta-
nulásszervezés gyakorlatának megvalósítása éppen ezért igen fontos feladat.

*„Egy tíz évvel ezelőtt Tennessee államban lefolytatott vizsgálat kimutatta, hogy ha
két átlagos nyolcéves más tanárhoz kerül (egyikük egy jól, a másik egy gyengén oktató
pedagógushoz), teljesítményük három éven belül több mint 50 százalékponttal eltérhet
egymástól.” (McKinsey & Company 2007, 12.)*

Más országokban további vizsgálatok alapján megállapították azt is, hogy
a tanulói létszám csökkentése (23-ról 15-re) legfeljebb 8%-os javulást ered-
ményez, míg azoknak a diákoknak a teljesítménye, akik egymás után három
eredményes tanárral tanulhattak, 49%-kal jobb, mint akiket három alacsonyabb
hatásfokú pedagógus oktatott. Megállapították továbbá, hogy leginkább az al-
sőbb évfolyamokban tanító gyenge pedagógusok negatív hatása sokszorozódik
meg, aminek hatására az akkor felhalmozott hátrány behozhatatlan lemaradást
okozhat.

*Mindezt bizonyítja az az Egyesült Királyságban végzett vizsgálat is, amelynek
eredményeként kimondták, hogy „a hétéves korban írás-olvasási és a számolási készség
tesztjein szerzett pontszámok szignifikáns módon jelezték előre a 37 éves korban elért
bérszintet, még ha figyelmen kívül hagyták is a szociális háttér hatásait. (McKinsey &
Company 2007, 35.)*

*Éppen ezért a sikeres oktatási rendszerek nagy hangsúlyt fektetnek az alapkészségek
elsajátítására, illetve azon képességek, készségek fejlesztésére, amik a későbbiekben az
egyetemi tanulmányok során lesznek szükségesek.*

*A kutatások érdekes eredménye, hogy a legjobban teljesítő rendszerekben a diákok
oktatása hatékonyabban ellensúlyozza a családi háttér negatív hatásait is. A megfelelő
közbeavatkozást az iskolából irányítják, ahol könnyebb a rászoruló diákok kiválasztása
és a támogatás megszervezése. A diákok teljesítményét folyamatosan értékelik, és egyéni
szinten kínálnak segítséget a lemaradás kompenzálására.*

*Finnországban kidolgoztak egy olyan módszert, ami hatékonyan segíti a nehéz hely-
zetbe került diákok egyéni megsegítését. Minden finn iskolában dolgoznak speciális*

pedagógiában jártas tanárok, akik személyes segítséget nyújtanak a lemaradással küzdő diákoknak. Egy adott iskolaévben a diákok 30%-át segítik ilyen módon, elsősorban a finn nyelv és a matematika tanítása során. A segítségre szorulóak százalékos aránya azért ilyen nagy, mert **olykor a legjobban teljesítő diákokat is elküldik ezekre a kiegészítő órákra, ezáltal egyértelművé téve, hogy a beavatkozás nem a rossz teljesítmény jele.** A gyors és az egyén szintjén történő beavatkozással megelőzik a probléma súlyosbodását, és kiküszöbölik a nem megfelelő eredmények kialakulását. Más sikeres rendszerekben más módszereket alkalmaznak, de a lényeg minden esetben az, hogy megakadályozzák az egyes diákok lemaradását. (McKinsey & Company 2007, 38.)

Ahhoz, hogy minden gyermek kiváló oktatásban részesülhessen, hogy ennek a célnak megfelelően hatékony pedagógussá válhassunk, erőteljesen szükséges tanítási stratégiáinkon változtatni és alkalmassá tenni magunkat és pedagógiai gyakorlatunkat az egyénre szabott tanulásszervezés megvalósítására, a nehézségek azonnali kezelésére.

„Minden általam ismert kutatás azt bizonyítja, hogy az oktatás sikerének legfőbb kulcsa a tanár: a pedagógus tehetsége, intelligenciája, kreativitása kell ahhoz, hogy a tanítványok maguk is sikeresek legyenek.”¹⁸

Csapó Benő

A DIFFERENCIÁLÁS

A differenciált tanítás-tanulás a gyakorló pedagógusok körében még napjainkban is gyakran azzal a gondolattal társul, hogy főként a lemaradó, a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatásakor és a tehetségesekkel való külön foglalkozás esetén eredményes – pedig a differenciálást minden egyes tanuló tanítása-tanulása során alkalmazni szükséges. Nagyrészt a differenciálást is inkább a tanítási órákon túli foglalkozásokon, korrepetálásokon, illetve szakkörökön, felvételi előkészítőkön, tanulmányi versenyeken keresztül látjuk megvalósíthatónak. Azt valószínűsíthetjük, hogy az iskola nem elégíti ki a tanulók egyedi szükségleteit, mert a különböző felmérések szerint a magyar diákok nagy arányban vesznek részt iskolán kívüli oktatásban (Radnóti, 2005).

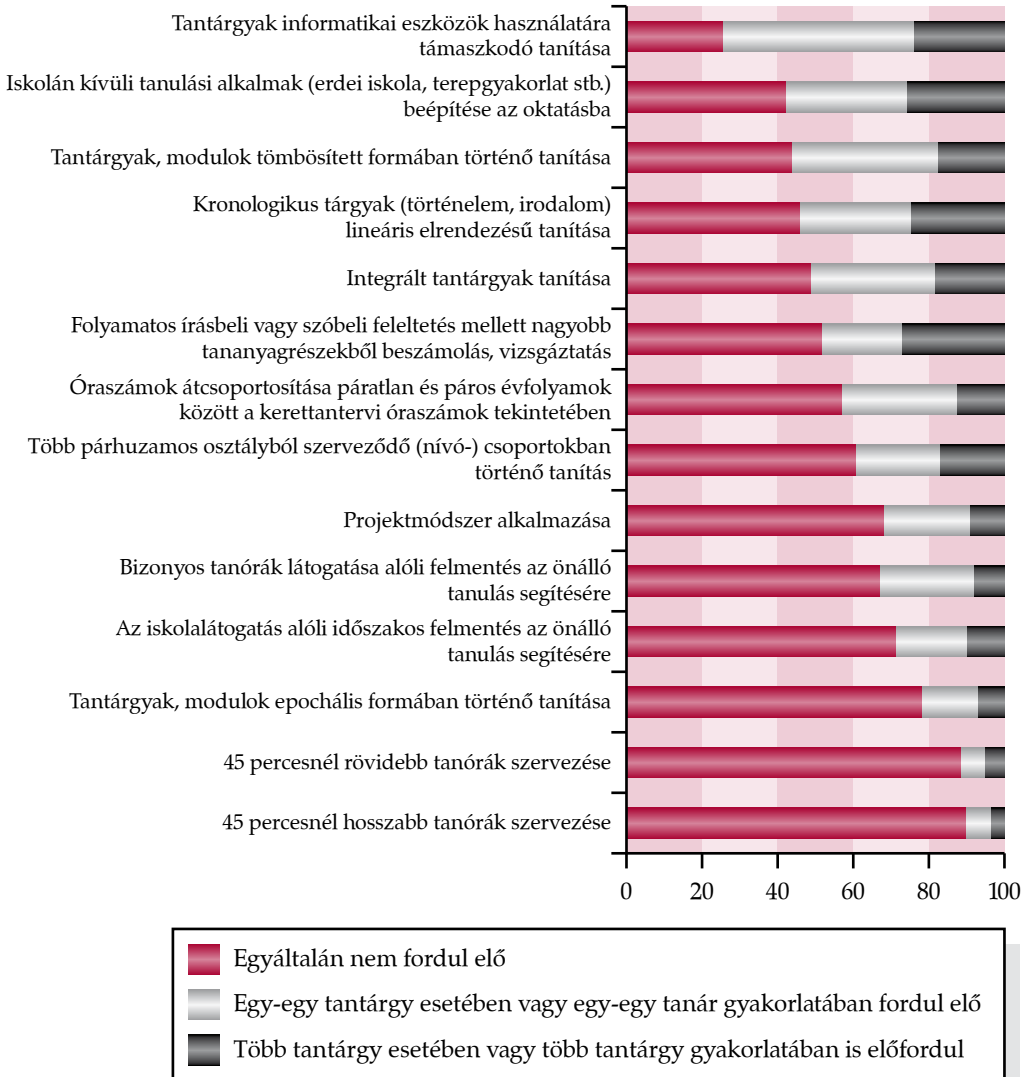
¹⁸ Magyar társadalom a tehetség szolgálatában c. konferencia, írásos hozzászólások. www.mta.hu

Elfogadják, de nem teszik

Az alábbi ábra a tananyag- és tanulásszervezési módok gyakoriságát mutatja az iskolai gyakorlatban.

2. ábra

A tananyag- és tanulásszervezési módok gyakorisága az iskolai gyakorlatban (%)



Az adatgyűjtés során kapott adatokból a kutatók azt olvasták ki, hogy a tanárok egyáltalán nem utasítják el a különböző újszerű módszerek alkalmazását. Mi lehet az oka annak, hogy mégsem alkalmazzák őket gyakrabban?

Legkézenfekvőbb válasz erre talán az, hogy mert nem tudják, hogyan lehet ezeket a módszereket használni, hogyan valósítható meg és alkalmazható hosszú időn keresztül a pedagógiai munkában az adaptivitás.

EGYÉNI TANULÁSI ÚTVONALAK KIALAKÍTÁSA

A minden gyermek számára biztosított minőségi oktatás során megakadályozhatóak az iskolai kudarcok, és nagyobb lehetőség van az esélyegyenlőség biztosításának és fenntartásának. Ennek módja az egyéni szükségletekre épülő egyéni tanulási útvonalak kiépítése (Kőpatakiné, 2005), nem csak a sajátos nevelési igényű és/vagy hátrányos helyzetű gyermekek, hanem minden egyes gyermek számára. Ennek megvalósítása érdekében az osztályteremben felértékelődnek azok az oktatásszervezési módok, tanulási stratégiák, alkalmazott módszerek, amelyek alkalmasak e cél megvalósítására.

Milyen az az iskola, amely mindezt meg tudja valósítani? Olyan, amelyik

- figyelemmel tud lenni a gyermekek otthoni környezetében megjelenő nevelő hatások különbségére,
- tudomásul veszi, hogy nincs ember, aki mindenben egyformán kiváló,
- emberformáló erővel bír és
- minden gyermeknek lehetőséget nyújt a fejlődésre.

A pedagógusoknak nagyon nagy szerepük van ennek megvalósításában, hiszen módszereikkel, eszközeikkel, a mindennapokban adódó lehetőségek kihasználásával nagymértékben képesek befolyásolni, előhívni a tanulók sikerességét.

Ha már jó úton vagyunk afelé, hogy mindezeket (differenciálás, egyénre szabott tanulási útvonalak kiépítése) megvalósítsuk, akkor tudatában vagyunk annak, hogy az eltérések, a különbözőségek elfogadásának képessége, az empátia milyen fontos velejárója a mindennapi munkának. Az elfogadás mint első lépcsőfok után tovább szükséges folytatni és gazdagítani azokat a tanulásszervezési eljárásokat, amelyek biztosítják az egyéni különbségek kezelését: pl. a kooperatív technikák, az egymást segítő tanulók együttműködése, a heterogén csoportmunka, az alternatív tanulási útvonalak tanulók által történő kiválasztása stb. Mindez csak igényes, rugalmas, ugyanakkor tudatos pedagógiai munkával érhető el és tartható fenn, amelynek alapja az egyénre szabott tervezés és a folyamatos mérési, visszajelzési, értékelési rendszer átgondolt működtetése.

Ötlettár a gyakorlati alkalmazásra I.

A TOVÁBBKÉPZÉSEK HOZADÉKAINAK BEÉPÍTÉSE

A tanulói sokféleség kezeléséhez szükséges a differenciálás megszervezése, alkalmazása nemcsak egy tanórán, hanem a tanítási folyamat egészében, minden egyes területén. Szorgalmazni kell, hogy a pedagógusok olyan továbbképzéseken vegyenek részt, ahol ennek gyakorlati megvalósítását sajátíthatják el annak érdekében, hogy saját, személyes élményük legyen a differenciálás használható voltáról. A továbbképzések után nagyon jó lenne, ha utánkötéssel segítenének egymásnak a továbbképzést elvégzett pedagógusok, hogy a megtanultak beépüljenek a gyakorlatba: összegyűjthetik a jó gyakorlatokat, készíthetnek a bemutatóórákról videofelvételeket, így talán a tanárok is motiváltak lennének abban, hogy minél gyakrabban használják az új módszereket, amelyek végül tényleges napi gyakorlattá válhatnának.

HETEROGÉN CSOPORTMUNKA ALKALMAZÁSA

A tanulói különbözőségek észrevétele, kezelése¹⁹ segítik az aktív tanulást és a képességek fejlődését. A heterogén csoportalkotás előnye az, hogy a csoporttagok egyéni különbségeinek felszínre hozásával, támogatásával gazdagítjuk az adott csoport közös tanulását. Ezt a szemléletet elfogadva az intézményes nevelés csak az egyéni szükségletekre épülő, differenciált tevékenykedtetés lehet. A kooperatív csoportmunkák során a tanulók aktívan, kreatívan vállalkozhatnak egy-egy feladat megoldására, tevékenységek kivitelezésére, miközben szükséges kialakítaniuk, fenntartaniuk a csoporton belüli harmóniát és a csoport tagjainak egyéni elképzeléseit úgy, hogy közben a feladatot is elvégezzék.

A MINDEN TANULÓ SZÁMÁRA MEGFELELŐ TANULÁSI KÖRNYEZET KIALAKÍTÁSA

Tanulási környezet²⁰ alatt ne csak a megfelelő padokat, szép osztálytermet értsük. A megfelelő tanulási környezetben a tudáshoz, tanuláshoz való hozzáférés lehetőségeit szükséges biztosítanunk. Ebbe beletartozik az önálló tanulást, csoportmunkát, pármunkát, tevékenykedtetést lehetővé tevő, a kellő segítséget biztosító tanári vagy társas jelenlét is. A megfelelő tanulási környezet

¹⁹ A témáról bővebben lásd az *Adaptációs kézikönyv* Pedagógiai diagnózis c. fejezetét.

²⁰ A témáról bővebben lásd az *Adaptációs kézikönyv* A tanulási környezet c. fejezetét.

kialakításának fő szempontja az egyéni, mások által eltérő fejlődés lehetőségének biztosítása.

A változások bevezetésénél alapelv, hogy mindenki akkorát változtasson saját korábbi gyakorlatán, amekkorára képes. Megfelelő megerősítő támogatás mellett ezek az egymásra épülő apró változtatások biztosítékai a változás tartósságának.

EGYÉNI TERVEZÉS²¹

Gyakran mondjuk: „ez a gyerek nem tanult meg tanulni”. Tudjuk, hogy a tanulás alapja a tanulás tanulási képességének, kompetenciájának kialakítása. Azt is tudjuk, hogy mindannyian másképpen szeretünk tanulni.

Miben különbözhetnek az osztályunkban tanuló diákok?

- A meglévő tudásaikban, tapasztalataikban.
Ha ezt nem vesszük figyelembe, nem tudjuk, hogy mire kell a következőkben építkeznünk. Ezek a tudások, tapasztalatok nemcsak a formális tanulási helyzetekben elsajátított ismeretek, hanem az otthonról, illetve a tágabb szociális környezetből származó információkat, cselekvésmódokat, szokásokat, szabályokat is tartalmazzák.
- Tanuláshoz való viszonyukban.
Más és más motivációjú tanulócsoportban dolgozunk, szükséges ismernünk a diákok tanuláshoz való viszonyát. Sokkal nehezebb dolgunk van, ha kevésbé motivált tanulócsoporttal kell dolgoznunk, több figyelmet szükséges arra fordítani, hogy a tanuláshoz való pozitív viszony kialakuljon. Abban az esetben, ha egy kollégánk szomorúan, letörtten jön ki az osztályból és nem tudja, hogy hogyan taníthatna többet a motiválatlan tanulóknak, hívjuk fel a figyelmét arra, hogy annak, akik nem akarnak tanulni, nem tudunk tanítani. Először keltsük fel a tanulók érdeklődését, utána már könnyebb a dolgunk (vö. *A pedagógus* c. fejezetet).
- Képességeikben, készségeikben, kompetenciáikban.
Minden tanuló képességstruktúrája egyedi. Van, akinek a vizuális képességei jobbak, másoknak a ritmus vagy az auditív képességei fejlettebbek. Van, aki rajzolni szeret, van, aki tornázni. Néhányan a matematikát érzik magukhoz közelebb, mások inkább a magyart vagy az idegen nyelveket. Mindez természetesen független attól, hogy kinek milyen az értelmi képessége, hiszen a kevésbé okos és a zseni tanítványaink képességei is lehetnek szórtak.

²¹ A témáról bővebben lásd az *Adaptációs kézikönyv* Az egyéni fejlesztési terv c. fejezetét.

Nem mutat mindenki minden tevékenységben, feladatban, helyzetben stb. ugyanolyan képet.

- Tanulási stratégiában.

Az előző tudásnak, a képességeknek, a motivációnak megfelelően szükséges a pedagógusnak segítenie a tanulónak megfelelő tanulási stratégia kiválasztását, megalkotását.

- Önismeretben, önbizalomban, tudatosságban.

A sikeres tanulás és a sikeresség megélésének egyik feltétele a tanulók önismeretének, önbecsülésének kialakítása. Nem szabad az erre irányuló tevékenységekre sajnálni az időt. Jó, ha minden egyes gyerek tudja, hogy mire képes, és saját lehetőségein belül igyekszik kihozni önmagából a maximumot; mi, pedagógusok pedig ezekre a lehetőségekre figyelve teremtjük meg a legmegfelelőbb tanulási szituációt. A helyes önértékelés kialakításával nagyon sok iskolai frusztrációt előzhetünk meg.

A tanulók sokszínűségét felismerve beláthatjuk, hogy nem lehet a hagyományos keretek között tanítani. Ha a tanuló egyéni képességeihez, stílusához nem alkalmazkodunk, akkor elbizonytalanodik és sikertelenné válik. Ha a megfelelő tanulási módszereket alakítjuk ki, akkor az iskolai sikerélmények és a tanulói motiváltság a sikeres tanulás, akár az élethosszig tartó tanulás és ezzel a társadalmi beilleszkedés kulcsa lehet. Ennek értelmében a „hatékony pedagógiai magatartás jellemzője, hogy nem a látható tényekre koncentrál, hanem az a célja, hogy feltárja a cselekvés okait, alaposan tanulmányozza a következményeit, és ezt követően tervezze a tevékenységeit.” (Kőpatakiné, 2005)

„Nem a tudásban van a boldogság, hanem a tudás megszerzésében.”

Edgar Allan Poe

Az adaptív tanulásszervezés középpontjában a tanuló fejlődése áll, amelynek során a pedagógus saját tevékenységeit diákjai alapvető szükségleteihez igazítja. Mindez azért szükséges, mert a tanulás során a tanuló maga építi fel, konstruálja meg tudását, és ennek minden tanuló esetében más és más útvai vannak. (Gondoljunk csak arra, hogy ki, hogyan szeret tanulni, melyik tanulási formában rögződnek jobban az ismeretei.) A konstruktív pedagógia szerint a tudást a tanuló maga építi fel, és ezt a pedagógus nem teheti meg helyette. A tanítónak, tanárnak az a feladata, hogy megteremtse a megfelelő környezetet ahhoz, hogy a gyerekek aktívan építsék fel tudásukat oly módon, hogy társaikkal és a pedagógussal együttműködve keressenek megoldásokat (Lénárd–Rapos, 2007).

Az adaptív tanulásszervezés során a pedagógusnak meg kell ismernie tanítványait, átgondolnia a tanulás szintjeit és formáit, és azokat a módszereket, amiket már ismer és használ, illetve jó, ha azokat is megtanulja, amiket még nem ismer, nem alkalmaz, de valamelyik tanuló/tanulócsoport sikeres tanulásához megfelelő lenne. Ez biztosítja az adaptív tanulás fenntarthatóságát.

EGYMÁSTÓL TANULÁS DIÁK-DIÁK KÖZT

Minden gyakorló pedagógus, de a szülők is tudják, hogy a gyerekek szeretnek beszélgetni és nem csak a szünetekben, hanem a tanórákon is. A tevékenység-központú pedagógiai rendszerekben, a kooperatív technikák vagy a projektek alkalmazásával ezek a tanórai beszélgetések legálissá válnak, az ismeretszerzés egyik formájává nőhetik ki magukat.

A beszélgetés, motiváló hatásán túl, spontán tanulási helyzeteket teremt a gyerekek számára. Ezekben a beszélgetésekben lehetőségük van arra, hogy felhasználják korábbi tudásaikat, tapasztalataikat, ezeket megosszák másokkal, illetve a hallottakat beépítsék saját elképzeléseikbe, ezáltal megkonstruálva a tudásukat. Ezek a tudatosan szervezett és a tanórai tevékenységek közben a tanórai munka természetes velejárójaként alkalmazott beszélgetések erősítik a tanulók közös tanulásának kompetenciaérzését, az együttes tevékenység, az együtt-tanulás élményét, ugyanakkor elősegítheti a tanuló saját feladatmegoldását is. A közös tanulás azzal az előnnyel is jár, hogy mások gondolatainak megismerése közben természetes lesz az, hogy egy probléma megoldásának több helyes útja van. Érdeemes megismerni a többiek gondolkodását, hisz ez segíthet árnyaltabban látni a feladatot, vagy a megismert eljárást, szempont épp hasznos is lehet legközelebb a saját munka során.

INTÉZMÉNYI ÉS INTÉZMÉNYKÖZI SZAKMAI KAPCSOLATOK KIALAKÍTÁSA

A tanulói sokféleséget kezelni képes pedagógus olyan tanulási környezetet teremt, ahol egyéni és csoportmunkában tevékenykedve a gyerekek tudásrendszereket hoznak létre magukban. A pedagógus mentorként, facilitátorként segíti az önálló tanulói tevékenységet, inkább szabályozó, mint vezérlő, vezénylő funkciót betöltve. Ezt az évek óta kompetencia alapú programcsomagokat, illetve kompetenciafejlesztést végző pedagógusok jól alkalmazzák, mégis igazán hatékonyan akkor működik, ha nem csak egy pedagógus osztálytermi folyamataiban valósul meg, hanem az adaptivitás az iskola egészét áthatja. Nemcsak nekik kell jobb szakembereknek lenniük a változási folyamat következtében, hanem az egész intézménynek is közösen kell gondolkodnia, az elért eredményeket nem csak adaptálni szükséges az adott osztályra és intézményre, hanem az egész szervezetnek át kell alakulnia, alkalmazkodnia kell és meg

kell változnia egy ilyen adaptációs folyamat során. Az így elért eredmények implementációja, intézményesülése, beépítése minden esetben sikeresebben történhet meg.

A pedagógus az adaptív tanulás-szervezés során szükségképpen nem csak didaktikai szempontból változtat. Személyiségének és módszertani tudásának változásai mindig újabb kihívások elé állítják és mindig újabb változásokat indítanak el. A módszertani változatosság, a tudatosabb tanulás-szervezés elősegítik a tanulók alaposabb megismerését, lehetővé teszik olyan okok keresését és megtalálását, amelyek közelebb visznek minket a tanuló egész személyiségének feltérképezéséhez. Ez szükség szerint előhívja azt, hogy személyiségünkkel is átéljük ezeket a változásokat, kihívásként éljük meg mindazt, amit szeretnénk elérni.

„A személyes átalakulás olyan folyamat, amelyben a pedagógus megéli, hogy mindennapi tanítási rutinjait úgy lehet megváltoztatni, ha nemcsak felelősséget vállal értük, hanem vállalni is akarja ezt a felelősséget. Mindezt az egymással és egymástól tanulásnak kell átszönie, s ez olyan helyzet, amelynek részesei azok, akik benne vannak, együtt dolgozva az iskola egészének fejlesztésén (MAGTÁR, 2007).”

Amennyiben tanulóink igénylik és fejlesztésük csak külső segítséggel történhet, akkor szükséges olyan intézményközi kapcsolatok kialakítása, amik lehetővé teszik a tanulónak megfelelő adaptív tanulás elősegítését, az ő sajátos, egyéni tanulási útvonalának kiépítését.

FELKÉSZÜLÉS A TANÍTÁSRA, A TANULÁSI FOLYAMAT MEGSZERVEZÉSÉRE ÉS LEBONYOLÍTÁSÁRA

Az adaptív tanulás-szervezés megvalósítására nincs egyetlen és helyes út. A pedagógusok is legalább olyan sokfélék, mint a gyermekek, akiket nevelnek, tanítanak. Éppen ezért személyiségük, módszertani tudásuk, korábbi tanítási tapasztalataik nagymértékben meghatározzák az osztálytermi folyamatokat. Különböző vizsgálatok során azt tapasztalták, hogy az idősebb (de nem túl idős), tapasztaltabb pedagógusok nyitottabbak a pedagógiai módszereik megváltoztatására. Ennek oka egyrészt az lehet, hogy már érezték annak a szükségességét, hogy változtassanak, akár azért, mert megtapasztalták, hogy a gyerekek sokszínűsége miatt az uniformizált tanítás nem jó hatásfokú, másrészt kezdtek unni saját rutinszerű tanítási gyakorlatukat. A fiatal, főiskoláról/egyetemről kikerülő tanítóknak, tanároknak nehezebb az amúgy is nehezen megtanult, gyakorlatokon látott frontális tanulás-szervezést megvalósítani. Az ettől való elszakadás számukra még nagyobb kihívást jelent. Ezért mindenképpen fontos a főiskoláról/egyetemről kikerült pedagógus kollégák mentorálásának hatékony

megoldása, és szükséges az is, hogy saját tanítási gyakorlatunkat folyamatosan értékeljük. A pedagógus munkájának önreflexiója az állandó szakmai megújulás alapja, hiszen a tanulói szükségletekre alapozott adaptív tanulásszervezés tudatos döntéseken alapuló, alkotó folyamat, sikerességének vizsgálata a diákok tanulásának szempontjából nélkülözhetetlen.

Ötlettár a gyakorlati alkalmazásra 2.

HELYZETELEMZÉS

A helyzetelemzéshez már ebben a fejezetben is vázoltunk fel lehetőségeket. A szempontok változtatásával a tanulók tanulási stratégiáját, képességeit, az ezekre adott válaszainkat, tanítási módszereinket elemezhetjük.

A pedagógiai diagnózis elkészítéséhez pedig az *Adaptációs kézikönyv*ben találunk leírást és segítséget. Ha módszerekkel, a kompetencia alapú oktatással vagy a sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelésével kapcsolatban érez bizonytalanságot, akkor szintén az *Adaptációs kézikönyv*ben talál hasznosítható információkat. Hangsúlyozzuk azonban, hogy mindez könnyebben megy, ha társakkal vagy egy csoporttal együtt végzi innovációs tevékenységét, és ha ez az egész intézményi szervezet innovációs törekvéseivel egybeesik.

TERVEZÉS, MEGVALÓSÍTÁS

A helyzetelemzés után, a tervezés és megvalósítás előtt már sok mindent tudunk. Ismerjük a tanulók egyéni képességeit, adottságait, előzetes tapasztalatait, motiváltságát stb., feltérképeztük saját tanítási gyakorlatunkat, valamint azokat az elvárásokat, amiket az intézmény különböző partnerei fogalmaznak meg velünk szemben. Ez alapján valósul meg az oktatás, amelyhez a módszertani tudáson, és szakmai készségen kívül olyan személyes tulajdonságokra is szüksége van a pedagógusnak, ami tanítását megfelelően változatossá, egyes diákokhoz alkalmazhatóvá teszi, mint pl. a képzelőerő, kreativitás és a tanulás ösztönzéséhez, támogatásához és bátorításához szükséges érzékenység.

Mi lehet a sikeres fejlesztés alapja?

A megfelelő környezet biztosításával a megfelelő képesség fejlesztése a megfelelő szinten, amihez elegendő mennyiségű időt szükséges biztosítanunk. Benjamin Bloom amerikai pszichológus szerint a fejlesztés sikerességét a tanulás szervezése, a segítő-támogató tényezők biztosítása és a korrekciós lehetőségek kialakítása határozza meg.

A mastery learning (mesterfokú tanítás-tanulás), az optimális elsajátítás stratégiájának alkalmazása azt biztosítja, hogy a fejlesztés során jó eredménye-

ket érjünk el. Ezért a tanulás szervezésekor előzetes feladatunk, hogy minden egyes tanuló számára megfelelő időt biztosítsunk, majd a motiváció egyénhez igazított kialakításával és folyamatos fenntartásával és a szükséges korrekciós lehetőségek biztosításával végezzük fejlesztő tevékenységeinket.

Lépései:

1. Az elsajátítandó készség meghatározása.
2. Olyan értékelési eljárás tervezése, amellyel meg tudjuk állapítani, hogy az adott tanítási egység után rendelkeznek-e a tanulók a szóban forgó készségekkel.
3. a Ha igen, akkor új készségek vagy készségcsoportok tanulásába kezdhetnek bele.
3. b Ha nem sikerült az elsajátítás, akkor kiegészítő fejlesztést alkalmazunk, majd újra értékelünk. Ez a szakasz a korrigáló, visszacsatoló eljárások alkalmazásának szakasza. Nagyon fontos, hogy a tanulók ne lépjenek a következő szintre, amíg nem sajátították el a készség megelőző szintjét. (Kőpatakiné, 2005 alapján)

Kedves Pedagógus!

Amiről az eddigi fejezetben szó esett, általánosítva, minden tanulóra vonatkoztatva került szóba. Az optimális elsajátítás stratégiájának leírása során azonban szeretnénk hangsúlyozni, hogy a *sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelése során* mindaz, amit az adaptív tanulás-szervezésről vagy a konstruktivista pedagógia szemléletével megalkotott tanulási folyamatról írtunk, még fokozottabban érvényesül. Az optimális elsajátítás biztosítása érdekében a tanuláshoz szükséges maximális lehetőségek megteremtése nélkülözhetetlen. Mindig az adott gyermekhez mért optimális fejlesztési lehetőség kijelölése a feladatunk. Optimális, ha a sajátos nevelési igényű tanuló és az összes többi diák is a saját képességeinek megfelelő szinten teljesít.

Praktikus tanácsok a fejlesztésre vonatkozóan

Ha szükséges a további fejlesztés, akkor egyénre tervezett tartalmakat és fejlesztést adunk a lemaradóknak. Melyek lehetnek ezek? Bármilyen eljárás fejlesztő, amely a tanuló egyéni igényeihez igazodik. A pedagógus az, aki a tanulóval szoros együttműködésben megtalálja, kifejleszti azt az eljárást, módszert, amely a tanuló egyéni sajátosságaihoz leginkább illeszkedik.

Az egyén fejlesztésének formái közül néhány, a teljesség igénye nélkül:

- egyénileg tervezett, egyénre szabott házi feladat,
- kooperatív segítség az adott tanórán vagy fejlesztő feladatok, rejtvények, társasjátékok megoldása,

- szerepjátékok, drámajáték,
- kísérletezés,
- szituációelemzés,
- projektek megvalósítása,
- egy film megtekintése, elemzése,
- beszélgetés,
- esettanulmány készítése megadott témában,
- olvasmányelemzés,
- megfigyelés stb.

A tanulóhoz igazított optimális elsajátítás „kivárása”, a tanuló sikerélményhez juttatása megtérül. Egyrészt a gyermek motiváltabbá válhat, másrészt a következő fejlesztés biztos alapokra épülhet. Nagyon hatásos a hierarchikusan elrendeződő tantárgyakban (ilyen pl. a matematika.)

A tananyag előkészítésében és az alkalmazásban követhetők a mastery learning (mesterfokú tanulás, az optimális elsajátítás stratégiája) lépései:

1. A tananyag felosztása kis egységekre (elsajátítás, értékelés).
2. A leghatásosabb tanítási-tanulási technika kiválasztása, alkalmazása az elsajátítás érdekében.
3. Formatív, diagnosztikus tesztek szerkesztése és kitöltése, amelynek során a tanuló visszacsatolást kap saját előrehaladásáról.
4. Azoknak a számára, akik nem sajátították el az anyagot, kiegészítő eszközöket és tanulást kell biztosítani.
5. A tanulási egység elsajátításának ellenőrzése szummatív teszttel. Azokat a tanulókat, akik nem sajátították el az egységet, újrataníjuk úgy, hogy a folyamat bármelyik részéhez csatolunk vissza, amíg el nem érik a megfelelő szintet.

Az optimális elsajátítás stratégiájának alkalmazása során a megvalósítási fázisban a pedagógus alkalmazza mindazokat a tanulásszervezési eljárásokat és módszereket, illetve a differenciálás különböző fajtáit, amelyeket a fentiekben leírtunk.

A tervezés dokumentumai

Jól látható, hogy az eddig leírt gyakorlat pluszidőt, energiát, odafigyelést stb. igényel. Ez nem is cáfolható. Mindannyian érezzük annak súlyát, hogy a hagyományos pedagógiai gyakorlattal nem érünk el megfelelő eredményeket. Mindannyian tudjuk, hogy a változás, a változtatás elkerülhetetlen, és azt is, hogy ez nem megy magától. A régebb óta adaptáló kollégákat sikereik motiválják, és bizonytalán érzik már azt is, hogy a tervezésre és a felkészülésre egyre kevesebb időt kell fordítaniuk, hiszen egy idő után ezek a tevékenységek is készségi szinten fognak működni; a feladat- és eszközbankokból gyorsabban tudnak a felkészüléshez megfelelő eszközt vagy ötletet meríteni. Azt azonban szükséges leszögezni, hogy az egyéni tanulási útvonalak kiépítése szerinti pedagógiai munka mindig (idő)igényesebb lesz.

A TANMENET

Az adaptáció első, a pedagógus tevékenységét érintő tervezési dokumentuma. A tankönyvcsaládokhoz adott tanmenetek nem alkalmasak minden egyes tanuló tanítására. Általános leírások, amelyek abban erősítik a pedagógust, hogy a tankönyveket és a feladatlapokat használva tervezze meg tanítási óráit.

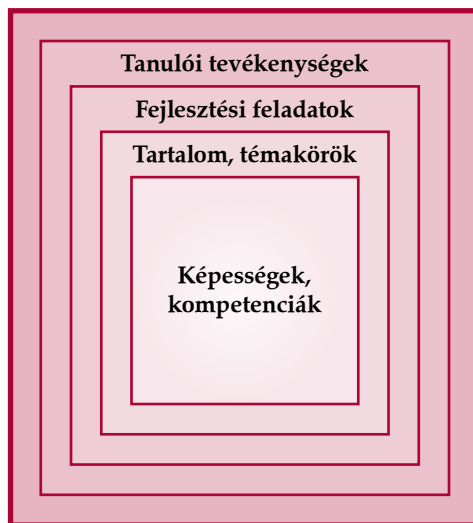
A tudatos pedagógiai munka alapja egy olyan tervezési dokumentum, amely differenciáltan jeleníti meg a tartalmakat.

A tanmeneteket, amelyeket a pedagógusok egész évre készítenek el, az iskolák vezetői nagy általánosságban októberre kérik. Az egész évre készített általános leírás, ha becsületesen belegondolunk, kb. az osztály 30%-ára vonatkozik, de még talán rájuk sem minden területen, minden tantárgyban, a sajátos nevelési igényű tanulóra pedig egyáltalán nem. Éppen ezért szükségesnek tartjuk a rövidebb időre való tervezést és az időközi módosítási lehetőségek biztosítását, valamint speciális szempontok megjelenését.

A tanmenetek elkészítésénél célszerű a tananyagtartalom helyett fejlesztési tartalmak meghatározása, képességek, készségek, kompetenciák középpontba állítása. A folyamat alapú szabályozásnak is ez a lényege. Az alábbi folyamat alapú tantervi ábrát figyelembe véve, ennek analógiájára készíthetjük el tanmeneteinket is.

3. ábra

Folyamatalapú tanterv ábrája



Forrás: Vass, 2000

A tartalmat, a fogalmakat és témákat, valamint a tanári-tanulói tevékenységeket ebben az esetben a fejlesztendő képességek, kompetenciák határozzák meg. A tartalom szerepe továbbra is jelentős, ám nem kizárólagosan „egyeduralkodó”. A *Mit tanítsak?* kérdésről a *Hogyan tanítsak hatékonyabban?*, *Hogyan lesznek sikeresebbek tanulóink?* kérdések felé tolódott el a hangsúly. Felértékelődött az együttes tevékenységek szerepe diák-diák, diák-tanár és tanár-tanár között.

A tanár-tanár közötti közös munka első lépéseként a fejlesztési tartalom kiemelése után az adott évfolyamon azonos tárgyat tanítók összehangolják a „tanmeneteiket”, majd a különböző osztályfokokon tanítók egyeztetik az egymásra épülés szempontjából ezeket, és végül az azonos osztályban tanítók összehangolják a képességfejlesztési fókuszuknak megfelelően a tananyagtartalmakat; ún. kereszttanterviséget valósítanak meg. Ennek során a pedagógusok már nem érzik azt, hogy kevés az idejük saját tárgyaik megtanítására, hiszen az együttműködés lehetőséget ad arra, hogy a különböző tantárgyi tartalmak fedéseit kihasználva és a képesség-, készség-, kompetenciafejlesztés szolgálatába állítva, hatékonyabban, tudatosabban tervezzék a közös munkát. Ha jól tudnak együtt dolgozni, több idejük marad nemcsak az ismeretek átadására, hanem magasabb szintű gondolkodási funkciók fejlesztésére is.

EGYÉNI TANULÁSI TERV

A fejezet előző részében részletesen foglalkoztunk az egyéni tanulási útvonalak kiépítésének szükségességével. Az *Adaptációs kézikönyvben* olvashatunk az egyéni fejlesztési tervről. Az egyéni tanulási terv sok mindenben hasonlíthat egy jól elkészített egyéni fejlesztési tervhez, de sokkal szélesebb spektrumot ölel fel. Megtalálható benne mindaz, a tanmenethez igazítva, ami feltételezi a tanuló optimális elsajátításához szükséges tanulói környezet kialakítását.

Ötletek, jó gyakorlatok

Egy kolléganóm a minden tanulóra vonatkozó tervezési fázis előtt kis cédulákat ragaszt a gyerekek padjainak szélére, és egy hétig jegyzeteli rá óra közben és a szünetekben mindazt, amit tapasztalt. Így nem csak a diagnosztikus mérés, hanem pontos megfigyelési lista alapján készíti el a gyerekek egyéni tanulási útvonalára vonatkozó rövid és nem túl nagy időintervallumot felölelő tanulási terveit.

Más kolléganő négyzetrácsos füzetben vezeti, egy mátrix-szerű táblázatban mindazt, amit meg szeretne a következő nap valósítani. Ő egyéni és napi fejlesztésekben gondolkodik és valósítja meg az adaptív tanulásszervezést.

A számítógépes technológia fejlődésével egyre többen készítenek táblázatokat, grafikonokat, koordináta-rendszereket a tanulók diagnosztikai méréseiről és fejlődéséről. Ezeknek használata azért jó, mert egy megfelelő program segítségével a pedagógus képet kaphat egy tanuló kompetenciafejlődéséről/tárgyi tudásáról, összehasonlíthatja az előző fejlődési görbével, értékelheti az egész osztály eredményeit és egy kattintással az egész iskola eredményeiről világos képet kaphat.

Készíthetünk számítógépen is egyéni tanulási terveket, és egy jól működő rendszerrel ezeknek a terveknek az átalakításával, egyéniesítésével hamar elkészíthető az adott tanuló terve is. A számítógépben ezek nyomon követhetők maradnak. Így a tanulói portfólió nem csak nyomtatott, hanem elektronikus formában is a rendelkezésünkre áll.

ÓRATERV, ÓRAVÁZLAT

A kompetencia alapú programcsomagok adaptálása esetén a pedagógusnak nem szükséges külön óratervet készíteni, mert a modulleírások olyan részletesek, hogy a tanóra minden egyes momentuma megtalálható bennük. Abban az esetben, ha sajátos nevelési igényű tanuló van az osztályban, szükséges ún. sérülésspecifikus moduladaptációkat készíteni. Ezek elkészítéséhez minden

adaptáló intézmény kapott mintamodulokat²². A részletekben való megfelelő eligazodás és a tanórára való hatékonyabb felkészülés és a jól szervezett tanórai munka megvalósításához javasoljuk azonban óravázlatok készítését.

Az óravázlat tartalmazza a feladatokat, munkaformákat, a differenciálást és azokat a specialitásokat, amelyek az együttnevelt tanulóra vonatkoznak. Ne legyen túl hosszú, de legyen jól áttekinthető. Mindenki maga döntheti el, hogy milyen vázlatot szeretne készíteni. Az alábbiakban bemutatunk két ún. szerkezeti óravázlatot és egy hagyományos módon elkészített vázlatot.

²² *Mintamodulok a kompetencia alapú programcsomagok alkalmazásához sajátos nevelési igényű gyermekek együttnevelésekor.* CD-ROM. Educatio Kht., Budapest, 2007.

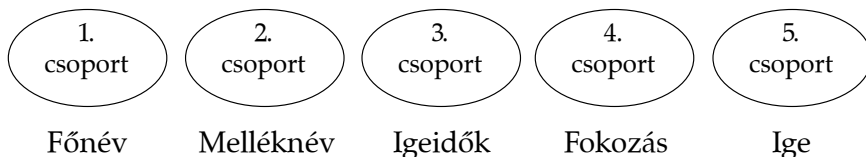
Szerkezeti óravázlat²³

Óravázlat 1.

Tantárgy: Nyelvtan, 4. évfolyam

Frontális:

- Szervezés
- Frontális feladat: „szófaj” – keresztrejtvény megoldása



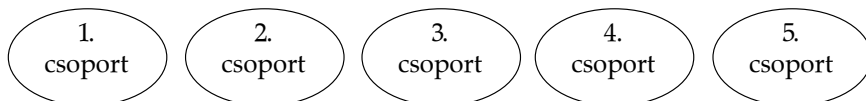
Feladat: Definíció, fajták

(Tanulásban akadályozott tanulók: főnév vagy ige csoportban – szavak válogatása)

Frontális:

- Ellenőrzés: prezentáció – emlékezetből
(Mechanikus emlékezet fejlesztése)

Tanári összegzés – diagnosztikus értékelés



Egyénileg differenciált feladatok, feladatválasztással – szófajok téma-körben, kooperatív csoportban – közös feladatmegoldás egy lapra, minden csoportban azonos feladatok.

(Tanulásban akadályozott tanulók feladata: melléknevek – tapasztalati úton, csukott szemmel való azonosítás: finom, édes, savanyú, keserű stb.)

Frontális: Ellenőrzés: felolvasás, kontroll, javítás, értékelés

Egyénre szabott feladatrendszeres differenciált rétegmunka
Tanító irányításával

Önellenőrzés/javítókulccsal

Játék

Összegző értékelés

²³ Arany Erzsébet technikája, Együttnevelés 120 órás továbbképzés, 2006. május

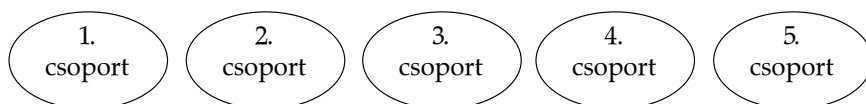
Óravázlat 2.

Tantárgy: Természetismeret, 6. évfolyam

Frontális:

- Szervezés, célok

Feladat: MÁTRIX (5 feladat) – a tanult állatok témakörében



AZONOS FELADAT ÖT CSOPORTBAN

Frontális:

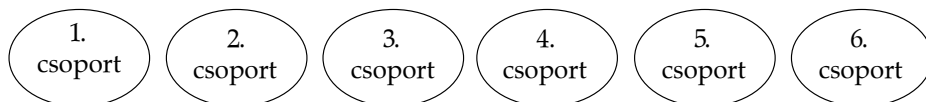
- Feladatonként ellenőrzés – minden csoport egy feladat megoldását ismerteti

- Egyéni munka/ellenőrzés

6 állat jellemzőinek, 5 szempont szerinti elemzése

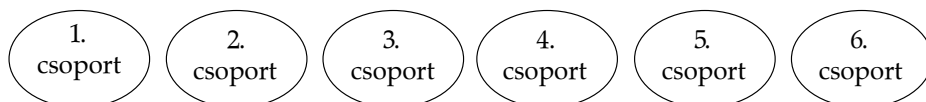


1. Vázlatírás egyénileg a hat állatról (mindenki csak egyről)
Csoportalkotás/téma szerint 6 csoport (egy-egy állat)



2. Azonos témák feldolgozása

3. Vissza az eredeti csoportba



MEGTANÍTÁS

- Egyéni visszacsatolás – Mérés

Óravázlat 3.²⁴

Kompetencia: szövegértés-szövegalkotás, 3. évfolyam

Modul: 9/1.

Téma: *Az elveszett dinó* című szöveg feldolgozása

1. Az előző órai tananyag felelevenítése néhány mondatban – tárgyak elvesztése
2. *Elvesztettem zsebkendőmet* című körjáték
 - Előkészítés: A dal szavainak, szó szerkezeteinek sorrendbe állítása
 - A dal eljátszása
3. Jóslástábla
Megszokott csoportokban, szerepek kiosztása (szóvivő; eszközfelelős; időfelelős; bátorító; a jegyző szerepét szándékosan nem osztom ki)
4. *Az elveszett dinó* című szöveg felolvasása
A jóslatok és a hallottak összehasonlítása
5. A tartalmi megértés megerősítése/pontosítása
Történetterkép elkészítése > Történetalkotó elemek:
 - hely
 - idő
 - szereplők
 - a probléma
 - fontos esemény
 - fontos esemény
 - fontos esemény
 - megoldásDifferenciálás
A gyengén olvasó gyerekekkel hosszú szavak szótagoló olvasása.
(nagy-ap-já-tól; ked-ven-cét; min-den-ho-vá; vil-la-mo-son; szo-mor-ko-dott; cso-da-szép; vég-ál-lo-más-ra)
A szövegből a következő fontos tartalmi elemekre a válaszkeresés.
A válogató olvasás kérdései:
 - Kitől kapta Bálint a dinót?
 - Hol vesztette el?
 - Mivel lepte meg az édesapja?
 - Hol találták meg az elveszett játékot?
6. A „történetterkép”-ek értékelése – csoportforgóval

²⁴ Az óravázlatot készítette: Kutasi Zsuzsanna, Tatabánya, Kőrösi Csoma Sándor Általános Iskola pedagógusa, 2007. 02. 08.

7. Időkitöltő feladat: Apróhirdetés készítése>Milyennek képzeled el Bálint kedvenc dinóját?

FIGYELEM!!!

Keresem kedvenc dinómat!

- Ismertetőjegyei
- mérete:
- színe:
- különös ismertetőjele:
- lábainak száma:
- testét borítja.

8. Értékelés csoportosan

Ajánlás a pedagógusnak

A TANÍTVÁNYOK EMPATIKUS ELFOGADÁSA

Az elfogadás biztosítja a személyiség fejlődésének optimális légkörét. Olyan pozitív érzelmi odafordulást jelent a másik ember felé, amely nem a tulajdonságoknak, a viselkedésnek szól, hanem a személynek.

Az elfogadás lényegéhez tartozik, hogy nem feltétele a viszonyosság. A pedagógus empátiája azt jelenti, hogy nem egyszerűen elfogadja a személyt, hanem belülről érti meg azon érzelmeit, indulatait, törekvéseit is, amelyek szavakban nem fejeződnek ki, sőt ezeket az információkat úgy rendezi, hogy azok értelme a tanuló számára világosabbá és pontosabbá váljék.

A KONGRUENS KOMMUNIKÁCIÓ

Ne mondjon mást a szájával, mint a szemével, azaz verbális és nonverbális üzenetei ne mondjanak ellent egymásnak. Ha indulattal a hangjában azt szíszegi, hogy „Jól van, édesem”, vagy „Nem baj, tőled ennyi is elég”, akkor hitelessége kérdőjeleződik meg.

A NYUGALOM ÉS A TÜRELEM

Nincs szükség kapkodásra: annál inkább megfontoltságra és higgadt határozottságra. A gyors, kapkodó, önmagunkat sürgető munkát a tanítványaink gyakran nem tudják követni, a sietéshez társuló, izgatott magatartás pedig ellenállást ébreszthet bennük. Sem értelmezni nem tudják a hallottakat, sem pedig reagálni azokra. A pedagógus kapkodó magatartása ezenkívül közvetíthet valami olyasmit is, hogy: „Siess már, nem érek rá kivárni téged!”, „Hogy lehet, hogy még mindig nem készültetek el (nem értettétek meg, nem vagytok készen...)!”. Az ilyen magatartás először elbizonytalanítja a tanítványainkat, majd passzívvá teszi őket – ez pedig nem cél.

A HALLGATÁS ELŐNYEI

A tanár a tanulók segítése közben tudjon a megfelelő időben hallgatni és a megfelelő időben megszólalni. Szóbeliségre épülő társadalminkban a hallgatás nem erény, pedig a tanítványainknak legalább akkora szükségük van a hallgatásunkra, mint a beszédünkre. A tanulásban gyakorlatlan, arra motiválatlan,

kudarcokat magával hozó tanuló munkája eredményének megmutatása, válszadása, ötleteinek megfogalmazása akár több percet is igénybe vehet. Ilyenkor a szakembernek tudnia kell felesleges (!) „biztató” szavak nélkül várni, különös tekintettel arra, hogy biztatásával alaposan meg is zavarhatja a könnyen elterelhető figyelmű tanulót. Fel kell tudni ismerni a kommunikációban azt a kellő pillanatot, amikor a tanuló valóban segítségre, kiegészítő kérdésre, iránymutatásra szorul. A rossz időben adott „segítség” nem segíti, hanem gátolja, a jó időben adott, jó segítség viszont továbblendíti a tanulót. (A hallgatásnak másik formája is létezik, ez a felfedezéssel tanulás módszerének kiváló, gondolkodni hagyó hallgatása.) (Kőpatakiné, 2005)

Tágabb környezetünk: az oktatási rendszer

A fejezet elemzi a magyar oktatási rendszer környezetében megjelenő változásokat, a rendszer eredményességét hazai és nemzetközi vonatkozásban. Magyarázatokat ad a változások okaira, bemutatja az aktuális fejlesztéseket.

A fejezetet írta: **Magvasi Ágnes**

Nemzetközi kitekintés

„Az oktatásba beáramló, a modernizációt megalapozó új tudás mélyen a társadalmi átlag alatt marad, és meg sem közelíti a tudásintenzív gazdasági szektorokban tapasztalható mértéket. Egy modern, tanuló társadalmat, tudásalapú gazdaságot nem szolgálhat olyan oktatási rendszer, amely maga nem tudásintenzív, amelynek folyamatos változásait nem a tudományosan igazolt tudás alapozza meg; amelynek a humán erőforrásai, a pedagógusok maguk sem rendelkeznek tudásuk folyamatos megújításához szükséges képességekkel.” (Csapó, 2006)

NEMZETKÖZI MÉRÉSEK

Az IEA²⁵ az elmúlt ötven évben nagyszabású összehasonlító tanulói teljesítményméréseket végzett azért, hogy a résztvevő országok megvizsgálhassák az oktatáspolitikai hatását és a pedagógiai gyakorlat eredményeit az egyes országokon belül és nemzetközi kitekintésben is.

²⁵ International Association for the Evaluation of Educational Achievement – Az Oktatási Nevelési Eredmények Nemzetközi Értékelésének Társasága. Magyarország 1968-ban csatlakozott a szervezethez.

„Az 1964-ban elindított első matematikai felmérést egy hat témát felölelő vizsgálat-sorozat követte, amely a természettudományban, az olvasás-szövegértésben, az irodalom, a francia mint idegen nyelv, az angol mint idegen nyelv oktatásában és az állampolgári nevelés (civic education) különbségeire derített fényt (E vizsgálatban és az ezután következők többségében természetesen már hazánk is részt vett).” (Mihály, 2000)

Ezeken a méréseken hazánk mindig az élmezőnyben szerepelt. Igaz, a mérések elsősorban a tananyag elsajátításának szintjét mérték.

Az 1995-ben lebonyolított TIMSS-felmérés²⁶ eredménye arra hívta fel a figyelmet, hogy Magyarország vezető pozíciója megingott, bár ezt az eredményt akkor még az oktatás paradigmaváltásának késlekedésével magyarázni lehetett. Az ezt követő négyévenkénti méréseredmények csak a mind erősebb leszakadásunkat regisztrálták, pedig az ezekben a mérésekben mért tudástartalom lényegesen közelebb áll tanterveinkhez.

A magyar oktatási rendszer súlyos anomáliáit jelezte az a nemzetközi felmérés is (OECD IALS), amely 1997-ben a felnőtt lakosság körében végzett *Írásbeliség Vizsgálatot*, s amelynek adatai szerint „hazánk felnőtt lakosságának több mint kétharmada nem rendelkezik a mindennapi életben elvárható és szükséges írásbeli képességek minimumával sem”.

Az IEA 1991-es *Reading Literacy* elnevezésű olvasásvizsgálatában (amely 32 ország részvételével zajlott és alapvetően három szövegtípus mentén feleltválasztásos kérdések segítségével mérte a negyedikes és nyolcadikos diákok teljesítményét) még kifejezetten jól teljesítettünk. A vizsgálatban Magyarország 536 standardponttal Finnország, Franciaország, Svédország és Új-Zéland mögött igen előkelő helyen végzett.

Ehhez az eredményhez képest a 15 éves gyermekek szövegértési képességéről a PISA 2000²⁷ vizsgálat olvasáseredményei jelentős romlást mutatnak. A két eredmény összehasonlítása az alábbi ábrán látható:

²⁶ Trends in International Mathematics and Science Study. Nemzetközi Matematika és Természettudományi Vizsgálat.

²⁷ Programme for International Student Assessment. A nemzetközi tanulói teljesítménymérés programja.

4. ábra

A 1991-es Reading Literacy és a PISA 2000 eredményei



Forrás: Vári Péter és munkatársai, 2000

Korunk „tudásalapú társadalmában” az írni-olvasni tudó állampolgár a társadalom gazdasági és szociális fejlődésének alapját képezi. Az információ megértésének képessége létfontosságú az állampolgárok mindennapi életében, személyes céljaik megvalósításában, intellektusuk rendszeres megújításában.

Az OECD²⁸ elemzései is épp arra mutatnak rá, hogy a gazdasági fejlődés egyik legfőbb motorja az oktatás, ezért a szervezet szinte alapítása óta kiemelt

²⁸ Organisation for Economic Cooperation and Development, 1961-től működő Nemzetközi Gazdasági és Fejlesztési Szervezet (a világ 30 fejlett állama – köztük 1996 óta Magyarország is – tagja). Az együttműködés kiemelten fontos a magyar oktatáspolitikai és oktatási gyakorlat számára.

kérdésként kezeli az oktatási rendszerek hatékonysága és a gazdasági fejlődés közötti összefüggések vizsgálatát, valamint oktatási rendszerek fejlesztésének támogatását.

AMIBEN JÓK VAGYUNK

Az IEA Nemzetközi Szövegértés-vizsgálata, a *PIRLS*²⁹ összehasonlítható adatokat szolgáltat az általános iskola 4. évfolyamos tanulóinak szövegértési képességeiről. Ez az életkor azért fontos az olvasó gyerekek fejlődésében, mivel többségük már tud olvasni, és ezt a tudást újabb ismeretek megszerzésére (tanulásra) is felhasználja. A *PIRLS* 2001 óta ötévente méri a tanulók szövegértési képességét és az azzal összefüggő háttértényezőket.

A TÍZÉVESEK SZÖVEGÉRTÉSE

„Olyan írott nyelvi alakok megértésének és használatának a képessége, amelyeket a társadalom elvár, és amelyeknek az egyén jelentőséget tulajdonít. A fiatal olvasók sokféle szövegből képesek jelentést alkotni. Olvasnak, hogy tanuljanak, hogy részt vegyenek az olvasók közösségeiben, az iskolában és a hétköznapi életben, valamint olvasnak pusztán kedvetelésből.” (Balázsi és munkatársai, 2007)

A 2001-es vizsgálatról készült magyar tanulmányok jó érzéssel állapítják meg, hogy mindössze három ország – Svédország, Hollandia és Anglia – tanulóinak szövegértési teljesítménye magasabb szignifikánsan a magyar tanulókéénál. Ugyanakkor a 4–11. helyezett országok átlageredménye és a magyar átlageredmény nem különbözik szignifikánsan, ami azt jelenti, hogy tanulóink eredménye a 4–11. hely között van.

A *PIRLS* 2006 vizsgálatban 4 olyan ország és/vagy tagállam van, amely Magyarországnál jobb eredményt ért el, 11 eredménye nem különbözik szignifikánsan a magyar eredményektől, a fennmaradó 30 részt vevő állam hazánknál szignifikánsan alacsonyabb teljesítményt nyújtott. A vizsgálat szövegei (ahogy 2001-ben is) két fő csoportra oszthatók: élményszerző és információszerző szövegek, míg a feladatok a megoldásukhoz szükséges gondolkodási műveletek alapján négy nagyobb csoportba sorolhatók, amelyek az alábbi táblázatban olvashatóak.

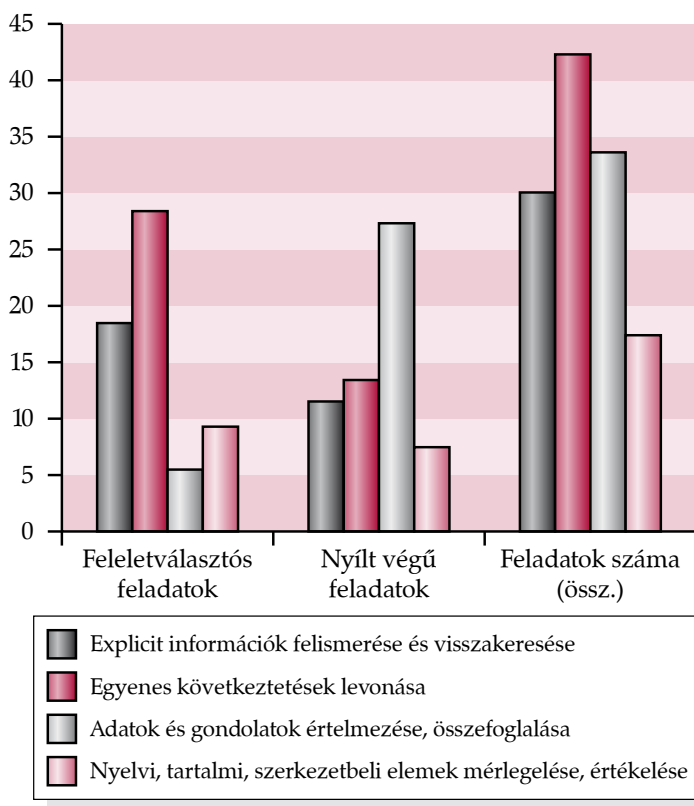
²⁹ Progress in International Reading Literacy Study.

1. táblázat

A PIRLS 2006 vizsgálat feladattípusainak megoszlása

Művelet	Feladatok száma	Feleletválasztós feladatok száma	Nyílt végű feladatok száma	Elérhető pontszám
Explicit információk felismerése és visszakeresése	31	19	12	36
Egyenes következtetések levonása	43	29	14	47
Adatok és gondolatok értelmezése, összefoglalása	34	6	28	61
Nyelvi, tartalmi és szerkesztésbeli elemek mérlegelése, értékelése	18	10	8	23
Összesen	126	64	62	167

5. ábra

A PIRLS 2006 vizsgálat feladataiban alkalmazott gondolkodási műveletek aránya

Forrás: Balázsai és munkatársai, 2007

Miért van szükség változtatásra?

SZAKMAI SZEMPONTOK

A felmérések megerősítették az oktatás irányítóit abban, hogy – az alsó tagozatban 2004-ben bevezetett, a törvényi háttérrel és a Nat szakmai előírásaival megtámogatott, a személyes fejlesztésre koncentrálnó differenciált oktatás módszereit és munkastílusát még két évvel meghosszabbítva – teret engedjenek a kezdő szakasz felső tagozatba való átnyúlásának a *nem szakrendszerű oktatás* bevezetésével.

- A második éve negyedik osztályban is megszervezett országos kompetenciamérések is arra hívják fel a figyelmet, hogy bár a gyerekek olvasás-, írás-, számoláskészsége jó eredményt mutat, azonban a *beépülési folyamat még kétharmaduknál nem befejezett*, és az optimális értéket a tanulóknak csak kis százaléka érte el.
- A gondolkodási képességek közül ugyancsak tovább kell fejleszteni a rendszerező készséget és a kombinatív gondolkodási képességet, mert *a mérésben lévők felénél ez még kialakulatlan*. A készségek és képességek fejlesztése magas szakmai kompetenciát feltételező és igénylő terület – bármilyen kis hiba a felső tagozatban az értő olvasás színvonalromlásához, az íráskép széteséséhez, a gondolkodási képességek fejlődésének megtorpanásához stb. vezethet.

TÖRVÉNYI HÁTTÉR

A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 2003. évi módosítása így fogalmaz:

„A bevezető és a kezdő szakaszban, továbbá – a tanulók igényéhez igazodóan, a helyi tantervben meghatározottak szerint – az alapozó szakasz kötelező tanórai foglalkozása időkeretének huszonöt-negyven százalékában nem szakrendszerű oktatás, az alapozó szakasz fennmaradó időkeretében és a fejlesztő szakaszban szakrendszerű oktatás folyik.”

90. § (2) 2004 szeptemberétől az első évfolyamban felmenő rendszerben kötelezően alkalmazni kell.

A 2006. évi módosítás után a törvény a következő pontosítást tartalmazza:

Az 5–6. évfolyam tanítási időkeretének 25-50%-a nem szakrendszerű oktatásra fordítandó.

2007-ben pedig a 121. § (1) bek. 34. pont szerint: ... a nem szakrendszerű oktatásban a Nemzeti alaptantervben meghatározott kulcskompetenciák fejlesztése folyik.

Bevezetés: 2008/2009-es tanévben kötelező minden 5. évfolyamon.

A TARTALMI SZABÁLYOZÓK: A NAT

A tanítás szakaszait a Nat elvárásainak szellemében így jellemezhetjük.

Bevezető szakasz

Az óvodából az iskolába való sikeres átmenet előfeltétele.

- Az első két évet az óvodára jellemző időigényesebb tevékenység- és tanulás-szervezési formák felé orientálja.
- A teljesítménymotiváció és a képességek fejlesztése területén a szabályozás nagy teret enged az egyéni érdeklődésnek, és lehetővé teszi az ebben az életkorban különösen jelentős egyéni különbségek kezelését.
- A szakasz végén még nincs szükség az iskolai teljesítmények követelményként történő meghatározására, minősítő értékelésére.
- A Nat az első két évfolyamot nem tekinti önálló képzési szakasznak.

Kezdő szakasz

- Ebben a szakaszban erőteljesebbé válnak – a negyedik évfolyam végére már meghatározóak – az iskolai teljesítményelvárások által meghatározott tanítási-tanulási folyamatok.
- A motiválás és a tanulás-szervezés már a Nat fejlesztési feladataiban is kifejeződő teljesítményekre összpontosít.

Alapozó szakasz

Feladata elsősorban az iskolai tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák, képességegyüttesek megalapozása. Ebben a szakaszban történik az iskolai tudás (és a tanítás folyamatának) erőteljes tagolódása, amely megköveteli az ilyen típusú tanuláshoz szükséges és ehhez rendeződő képességnyalábok, kompetenciák célzott megalapozását.

Fejlesztő szakasz

Feladata a változó és egyre összetettebb tudástartalmakkal is összefüggésben, a már megalapozott kompetenciák fejlesztése, azaz megerősítése, bővítése, finomítása, hatékonyságának, variabilitásának növelése.

A PISA-mérések, következményekkel

Érdeemes részletesebben elemeznünk az OECD 2000-ben, útjára indított PISA vizsgálatának hazai vonatkozásait, hiszen mind a felmérések tartalma, mind az értékelés minősége szempontjából igazi sokkszerű megdöbbenést jelentett, mivel a tudás újszerű megközelítését fogalmazta meg és kérte számon a résztvevőktől.

„A PISA-felmérés elmélete szerint csak az értelmes, megértett, átélt tudást lehet felidézni. A tananyag reprodukálására korlátozódó tudás ugyanis nem segíti az egyént ön maga fejlesztésében, személyisége kiteljesítésében.

Oktatástudományi kutatások alapján új tudáskonceptiót vezetett be tehát, amelyben a műveltség (literacy) és a kompetencia (competence) fogalma élesen elkülönül.

A műveltség a kulturális beágyazottsággal, társadalmi meghatározottsággal függ össze.

A kompetencia pszichikus folyamat, az értelmi képességek szerveződésével a közép-pontban. A képességek és készségek rendszerré szerveződését jelenti. Benne nem az iskolai kontextusban megtanultak reprodukálásáról van szó.

Ebből következik, hogy valamilyen szinten mindenki rendelkezik kompetenciákkal, ezek fejlesztését erősen befolyásolja az életkor, míg a műveltség megszerzéséhez az adott kultúrában való részvételre van szükség.” (Simon, é. n.)

A VIZSGÁLAT IRÁNYULTSÁGA

A nemzetközi felmérés nem tanterv alapú, tananyag szemléletű tudást tesztelt, hanem új mérési koncepció mentén vizsgáldott. A vizsgálat elsősorban arra irányult, hogy a mérésben részt vevő tanulók rendelkeznek-e azokkal a készségekkel és képességekkel, amelyek szükségesek a valós élet állította kihívások felismeréséhez és megoldásához. Tanulmányaik alatt hozzájutottak-e ahhoz a műveltséghez, kreatív ismerethez, amely további tanulmányaikhoz, személyes és szakmai fejlődésükhöz elengedhetetlen?

Mivel a részt vevő országok legnagyobb részében a tankötelezettség 16 éves korig tart, a mérésre legalkalmasabbnak a 15 éves korosztály látszott.

A PISA-MÉRÉS ÁLTAL VIZSGÁLT TERÜLETEK

Olvasás-szövegértés

„Írott szövegek megértésének, alkalmazásának és a rájuk való reagálásnak a képessége, amelynek az a törekvése, hogy az ember elérje céljait, gyarapítsa tudását és lehetőségeit és hatékonyan részt vegyen a társadalom életében.”

A meghatározásból is kitűnik, hogy az egyszerű szöveg megértésen túlmutat a mérés, és az alkalmazott tudást is számon kéri. A szövegek és feladatok csoportosításának szempontjai: a) a szövegek formája, b) a feldolgozáshoz szükséges gondolkodási műveletek és c) az olvasási szituáció alapján.

A szövegértés terén harmadik alkalommal is a fejlett országok listájának alsó harmadába kerültünk. A mért tanulók 48%-ának eredménye az 1. vagy 2. szintet nem haladta meg.

A 2. szint a jelentésben közzétett értékelés szerint:

„E meglehetősen gyenge szinten álló diákok elsősorban egyszerű információ-visszakeresési műveleteket tudnak végrehajtani, vagy egyszerű szövegbeli kapcsolatokat képesek felismerni. Csak egyszerű, világos elrendezésű anyagok feldolgozásával tudnak megbirkózni, amelyek nem igényelnek bonyolult feladatmegoldást. Az alacsony képességszint megnehezíti számukra, hogy az új, szokatlan szövegeknek jelentést tulajdonítsanak, és nagy valószínűséggel alkalmatlanok az új ismeretek önálló elsajátítására is.” (Balázsi és munkatársai, 2007)

Bár a kiváló képességű tanulók kompenzálnák ezt a gyenge eredményt, de Magyarország esetében a kiváló képességű, ötös szinten teljesítő diákok a tesztet íróknak mindössze 5 százalékát teszik ki, szemben az egyes szinten vagy alatta teljesítő, gyenge képességű diákok 23 százalékával.

Matematika

„Az alkalmazott matematikai műveltség azt jelenti, hogy az egyén felismeri és érti a matematika szerepét a valós világban, jól megalapozott döntéseket hoz, és matematikatudása hozzásegíti ahhoz, hogy saját életének valós problémáit helyesen oldja meg, és a társadalom konstruktív, érdeklődő, megfontolt tagjává váljék.” (Balázsi és munkatársai, 2007)

A matematikai tudás, képesség, készség vizsgálata szintén három rendezőelv köré csoportosul: a) milyen matematikai tartalomhoz köthetők az adott problémák és kérdések; b) milyen kompetenciák mozgósítása által alakítható át a vizsgált valós probléma matematikai problémává, és oldható meg azután; c) milyen szituációkban és kontextusokban jelenhetnek meg a feladatok.

Magyarországon körülbelül a diákok egyötödének (21,2%) matematikai problémamegoldó képessége gyengébb a minimális elvárásoknál, és 27%-a tartozik a felső három képességszint valamelyikébe. Az átlageredményeinket figyelembe véve a magyar tanulók teljesítménye az OECD-átlag alatt marad.

Természettudomány

„Az alkalmazott természettudományi műveltség az egyénnek az a képessége, hogy a természettudományi ismeretek és azok alkalmazása segítségével képes kérdéseket feltenni, új ismereteket elsajátítani, meg tud magyarázni természettudományi jelenségeket, és megfogalmaz természettudományi problémákkal kapcsolatos, bizonyítékokkal alátámasztott következtetéseket. Az egyén megérti az emberi tudásként és emberi felfedzőmunkaként is értelmezhető természettudományok jellemző tulajdonságait, és azt, hogy a természettudományok és a technika hogyan alakítja fizikai, szellemi és kulturális környezetünket. Megfontolt állampolgárként hajlandó magát elkötelezni természettudományi vonatkozású problémák és természettudományos elméletek mellett.” (Balázs és munkatársai, 2007)

A PISA 2006-os mérésben a következő kompetenciák kaptak figyelmet:

- természettudományi problémák felismerése,
- jelenségek tudományos magyarázata,
- természettudományi bizonyítékok alkalmazása.

A 2006-os természettudományi vizsgálat tartalmi kerete lényegesen eltér az előző évi vizsgálatoktól abban, hogy a természettudományi ismereteken belül megkülönbözteti a szaktudományok tudásterületeit a természettudományi megismeréssel kapcsolatos ismeretektől.

Ebben a műveltségterületben a magyar tanulók átlagteljesítménye az OECD átlagát kicsit meghaladta (504 képességpont). Ezzel a részt vevő 57 ország közül a 19–23. helyet foglaljuk el.

A fő műveltségi területek mellett mindegyik ciklusban megjelent valami újszerű, kiegészítő felmérés, módszertani megoldás is. Pl. 2000-ben a tanulási szokások, az önszabályozó tanulás vizsgálata, 2003-ban a komplex problémamegoldás, és 2006-ban a természettudományokkal kapcsolatos attitűdök újszerű technikával végzett felmérése.

Ugyancsak a mérés részét képezik a családi és iskolai háttérkérdőívek. Az innen szerzett információk rávilágítanak a tanulók teljesítményét befolyásoló tényezőkre, segítségükkel az eredmények több kontextusban is értelmezhetők.

A PISA 2006 magyar jelentése rávilágít arra, hogy: „a PISA tartalmi kereteit kidolgozó tudományos munkacsoportok kiemelkedő munkát végeztek. Az első mérési ciklusokba integrálták a múlt század második felében lezajlott kognitív forradalom eredményeit, az utóbbi ciklusokban viszont mind nagyobb szerepet kap a viselkedés, a tanulás mozgatórugóinak feltérképezése, a motiváció és az attitűdök analízise.”

2. táblázat

Magyarország és – két hasonló eredményt elérő ország – teljesítményének változása 2000–2006 között

A vizsgálat	Matematika			Természettudomány			Szövegértés		
	Magyarország	Csehország	Lengyelország	Magyarország	Csehország	Lengyelország	Magyarország	Csehország	Lengyelország
PISA 2000	488	498	470	496	511	483	480	492	479
PISA 2003	490	516	490	503	523	498	482	489	497
PISA 2006	491	510	495	504	513	498	482	483	508

VÁLTOZNI ÉS VÁLTOZTATNI

Magyarország mérési eredményei megdöbbentő egyezőséget mutatnak a PISA 2000 óta eltelt hat év során. A 2006-os mérés elemzője így fogalmaz: „A magyar diákok eredményei annyira megegyezők, mintha valamennyi mérest ugyanaz az 5000 gyerek írta volna.”

Az eredmények egyezősége valamennyi vizsgált változó tekintetében kimutatható.

Megállapítható, hogy – noha az oktatásügyben 2000 óta számos változást vezettek be – ezek hatása még az oktatási gyakorlatban nem érzékelhető.

6. ábra

A 2006-os mérésen a három mérési területen elért országátlagok

Ország	Szövegértés	Természet-tudomány	Matematika
Finnország	△	△	△
Hongkong–Kína	△	△	△
Kanada	△	△	△
Észtország	△	△	△
Új-Zéland	△	△	△
Ausztrália	△	△	△
Hollandia	△	△	△
Liechtenstein	△	△	△
Korea	△	△	△
Szlovénia	△	△	△
Svájc	△	△	△
Makaó–Kína	△	△	△
Belgium	△	△	△
Japán	●	△	△
Tajvan	●	△	△
Ausztria	●	△	△
Írország	△	△	●
Csehország	▼	△	△
Egyesült Királyság	●	△	●
Svédország	△	●	●
Lengyelország	△	●	●
Dánia	●	●	△
Franciaország	●	●	●
Izland	▼	▼	△
Magyarország	▼	●	▼
Egyesült Államok	▼	●	▼
Horvátország	▼	▼	▼
Lettország	▼	▼	▼
Spanyolország	▼	▼	▼
Litvánia	▼	▼	▼
Szlovákia	▼	▼	▼
Norvégia	▼	▼	▼
Luxemburg	▼	▼	▼
Oroszország	▼	▼	▼
Olaszország	▼	▼	▼
Portugália	▼	▼	▼
Görögország	▼	▼	▼
Izrael	▼	▼	▼
Chile	▼	▼	▼
Szerbia	▼	▼	▼
Bulgária	▼	▼	▼
Uruguay	▼	▼	▼
Törökország	▼	▼	▼
Jordánia	▼	▼	▼
Thaiföld	▼	▼	▼
Románia	▼	▼	▼
Montenegró	▼	▼	▼
Mexikó	▼	▼	▼
Indonézia	▼	▼	▼
Argentína	▼	▼	▼
Brazília	▼	▼	▼
Kolumbia	▼	▼	▼
Tunézia	▼	▼	▼
Azerbajdzsán	▼	▼	▼
Katar	▼	▼	▼
Kirgizisztán	▼	▼	▼

- △ Az eredmény szignifikánsan jobb az OECD-országok átlagánál.
- Az eredmény statisztikailag egyenértékű az OECD-országok átlagával.
- ▼ Az eredmény szignifikánsan gyengébb az OECD-országok átlagánál.

A magyar teszteredményekből kitűnik, hogy a három vizsgált műveltség-terület közül a *természettudományi* oktatás helyzete ad okot a legkevesebb aggodalomra. A leszakadók aránya itt 15% (a szövegértésnél és a matematikánál ez meghaladja a 20%-ot), de az ő teljesítményük is jobb, mint a többi ország hasonló helyzetben lévő diákjaié.

Érdekes, hogy diákjaink „*a fizikai világ rendszerei*” alteszten érték el a legjobb eredményt (533 képességpontot), noha országos mérések bizonyítják a fizika és kémia tantárgyak középiskolai népszerűtlenségét. Ezen a területen mindössze három ország ért el a magyar fiatalokénál jobb eredményt.

Tanulóink *azokon a területeken szerepeltek kifejezetten jól, ahol a memorizálásra, a tananyag reprodukálására van szükség. Ez egyenesen következik ismeretközpontú tanítási kultúránkból.*

A családi háttér jelentősége és a szegregáció problémája

Oktatásunk hatékonyságát, eredményességét kérdőjelezi meg a mérésnek az a területe, amelyből kiderül, hogy a gyermekek tudását legerősebben a szülők iskolázottsága határozza meg. Ebből tehát az következik, hogy még az a nem túl előkelő helyet biztosító tudás, amiről a gyermekek számot adnak, az is jelentős mértékben otthonról érkezik. Problémaként jelentkezik ezért az iskolai hatékonyságnak, a hozzáadott érték mennyiségének a kérdése.

Az oktatási rendszer tartalmi változásának eredménye természetesen hosszabb távon mérhető. Ami azonban súlyos aggodalomra ad okot, és amelynek megváltoztatása nem tűr halasztást, az az iskolarendszer szegregáló hatása, amely társadalmi problémák sorozatát indíthatja el.

A PISA 2006 vizsgálat külön kitér annak a tényezőnek a feltárására, hogy az egyes országok mennyire méltányosak, azaz mennyire fordítanak gondot az egyenlő esélyek biztosítására.

Ebből a vizsgálatból sajnos az derül ki, hogy:

„Magyarországon az iskolarendszer a szociális, gazdasági és kulturális háttér szerint szegregált, az egyes iskolák nagymértékben különböznek a tanulók családi háttere alapján, ugyanakkor az iskolákon belül viszonylag homogén tanulócsoportok találhatóak.” (Balázsai és munkatársai, 2007)

Hazánknál erőteljesebb szegregáció csak Bulgária és Chile esetében tapasztalható. (Érdekes, de talán nem véletlen, hogy Chile Magyarország mellett a világ három országának egyike, ahol szabad iskolaválasztás nehezíti az esélyegyenlőség megvalósulását.)

Az iskoláztatás kezdő szakaszától fennálló szabad intézményválasztás, a speciális tantervek, a korai szelekció (hat- és nyolcosztályos gimnáziumok) csak erősítik a szétnyíló „szociális ollót”, ugyanakkor semmi nem bizonyítja az oktatás színvonalasabbá tételében, a rendszer eredményességében betöltött pozitív szerepüket. Mindezen tényezők figyelembevételével célszerű lenne a szelekció késleltetésének lehetőségeit megfontolni.

Nahalka István 1998-ban(!) megfogalmazott véleménye szerint: „az esélyegyenlőség alakulása a magyar oktatási rendszer kiemelkedően legfontosabb kérdése”. Bár azonnal hozzá is teszi: „Nyilván számos szakember nem ért velünk egyet, és biztos többen sokkal fontosabb témának tartják a tartalmi fejlesztés vagy az anyagi ellátottság problémáját, esetleg az iskolával szemben támasztott társadalmi igények alakulását, az iskola »társadalmasodásának« folyamatát. Magyarországon létrejött s megszilárdulni látszik egy rendkívül szelektív, a társadalmi esélyegyenlőség biztosítására még csak alacsony szinten sem képes, csak bizonyos társadalmi csoportok számára megfelelő feltételeket biztosító oktatási rendszer. Kicsit karcosabban fogalmazva: úgy tűnik, Magyarországon a társadalmi elit kiépítette a saját érdekeinek leginkább megfelelő iskolarendszert, s ezen legalábbis a közeli jövőben vagy a belátható jövőben nem kíván változtatni.” (Nahalka, 1998)

Nem tudni, mennyi idő a belátható jövő. Sajnos azonban az állítás ma idősebb, mint valaha, mert ezen az oktatásban fellelhető pozitív kezdeményezések sem változtattak számottevően.

Mint Nahalka István 2002-ben a PISA-elemzés kapcsán megfogalmazta: „Nem többet és kicsit jobban kell tennünk, hanem mást kellene tennünk!” (Nahalka, 2002).

Hogyan csinálják a legjobbak?

A jól működő iskolák titkait szándékozott feltárni a már említett McKinsey-jelentés. Vállalt célja volt a mintaadás, a jó gyakorlatok közkinccsé tétele.

„Megváltoztatni többmilliónyi gyermek érzelm- és gondolatvilágát – ami az iskolai rendszer elsődleges feladata – komoly kihívást jelent. Vitathatatlan, hogy egyes rendszerek sikerrel veszik az akadályt, mások pedig nem. Miért van az, hogy bizonyos oktatási rendszerek stabilan jobban teljesítenek, és gyorsabban fejlődnek, mint mások?” (McKinsey & Company, 2007, 5.)

A sikeres oktatási rendszereknek figyelniük kell a pedagóguspályát választók alkalmasságára, mindent meg kell tenniük eredményes képzésük érdekében, az iskolákban pedig – az esélyegyenlőség figyelembevételével – minden tanulónak a lehető legjobb képzést kell kapnia.

„Az iskolarendszer feladatát így lehetne összefoglalni: gondoskodik arról, hogy amikor a tanár belép az osztályterembe, a rendelkezésére álljanak a szükséges segédanyagok, és meglegyen a tudása, a képessége és az ambíciója ahhoz, hogy ma eggyel több gyereknek segítsen abban, hogy elérje a megfelelő szintet, mint tegnap. És, hogy ugyanezt megtegye holnap is.”

TÉVHITEK

A jelentés számos tévhitet eloszlat az oktatás minőségének javítását feltételező elképzelésekből.

1. tévhit

A vizsgálat egyértelműen kimutatja, hogy önmagában az oktatásra szánt költségvetés emelésével, a tanár-diák arány csökkentésével vagy a szerkezet átalakításával nem lehet jelentős változást elérni az osztálytermi folyamatok javulásában.

2. tévhit

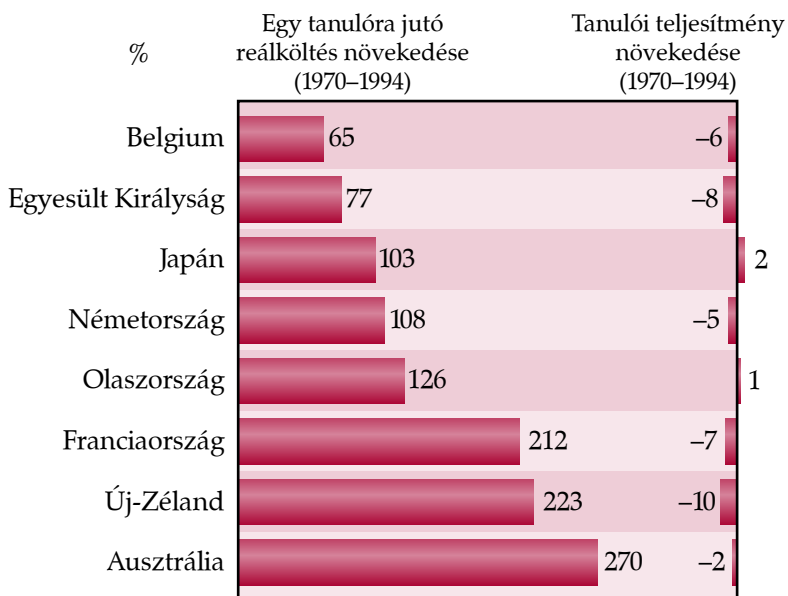
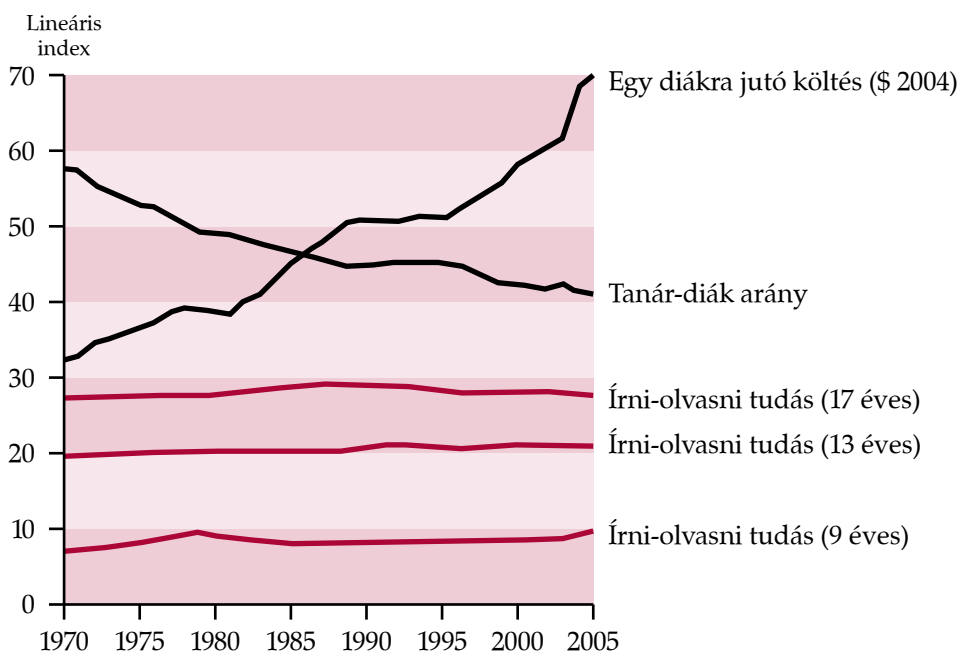
Az is igaz azonban, hogy a szakma presztízsének megőrzése (vagy helyre állítása) a tanári pályán dolgozók munkafeltételeinek javítása a 21. századi iskola eszköztárszerének biztosítása, a pályán lévők állandó „helyzetben tartása” (pl. posztgraduális képzések szervezésével) költségtényező.

Mégis, a nálunk jobb helyzetben lévő országokból több példát hozva bizonyítja, hogy a pénz – bár nagy úr! – önmagában nem oldja meg az oktatás minőségének jelentős javulását.

Az alábbi két példa a McKinsey-jelentésben szerepel: a bal oldali az USA költségárfordítását hasonlítja össze a nevelés hatékonyságával, jelezve a tanár-diák arány alakulását is, a másik ábra Belgium, Nagy-Britannia, Japán, Németország, Olaszország, Franciaország, Új-Zéland és Ausztrália ráfordítás- és teljesítménymutatóit hasonlítja össze.

7–8. ábra

A McKinsey-jelentésben vizsgált országok jellemző példái az anyagi támogatás hatékonyságára



Forrás: McKinsey & Company, 2007

Magyarországon az oktatás finansziális problémái jelentősek. Az OECD tagállamai között az egy diákra fordított oktatási kiadások tekintetében bizony sereghajtók vagyunk – mindössze négy ország van mögöttünk, ahol ezek a számok alacsonyabbak a magyar adatoknál, és a 30 tagállam átlagától körülbelül 25 százalékkal alacsonyabb itthon a kezdő tanári fizetés.

AMI VALÓBAN JAVÍTTJA AZ OKTATÁS MINŐSÉGÉT

Annál erőteljesebb összefüggés látszik viszont a *tanítói kvalitás*, a *tanítás minősége* és a *tanulók eredményessége* között. Minél erősebb az országon belül a tanári pálya presztízse, minél jobb képességűek, minél elhivatottabbak a pedagógusok, annál eredményesebbek a tanítványok. A legeredményesebb rendszerek mindenekelőtt azt igazolják, hogy az oktatás színvonala és a tanárok rátermettsége egymástól elválaszthatatlan.

„Annak, hogy a megfelelő emberek lépjenek a tanári pályára, már a felsőoktatásban el kell dőlnie.”

A következő ábra arról tájékoztat, hogy ezt a szabályozást Finnország milyen paraméterek mentén végzi.

A magyar pedagógusképzésbe a diák felvétele a képzőhely túlélésének záloga. Ennek következménye, hogy túl sok a hallgató, az alkalmatlanokat is felveszik, a képzés minősége gyenge. A megoldás a változtatásra részben a képzési kínálat jelentős szűkítése (2005-ben 11 000 végzett pedagógus volt, évi 2500-3000 elég lenne), illetve a szigorú felvételi sztenderdek érvényesítése lehet (Kertesi, 2008).

9. ábra

Finn felsőoktatási rendszer tanárképzésben alkalmazott felvételi mechanizmusa



*Egyetemenként változó

Forrás: McKinsey & Company, 2007

A PÁLYÁN LÉVŐK FELELŐSSÉGE

Következtetésében a McKinsey-jelentés leszögezi, hogy az oktatási rendszer hosszú távú és jelentős fejlesztése nem lehetséges az oktatásban résztvevők hatékonyságának és eredményességének javítása nélkül.

A döntéshozók felelősek a tanári szakma megbecsülésének és tekintélyének megőrzéséért, javításáért. Nekik kell megfelelő mechanizmusokat kidolgozni a tanári pályára kerülők kiválasztására, megfelelő kezdő fizetést kell kínálni, és figyelemmel kell lenniük a tanári hivatás megbecsülésére.

„Meg kell találni annak a módját, hogy az osztálytermekben zajló folyamatok alapvetően megváltozzanak. Az egyes tanárok számára ez három dolgot jelent:

A tanárok felismerjék saját gyakorlatuk gyenge pontjait. A legtöbb esetben ez nemcsak a cselekedeteik, hanem a mögöttes okok megértését is jelenti.

A tanárok megértsék a helyes gyakorlatot. Ezt általában csak a megfelelő gyakorlat eredeti környezetben történő bemutatásával lehet elérni.

A tanárok törekedjenek a jobbításra. Ehhez általában a motiváció mélyebb megváltoztatása szükséges, amihez az anyagi ösztönzés módosítása önmagában nem elégséges. Az ilyen változások akkor lehetségesek, ha a tanároknak magasak a követelményeik, létezik közös céltudatuk, és mindenekelőtt rendelkeznek azzal a meggyőződéssel, hogy képesek érezhető mértékben változtatni a tanítványaik oktatásán.” (McKinsey, 2007)

A három tényező csak együttes megléte esetén hatékony. Ha valamelyik tényező hiányzik vagy elenyésző szinten van jelen, csak korlátozott fejlődés érhető el.

A PÉLDÁK, AMELYEKET KÖVETNI ÉRDEMES

Leírt tényezők együttes hatására Bostonban az MCAS-követelményeknek megfelelő diákok aránya hat év alatt a matematika terén 25%-ról 74%-ra, az angol nyelv területén 43%-ról 77%-ra nőtt.

Angliában a megfelelő gyakorlaton alapuló országos képzési programok bevezetését követően, mindössze három év kellett ahhoz, hogy az írás-olvasási követelményeket teljesítő diákok arányát 63%-ról 75%-ra növeljék.

Japán: Az iskolákban az „órák tanulmányozása” elterjedt gyakorlat. Lényege, hogy több tanár együttes munkája révén alakulnak ki az oktatási stratégiák, tantervek, óratervek, a kijelölt nevelési cél elérése érdekében. Folyamatosan látogatják egymás óráit, hangsúlyt fektetve arra, hogy a legjobb módszerek az egész iskola kincsévé váljanak.

Más szakmákban a csapatmunka magától értetődő, a pedagóguspályán azonban többnyire egyedül dolgoznak a kollégák, ezért nincs lehetőség a jó gyakorlatok automatikus átvételére, viszont a pedagógiai folyamatok, a nevelési problémák megoldásának tanulmányozása, a hatékony módszerek megértése csak tantermi keretek között igazán célravezető. Több iskolarendszerben is alkalmazzák azt a stratégiát, hogy a nevelők rendszeresen látogatják egymás óráit, megbeszélik az ott tapasztaltakat. Véleménycsere alakul ki, visszajelzéseket kaphatnak a kollégáiktól, és együtt fogalmazzák meg az oktatás fejlesztésére vonatkozó célokat. A vizsgált rendszerek közül ezek tartoztak a legsikeresebbek közé.

A magyar oktatási rendszer anomáliái

A magyar oktatás gyakorlata mind kevésbé felel meg a tudásalapú társadalom elvárásainak, mégis minden összehasonlítási, mérési eredménynek, az oktatáskutatók javaslatainak és az oktatás irányítás intézkedéseinek ellenállva (számos anomáliát kiépítve és/vagy életben tartva) továbbra is hagyományos módon működik.

AZ ISKOLÁK KÖZÖTTI KÜLÖNBSÉGEK, A SZEGREGÁCIÓ

„A társadalmi szegregációt felerősítő oktatási gyakorlat áll szemben az integrációt megkövetelő jogszabályokkal, a nemzetközi elvárásokkal. A közoktatás számára az a cél, hogy adott forrásokból minél magasabb színvonalú szolgáltatást nyújtson, nem pedig, hogy minél olcsóbb legyen. Közgazdasági értelemben nincs értelme hatékonyságról beszélni akkor, ha olcsón ugyan, de selejtet gyártunk. Márpedig a magyar oktatási rendszer a közoktatási minimum teljesítésére sem képes, hiszen az évfolyamok 20%-ának már évek óta nem sikerül elsajátítania az alapvető írás-, olvasás- és számolási készségeket.” (Lannert: Tanulóilétszám-csökkenés. Szócikk, on-line hivatkozás)

A magyar oktatási rendszerben a szegregálódásnak számos „jól bevált” gyakorlata épült ki a 80-as évektől napjainkig:

- A sajátos nevelési igényű gyermekek különválasztása. Indok: így biztosítható a legjobb színvonalon a szakmai és az eszközháttér.
- Tagozatok indítása. Indok: az iskolák „egyéni arculatának” kialakítása.
- Szabad iskolaválasztás. Indok: a gyermek képességének legjobban megfelelő iskola kiválasztása, ugyanakkor a „problémás” gyermekek elutasítása a specializációra hivatkozással.
- Középiskolákban a nyolc- és hatosztályos gimnáziumok megszervezése. Indok: a képzési irány megválasztása a szülő és a tanuló joga. Következésképpen a legjobb képességű tanulók kiválogatása, a felvételi vizsgák tiltása óta tanulmányi versenyeknek „álcázott” felvételi eljárással. Ez magával hozza a tanulmányi eredmény szerinti szegregálódást és korai kontraszelekciót eredményez.

Míg az európai országok jelentős részében magától értetődő a sérült, sajátos nevelési igényű gyermekek integrációja, a magyar pedagógiai köztudat jelentős részét az a meggyőződés jellemzi, hogy a tanulókat tanulási teljesítményeik alapján célszerű csoportosítani, feltételezve, hogy az azonos szinten állókat, esetleg azonos problémával küzdőket könnyebb eredményesen tanítani.

A szegregáció több tekintetben is komoly akadályt jelent:

- kialakul az iskolák között a „kasztyosodás”,
- megakadályozza a gyermekeket abban, hogy megtapasztalják a másságot, így nem válnak képessé annak elfogadására sem,
- a problémák újratermelődése a szegregálódott intézményen belül lehetetlenné teszi azok hatékony kezelését, romlik az oktatás minősége. (A kivételek viszont talán az előremenekülés stratégiájának választása okán épp a megújulás élvonalába tartoznak!)

A TANÁRI SZEREPEK

A tanári szerepek mára rendkívül szerteágazóak, amit a társadalmi elvárások mellett a helyi folyamatok még inkább erősítenek.

- A pedagógusok többségükben nem felkészültek az újfajta oktatási tartalmak átadására, az új módszerek használatára (félő, hogy nem is ismerik azokat). Nehezen válnak meg a képzésükkor begyakorolt, évtizedekig eredményesen működő tanítási formáktól, a „tanterv és utasítás” által diktált követelményektől (pedig az már majd emberöltőnyi távolságba került). Munkájukban még mindig az elsődleges cél, hogy a „tananyagot megtanítsák”, s ennek a célnak mindent alávetve próbálják „átgyúrni” tanítványaikat. (Fordítva lenne hatékony: a gyermek megtanítása a cél, s ennek érdekében át kell értékelni a tananyagot, a taneszközöket *eszközként* használva.)
- „Mindig, de talán most a leginkább jellemző, hogy a legfontosabb erőforrás az iskolában a pedagógus, soha jobban nem volt előtérben a produktivitása. Szakmai fejlődésének fontossága felértékelődött. Elvárjuk tőle, hogy a környezet változásaira helyesen és megfelelő tempóban reagáljon. Azt is, hogy a tanulói igényekre, a tanulói összetétel alakulására megoldásokat találjon. Figyelemmel kell kísérnie tudományterületének alakulását, szükség szerint módosítania kell a mindennapi, megszokott munkáját. Módszertani kultúrájának fejlődését egyaránt elvárják tőle vezetői, szakmai környezete és ő maga is.” (Kőpatakiné, 2003)

Lehetőség a feloldásra

- A hagyományos tanári szerepek ki kell, hogy egészüljenek az új oktatási elvárásoknak inkább megfelelő tulajdonságokkal (szervező, ösztönző, facilitáló szerepek). A tananyagközpontú pedagógiát fel kell váltania a személyiségre építő pedagógiának.

- Támogatni kell azokat a továbbképzési formákat, amelyek ezeknek a szerepeknek, módszereknek nevelési tartalmaknak a terjesztését tűzi zászlajára.
- A gyakorló pedagógust fel kell készíteni arra, hogy birtokában legyen a kompetencia alapú oktatási, nevelési módszertannak, és tudatosan váltsa fel napi munkájában az ismeretközlő eljárásokat a hatékonyabb új módszerekkel, amelyek a diákokat együttműködésre készítetik, kialakítják bennük az önálló tanulás készségét, a nyitottabb, több tantárgyat átfogó feladatok, tanulmányi programok komplex ismeretet, alkalmazhatóbb tudást biztosítanak³⁰.

TANTÁRGYAK VAGY KOMPETENCIAFEJLESZTÉS?

„Az elmúlt években – részben nemzetközi értékelések hatására – különösen felerősödött az igény, hogy az iskolai tanulás eredményesebben oldja meg a sikeres élethez szükséges és a munka átalakuló világában is egyre inkább igényelt képességek fejlesztését. Az a pedagógiai megközelítés és azok a módszerek, amelyek az iskolai tanulási környezetet Magyarországon jellemzik, az elmúlt másfél évtizedben keveset változtak. A pedagógusok felkészítésében és szakmai fejlesztésében éppúgy, mint az iskolai tanítási gyakorlatban ma még kevésbé érzékelhetőek a tanulásról való tudásunk megújulásának a hatásai. A személyre szabott, adaptív tanulásszervezési technikák elterjedése lassú. A tanulási folyamat megszervezésének a gyakorlata a legtöbb iskolában ma is a tömegoktatás múlt században intézményesült tanulás- és tanításszervezési technikáit követi, és csak viszonylag szűk körben hódított tért a tanulói cselekvésre épülő, a tanulói érdeklődésben rejlő energiákat mozgósító tanulásszervezés.”³¹

- A tantárgyi struktúrákban működő iskolaszervezet nem alkalmas a tudásalapú iskola kiépítésére, a gyakorlatra épülő tanítási módszerek, tanulási technikák alkalmazására.
- Az információrobbanás következtében az egyes tudományokra épülő tananyagstruktúra használhatatlanná válik, mert elévülése igen felgyorsult.
- Az ismeretátadásra épülő oktatási szervezet hatástalanná válik, fokozatosan elveszíti (vagy már rég elvesztette) hatékonyságát. Eszközrendszerében messze lemarad a társadalomban meglévő lehetőségek mögött, ez pedig hiteltelenné teszi.

³⁰ A tanári szakképzés céljairól. 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet 4. számú melléklete

³¹ Részlet a VII. Nevelésügyi Kongresszus háttéranyagából. Halász Gábor (szerk.): Kiindulópontok. Új Pedagógiai Szemle, 2008. január

Lehetőség a feloldásra

- Alapvető a kisiskolás korban feltárt adottságokra épülő készségek és képességek kialakítása, valamint a kulcskompetenciák fejlesztése.
- „A tanári mesterség új értelmezését, szakmaiságának javulását erőteljesen befolyásolják a kognitív tudományok eredményei. Az a megállapítás, amely szerint a belső, személyes tudásnak a külső, objektív, tudományos tudástól eltérő törvényszerűségei vannak, szükségessé tette az oktatás összes résztvevőjének, mindenekelőtt a tanár szerepének átértelmezését. E szemléletmód szerint a tudás megváltozása – a tanulás, az ismeretszerzés szerveződése, a készségek, képességek fejlődése – öntörvényű, konstruktív folyamat. A tanuló a különböző tevékenységek során maga építi fel, konstruálja meg saját belső tudását. Az oktatás szakemberei tehát ezzel a *belső tudással* foglalkoznak, annak mérnökei, építészei, technológusai és technikusai.” (Csapó, 1999)

Nemzeti Fejlesztési Terv keretében folyó fejlesztések: a kompetencia-központú gondolkodás hazai gyakorlata

„Az egyetlen reálisan tervezhető, gazdasági szempontból finanszírozható kitörési pont az oktatási rendszer hatékonyságának gyökeres javítása lehet. Amint ezt számos ország és más társadalmi szektorok példája mutatja, ennek meghatározó eleme a fejlesztés tudásbázisának megteremtése, a tudásalapú oktatási rendszer kiépítése.” (Csapó, 1999)

„Ma már tudjuk, hogy a releváns tudás gyorsan változik – elévül, érvénytelen, haszontalan lesz. Nem lehet megbízhatóan eldönteni, mi lesz fontos néhány évtizeddel később. Be kell látnunk: hiába kapaszkodunk abba, hogy igyekszünk a lehetőségekhez képest mindent megtanítani.” (Kőpatakiné, 2003)

Az ismeretátadás tartalma és szerkezete sok szálon köti össze az intézményben dolgozó pedagógusokat. Az „interdiszciplináris curriculum” szükségessé teszi a pedagógusok közötti párbeszédet a tervezés és kivitelezés szintjén az együttműködést. A kompetencia alapú tanulás a megismerési folyamatok és képességek kiépülésének harmonikus egységét jelenti, aminek segítségével lehetővé válik a tudás hatékony alkalmazása, új helyzetben való felhasználása.

Ehhez a pedagógusoknak saját szakterületükön kívül a tudás változásának, szerveződésének törvényszerűségeit is ismerniük kell, s tisztában kell lenniük a képességek fejlesztésének módszertanával is.

A közoktatás akkor készíti fel diákjait a kor kihívásaira, ha a kulcskompetenciák kialakítására és fejlesztésére fókuszál.

Az Európai Unióhoz való csatlakozás számos területen, így az oktatásban is, soha nem látott lehetőségeket nyitott meg. Ilyenek például a Nemzeti Fejlesztési Terv (NFT) Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program 2.1. és 3.1.-es intézkedésének keretében zajló fejlesztések, amelyek az egész életen át tartó tanulás elterjesztésének biztosítását, a tudásalapú társadalom feltételeinek megteremtését határozták meg. E cél megvalósítása érdekében szükséges az iskolarendszernek a kompetencia alapú nevelés, oktatás és képzés irányába való fejlesztése, a Térségi Iskola- és Óvodafejlesztő Központok (TIOK-ok) megalapítása.

A KOMPETENCIAFEJLESZTÉS JELENTŐSÉGE

„A dolgozók tudása, készségei és hozzáállása fontos tényezőként van jelen az innováció, a termelékenység és a versenyképesség terén, és hozzájárul a dolgozók motiválásához, a munkával való megelégedettségükhöz és a munka minőségéhez. Mindazonáltal a liszszaboni stratégiával foglalkozó magas szintű csoport 2004 novemberében egyértelművé tette, hogy »messze nem teszünk eleget Európában azért, hogy felvértezzük az embereket azokkal az eszközökkel, amelyekre ahhoz van szükségük, hogy alkalmazkodni tudjanak a változóban lévő munkaerőpiachoz, és ez igaz mind a sok, mind a kevés szaktudást igénylő állások esetében is.« Becslések szerint az európai munkaerő közel egyharmada (80 millió ember) alacsonyan képzett. Továbbá egy 2004-es Cedefop-jelentés szerint 2010-re az újonnan kialakított állások csupán 15%-a lesz elérhető az alacsony végzettségű emberek számára, míg 50%-uk magasán képzett dolgozókat követel majd meg.”³²

A 2005–2006-os tanévben 12 konzorcium 120 közoktatási intézményében 8236 tanuló részvételével elindult az új típusú oktatási programcsomagok kipróbálása az iskolák 1., 2., 5., 7., 9. évfolyamain különböző kompetenciaterületeken.

A 3.1.-es fejlesztésben a programcsomagok kipróbálása és bevezetése a többségi intézményekben, a 2.1. intézkedésben a befogadó iskolahálózat kiépítése, az esélyegyenlőség megteremtése volt a cél.

³² Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról; Brüsszel, 2005

A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TANULÓK A TÖBBSÉGI ISKOLÁKBAN

Az „A” komponens résztvevői a hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének megteremtéséért dolgoztak ki programokat, míg a „B” komponens résztvevői a sajátos nevelési igényű tanulók inkluzív nevelési programjait foglalták meg.

A programok külön súlyt helyeztek a pedagógusok továbbképzésére, jól tudva, hogy minden oktatási reformból annyi valósul meg, amennyi az osztálytermi folyamatokban végbe megy.

2004-től 2008-ig az integrált oktatás know-how-jának megalapozása, a módszertani adatbankok, szolgáltatási programcsomagok létrehozása zajlott.

Ebben a második intervallumban (Új Magyarország Fejlesztési Terv) már kipróbált és a hatékonyság érdekében módosított, továbbfejlesztett szakmai, módszertani bázis áll a programba most belépők rendelkezésére.

Az Oktatási Statisztikai Évkönyv adatai szerint 30 ezer sajátos nevelési igényű tanuló integrált keretek közt tanul, míg 31 ezren gyógypedagógiai tantervű osztály tanulói. Az elmúlt öt évben dinamikus emelkedett az integrált keretek között tanulók aránya.

3. táblázat

Az integráltan oktatott gyermekek létszámának alakulása 2001–2006 között

Intézmény	Tanév	SNI-gyermekek létszáma	Ebből integrált	%
Óvoda	2001/2002	4249	2888	68%
	2005/2006	5327	3896	73%
Általános iskola	2001/2002	48 575	8263	34%
	2005/2006	60 651	29 933	49%
Szakiskola	2001/2002	619	619	100%
	2005/2006	2 188	1 841	84%
Gimnázium	2001/2002	351	100	28%
	2005/2006	777	572	74%
Szakközépiskola	2001/2002	425	389	92%
	2005/2006	954	943	99%

Forrás: Eurybase, az európai országok oktatásrendszereinek információs adatbázisa

„Az önálló gyógypedagógiai osztályokban oktatott tanulók aránya a 2001/2002. tanévben 4,1% volt, 2005/2006-ban 3,6%-ra csökkent. Az integrált oktatásban részesülő tanulók száma 2001/2002 és 2005/2006 között 0,9%-ról 3,5%-ra emelkedett.”³³

A 2005–2006. tanévben 1 millió 758 ezer gyermek vett részt óvodai nevelésben és a közoktatás nappali rendszerű képzésében.

Az integráltan nevelt gyerekek létszáma elsősorban a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdők, illetve a megismerő funkciók vagy a „viselkedés fejlődésének organikus oka vissza nem vezethető tartós és súlyos rendellenességgel küzdő” tanulók körében realizálódott. (Közel 90%-uk integrált oktatásban vesz részt.) Azaz az OECD által „B” kategóriába sorolt, úgynevezett nem szervi rendellenességen alapuló tanulási zavarokat mutató tanulók körében. A testi és érzékszervi fogyatékosoknak megközelítőleg a fele nem tanul speciális intézményben (Kőpatakiné–Mayer–Singer, 2007).

Változó iskola

A társadalmi környezetünk alapvető változásai – az információrobbanás, a globalizáció és a demokratizálódási folyamat – az iskola szerepének újraértelmezését követeli meg.

A információrobbanás, a felgyorsult társadalmi folyamatok szükségessé teszik a gyors és hatékony információszerezést, az eligazodást azok minőségében. A demokratizálódási folyamat megköveteli az empatikus viselkedési formák beépülését a személyiségbe. Az individuuum fejlődése együtt kell, hogy járjon a közösségi szerepek megtanulásával, a csapatban gondolkodás felvállalásával.

Az új kihívásokra az egyik lehetséges válasz, az adottságok feltárása, kulcskompetenciák beépülésének elindítása, a kompetencia alapú nevelési-oktatási módszertan elterjesztése.

- Az egyéni haladási ütem megszervezésével az egyéni fejlesztés biztosítása.
- A kooperatív technikák alkalmazása a munkában, a tananyagfeldolgozásban.
- A fejlesztés kiterjesztése a tanulásra, gyakorlásra használt feladatok megújítására, a tárgyi feltételek megteremtésére.
- Az új pedagógusszerepek kialakítása, a pedagógiai kultúra átalakítása.
- A szülő bevonása a nevelési folyamat értékelésébe.

³³ http://www.okm.gov.hu/letolt/statisztika/okt_evkonyv_2005_2006_060927.pdf

„A fejlesztés kulcsfogalmai: önállóság, együttműködés, empátia, problémamegoldás, konfliktuskezelés, önreflexió, kritikus gondolkodás, közösségi részvétel.

A tananyagok újdonsága: moduláris rendszer, készségfejlesztés, az, hogy együttműködésre épít, megváltoztatja a tanár-diák viszonyt, hatékonyan készít fel a felnőtt szerepekre, az élethosszig tartó tanulásra, az önálló és csoportos kreatív gondolkodásra és cselekvésre.

Kik hozták létre: nagy tapasztalattal rendelkező gyakorló pedagógusok, elméleti szakemberek, főiskolai, egyetemi oktatók, alkotóműhelyek.

Mi fog érezhetően változni: az iskola hangulata, a tanárok motiváltsága, a tanárok rugalmassága, a tananyag szerkezete, az alkalmazott pedagógiai módszerek, a gyerekek időbeosztása és terhelése, a gyerekek közti kapcsolatok, az iskola kapcsolata a szülőkkel és az azt körülvevő tágabb közösséggel. (Simon Gabriella)”

Záró gondolatok

Vekerdy Tamás egy nyilatkozatában azt mondta: az igényes, magára adó pedagógus úgy tesz, mint a földet szántó eke. Mélyen és alaposan megforgatja a művelés alá vett földet, s ha valami megakasztja, visszamegy kijavítani a munkát. Nem hagy megműveletlen területet maga után, mert nem az idő számít, hanem a munka minősége.

A közoktatás irányítói a változtatáshoz igazi szövetségést találnak az osztályteremben dolgozó, hatékony munkára törekvő pedagógusok személyében. És mert a siker alapvetően tőlük függ, őket kell segíteni abban, hogy értsék és tudják: az új kihívásokra csak új pedagógiai gyakorlattal lehet helyes választ adni.

A szervezet: intézmények az innováció útján

A fejezet az iskolai szervezetről, a szervezeti klímáról és a fejlesztés lehetőségeiről, az iskolavezetés és a munkaközösségek szerepéről, a tanár tudásáról és hatékonyságáról szól. Gyakorlati példákat hoz az innovatív folyamatokról, a menedzsment szerepéről, bemutatja az együttnevelést, a kompetencia alapú programcsomagok bevezetését vállaló intézmények nehézségeit, sikereit.

A fejezetet írta: **Vargáné Mező Lilla**

Bevezetés

*„Az oktatás tényleg kockázatos, hiszen a lehetőség érzését táplálja.”
(Bruner, 2004, 50.)*

Magyarországon 1993-ban lépett életbe az azóta többször módosított oktatási törvény, amely szembehelyezkedik minden azelőtti oktatási törvény szemléletével – a társadalmi esélyegyenlőségre fókuszál. Fellep a kirekesztés ellen, lényeges változtatásokat hozva a különleges gondozáshoz való jog, a sajátos nevelési igény érvényesítése érdekében. Kaput nyit a sajátos nevelési igényű tanulók többségi iskolákba jutásához, egyengeti a közoktatási intézmények befogadóvá válását bizonyos kedvezmények és intézményes segítség biztosításával.

Az intézmények választhatnak: alkalmazkodnak a változó társadalmi igényekhez, tanulói sokféleséghez, fáradtságos munkával új utat építenek, innovatívak lesznek, a sikert ígérő távlatok bejárására szánják rá magukat, vagy a jól bevált helyzetüket konzerválják, és nyilvánvaló zsákutcában rekednek. A hazai és nemzetközi felmérések, tanulói eredményességi vizsgálatok nem tapintatosak, hanem objektívek.

A gyermekek, tanulók sokfélék, mégis „mindenki másképp egyforma”. Változott a tanulói csoportok összetétele. Hatékony tanításuk, nevelésük az iskolai szervezetek és a pedagógusok fejlődésével, az igényekhez való érzékeny al-

kalmazkodással lehetséges. A régi értékek megtartása mellett attitűdváltásra, szakmai fejlődésre, módszerváltásra és új kompetenciákra van szükség.

Nem csak másféle tanulók járnak iskolába, de más tartalmakat is tanítunk. A kulcskompetenciák elsajátításával és a tanulás iránt megváltozott attitűddel a tanulókat egész életen át tartó tanulásra készíti fel az iskola. Az önálló tanulás mellett tevékenység-központú és kooperatív elemekkel operáló oktatás valósul meg, az osztályterekben egymást segítő, együttműködésre kész csoportok dolgoznak eredményesen. Eközben a pedagógusok többsége még ragaszkodik a frontális óraszervezéshez.

Megváltozott az iskolai és a tanulói eszköztár, az információszerzésben teret nyerne az információs és kommunikációs technológiák.

Kompetencia alapú programcsomagok készültek, amelyek alkalmasak az adaptív tanítás-tanulásra. Rendelkezésre állnak már segédanyagok, közöttük a már említett *Adaptációs kézikönyv*. Ebben a fejezetben elsősorban az iskolavezetés talál a kompetencia alapú oktatás bevezetéséhez segítséget.

A kompetencia alapú oktatás a kapuk előtt! Nyissunk kaput!

A KOMPETENCIA ALAPÚ PROGRAMCSOMAGOK BEVEZETÉSE – TIOK INTÉZMÉNYEK, PÁLYÁZATOK

A Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Program Irányító Hatósága (HEFOP IH) az Oktatási Minisztérium (OM) szakmai támogatásával és az OM Alapkezelő Igazgatósága közreműködésével 2004-ben pályázatot hirdetett a *Térségi Iskola- és Óvodafejlesztő Központok (TIOK) megalapítása a kompetencia alapú tanítási-tanulási programok elterjesztése érdekében – Érték és innováció a térségi közoktatásban* címmel (HEFOP 3.1.2. pályázat).

A pályázat céljaként az egész életen át tartó tanulás elterjesztésének biztosítását, a tudásalapú társadalom és gazdaság feltételeinek megteremtését határozták meg. Ehhez szükségessé vált az iskolarendszernek a kompetencia alapú nevelés, oktatás és képzés irányába való fejlesztése. Különösen nagy fontosságúnak ítélték meg a kisiskolás korban elsajátított alapképességek és -készségek, továbbá kulcskompetenciák körét, mert ezek a későbbi sikeres tanulás és munkába állás feltételei.

Az oktatási programcsomagokat központi program keretében a suliNova Kht. [korábbi nevén: Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht. (KFPT Kht.) készítette el. A konzorciális formában működő Térségi Iskola- és

Óvodafejlesztő Központoknak (továbbiakban: TIOK) kellett, illetve kell ezeket a kifejlesztett programcsomagokat kipróbálni, bevezetni intézményeikben.

A pályázat azoknak a közoktatási intézményeknek (óvodáknak, általános iskoláknak, szakiskoláknak, szakközépiskoláknak, gimnáziumoknak), nonprofit pedagógiai szakmai-szolgáltató intézményeknek és az intézmények fenntartóinak szólt, amelyek vállalkoznak arra, hogy befogadják, adaptálják és elterjesztik a kompetencia alapú nevelés, oktatás és képzés új tartalmait, módszereit, eszközeit.

Kiemelt helyre került a tanulók alapképességeinek az egyéni különbségekhez igazodó differenciált fejlesztése. Ezek megvalósulását segítette a változatos tanulási módszerek, technikák napi pedagógiai gyakorlatban való alkalmaztatása. A pedagógusokat felkészítették a megismert innovációs programok adaptálására, a képességfejlesztés integrált megvalósítására. A módszerek és eljárások kombinációival hatékonyan segíthették a gyermekeket az egyéni tanulási utak megtalálásában, képességeik kibontakoztatásában. A projekttel a személyközpontúság és az egyéni fejlesztés elve hatékonyabban érvényesült, segített megakadályozni a lemorzsolódást és csökkentette az esélykülönbségeket. A program multimédiás eszközei a halmozottan hátrányos helyzetűek számára is hozzáférhetővé váltak, természetessé tették az IKT használatát a tanulásban, az intézmények kapcsolattartásában.

A TIOK-konzorciumok feladata volt, hogy a központilag kifejlesztett programokat a fejlesztők szakmai útmutatása és tanácsadása mellett elsőként vezessék be intézményeikben, a helyi sajátosságaikhoz és a környezet igényeihez igazítva. A TIOK-ok vállalták, hogy más közoktatási intézményekben is elterjesztik a programcsomagokat. Erre a HEFOP 3.1.3-as a *Felkészítés a kompetencia alapú oktatásra* című pályázat nyújtott lehetőséget, amely a központi program által kifejlesztett és a TIOK-konzorciumokban tesztelt kompetencia alapú oktatási programcsomagok, módszertani eljárások, digitális tartalmak befogadására és a bevezetésükkel kapcsolatos feltételrendszer megteremtésére adott lehetőséget. Az innovációs folyamatban részt vevő intézmények olyan regionális szakmai hálózatot hoztak létre, amely tovább segítette a megkezdett innovációs tevékenységet, a programok felhasználásához szükséges feltételrendszer hatékony működését, s az intézmények rendelkezésére állt minden szakmai kérdésben (továbbképzés, mérés-értékelés, műhelymunkák stb.).

A szaktanácsadói hálózat gyakorlatban történő módszertani segítő munkája, mentori tevékenysége nagyobb hangsúlyt kapott, szakmai és multiplikációs tevékenységét ki tudta terjeszteni, ami a partnerek további fejlődését eredményezte.

Új típusú, tevékenység-központú pedagógiai műhelyek, tréningek, workshopok, regionális szakmai napok, konferenciák rendszeressé válásával tovább formálható a pedagógusok, szülők, partnerek szemléletmódja, fejleszthető szakmai kompetenciájuk. A kulcskompetenciák középpontba kerülése modell

értékű intézmények, tehetséggondozó műhelyek létrehozását tette lehetővé. A szakmódszertan magas szintű ismerete, szinten tartása, növelése, folyamatos, rendszeres szakmai programokon (műhely, szakmai nap, képzések) keresztül valósult meg.

A folyamat folytatódott a 2.1.6-os pályázati nyertes konzorciumokban, az ezekben a projektekben részt vevő óvodák és általános iskolák is vállalták kompetencia alapú programcsomagok adaptálását, bevezetését.

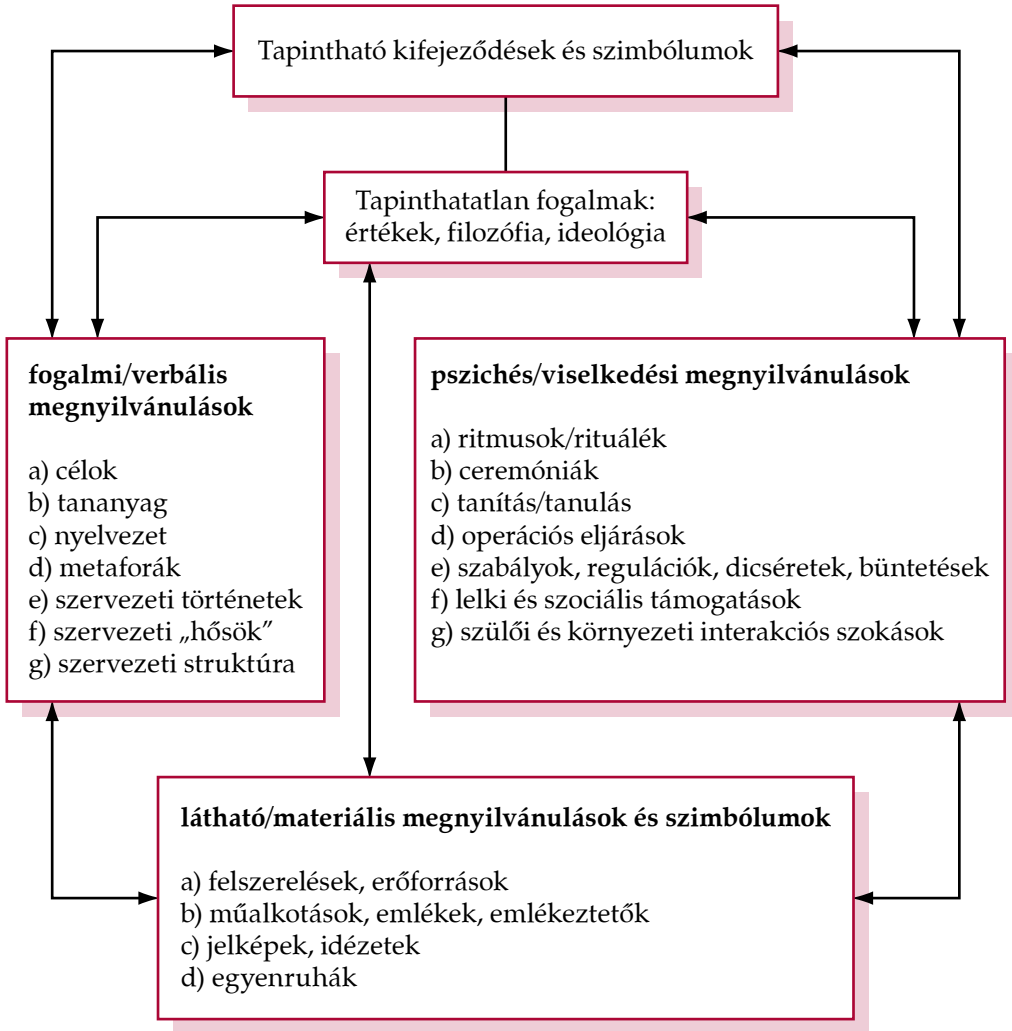
AZ ISKOLAI SZERVEZET

A modern társadalmak egyik fontos jellemzője az érték- és érdekviszonyok sokszínűsége, ezek változása. Mindez környezeti feltétel, ha úgy tetszik, adottság a különböző szervezetek, így az iskolák számára is. Az iskoláknak reagálniuk kell a demográfiai viszonyok változásából adódó radikális tanulószám-változásra, a lakótelepek előregedésével egyes iskolák kiürülésének kockázatára. Megjelennek az intézményekben a helyi társadalom változó igényei, és a modern munkaerőpiac által támasztott igények, amelyek nemcsak a szakképzést érintik, hanem az általános képzést is (együttműködés, az önálló munkavégzés, a csapatmunka mint a munkavállalókkal szembeni elvárások). Ezért alapvetően fontos jellemző a szervezetek alkalmazkodáshoz, változáshoz való viszonya, illetve erre való képessége.

A szervezet nem más, mint emberek és csoportjaik (a szervezeten belüli részegységek) együttműködése a korábban közösen kialakított célok elérése érdekében. Minden iskola különbözik a másik iskolától, és az iskolák mint egyfajta szervezet a szervezetek egyéb fajtáitól. Minden szervezetnek megvan a saját története, hagyományai, környezete és képessége, hogy célját, rendeltetését meghatározza (Baráth, 2007, 11.).

10. ábra

Az iskola szervezeti kultúrájának vázlata



Forrás: Csapó–Csécsei, é. n.

A szervezeti klíma

A szervezeti klíma a szervezet sokoldalú jellemzője, sajátos arculata. A szervezet tagjainak a szervezeten belüli komfortérzete többféleképpen pl. klímatesztrel vagy szövegelemzéssel is feltárható. A szervezet tagjainak munkahe-

lyi közérzetének a vizsgálata és a munkahelyi légkör elemzése több dimenzió mentén történik:

- a vezetés hatékonysága,
- a vezetés demokratizmusa,
- a tantestület egységessége,
- a tantestület bensőségessége.

Egy tantestületben a légkör lehet kellemes, de lehet kellemetlen is.

A jó intézményi légkör ösztönző a tanár és a tanuló munkájára egyaránt. A hétköznapiakban megtapasztalt bizalom, a közös munka, az egymás iránt megnyilvánuló segítőkészség, a tiszteletteljes kommunikáció láthatatlan, de erős szálakkal köti az új kollégákat a szervezethez. Kreativitásra, önálló véleményalkotásra serkent, nemcsak a szervezet jellemzője, hanem az egyéni gondolkodásmódban is nyomot hagyó jelenség.

Az Országos Közoktatási Intézet által az alap- és középfokú iskolák országos reprezentatív mintáján 2001-ben végzett kutatás szervezeti és vezetési szempontból történő másodelemzése 1067 válaszadásra vállalkozó alap- és középfokú iskola intézményvezetőjének kitöltött kérdőívét dolgozta fel (közülük 140 budapesti, 213 megyei jogú városból vagy megyeszékhelyről, 714 pedig egyéb településről érkezett) (Baráth, 2007).

A megkérdezett igazgatók egy ötfokú skálán ellentétes klímajellemzőket jelöltek be. Döntően pozitív klíma:

- oldott, jó hangulat (74,1%),
- új iránti fogékonyság, a haladó szellem (70,1%),
- cselekvésre ösztönző légkör (62,1%),
- nagyvonalúság (58,8%) jellemzi az intézményeket.

A következők csak kis arányban jellemzőek az intézményekre:

- feszült légkör (6,7%),
- merev, kevésbé innovatív magatartás (6,3%),
- csekély kezdeményezőkézség (8,4%),
- kicsinyes, irigykedő magatartás (8,9%).

Igazán izgalmas lenne, ha az intézményvezetők véleménye összevethető lenne a pedagógus kollektíva intézményi klímáról szóló véleményével. Időről időre érdemes lehetőség szerint objektív képet nyerni a pedagógusok közérzetéről. Az intézményi klíma megítélése figyelmeztető jelzés lehet a vezetők számára arról, hogy milyen területen kellene változtatni.

Szervezetfejlesztés

A szervezeti megújulás hordozói a szervezetben tevékenykedő emberek. A szervezetfejlesztés fogalma az angolszász Organization Development (röviden: OD) kifejezésből származik. A szervezetfejlesztés nemzetközi szakirodalomában *Beckhard* meghatározása vált klasszikussá. A meghatározás a következő:

A szervezetfejlesztés 1. tervszerű, 2. a szervezet egészére kiterjedő, 3. felülről szervezett törekvés, amely 4. a szervezet hatékonyságának és életképességének növelését célozza 5. a szervezeti folyamatokra való tervszerű beavatkozás útján, magatartás-tudományi ismeretek felhasználásával.” (Barlai–Csapó, 1997)

Ezek a folyamatok magukban foglalják a döntési folyamatokat, a kommunikációs rendszert és stílust, az egyes csoportok közötti kapcsolatokat, a vezetési konfliktusokat, a célok kitűzését és a tervezési módszereket.

A szervezetfejlesztés célja a hatékonyság növelése. Lényege, hogy a szervezet működésének hatékonyabbá tétele érdekében a szervezet tagjainak viselkedésmódját, egymás közötti viszonyát kell megváltoztatni az emberek beállítottságainak, értékeinek, gondolkodásmódjának megváltoztatásán keresztül.

Széles körben elterjedt nézet, hogy a szervezeti kultúra központi szerepet tölt be a szervezeti változtatások kivitelezése során. A szervezeti kultúrát általában úgy határozzák meg, mint a szervezeti tagok által osztott normák, előfeltevések, hiedelmek és értékek rendszerét. A kultúra ebben az értelemben magában foglalja az értékrendszereket, az értékek így a kultúra építőkövei.

Egy másik megfogalmazásban a szervezetfejlesztés a legfelsőbb menedzsment szintjén támogatott, hosszú távú erőfeszítés a szervezet problémamegoldó és megújulási folyamatainak javítására. A hatékony szervezetfejlesztés szempontjából nem elegendő, ha a vezető és a legfelsőbb vezetés tagjai jóváhagyják a meglévő hatalmi struktúrát – az igazgató és vezetőtársai maguk is részt vesznek a fejlesztő folyamatban és irányítják azt. A folyamat elsősorban a szervezeti kultúrára irányul és magában foglalja a diagnózist és menedzselést, a teammunkát, a csoportok közötti kultúra támogatását.

A folyamat része a szervezet céljainak a környezet kívánalmaira reflektáló, adekvát, rövid és hosszú távú meghatározása, a módszerek megválasztása. Jellemző a szervezetfejlesztés minőségére és a problémamegoldás hatékonyságára, hogy – iskolai példánál maradvá – a nevelőtestület minden tagja érdekelt-e a folyamatban, kisebb-nagyobb hányada vagy minden tagja részt vesz-e benne.

Gyakran tapasztalható, hogy a mindig kezdeményező, innovatív mag magára marad ötleteivel, a vezetés jobb esetben szabad kezét ad vagy legalábbis rábólint a kezdeményezésekre, de sem az igazgató, sem a vezetőtársak nem vesznek

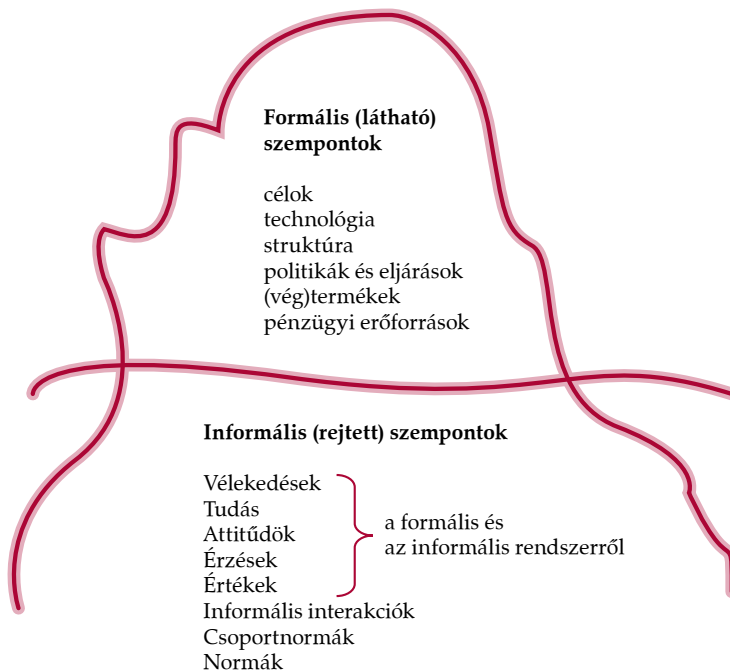
részt benne és nem helyeznek hangsúlyt rá. Innentől kezdve a kezdeményezés nem mozgósítja kellőképpen a szervezet többi tagját sem. A „jó szándékúak”, a „befolyásolhatóak”, a „kétkedők” maguktól nem csapódnak a kezdeményezéshez, amelynek további sorsa a lelkesek kitartásától, elkötelezettségétől függ. Az akció elszigetelődik, gyakran idő előtt kifulladás. Ahelyett, hogy a szervezet a tervezés és végrehajtás közös sikerét könyvelhetné el, megerősödve erőt merítene a következő feladatokhoz, a kezdeményezés rossz kimenetelű mindenki számára. A résztvevők számára a hiábavaló küzdelem és meg nem értés miatt, a kimaradók számára pedig a kihagyott lehetőség és cserbenhagyás miatt marad rossz emlék. Rossz esetben a vezetés is sanda szemmel figyeli a túlságosan buzgó csapatot, és esetleg burkolt hatalmi törekvéseket feltételez, ami miatt a hangadókat a jövőben szemmel kell tartani.

Pedig a siker, s a fennmaradás érdekében gyakran kell az iskola életképességét bizonyítani, amely a változó igényekhez való alkalmazkodáson mérhető. Ezenkívül a szervezeti kultúrának a nehezen vizsgálható és tetten érhető része csorbul, például az érzelmek és elköteleződés, normák szintjén. Ellenkező esetben egy sikeres akció után energiával töltődik fel a szervezet.

Ezt a helyzetet jól szemlélteti a következő ábra:

11. ábra

A szervezeti jéghegy



Forrás: French–Bell

SZERVEZETFEJLESZTÉSI STRATÉGIÁK

„A behaviourista – s talán az ideális – felfogás szerint a szervezetfejlesztés nem más, mint a legfelsőbb menedzsment szintjén támogatott, hosszú távú erőfeszítés arra, hogy javítsuk a szervezet problémamegoldó és megújulási folyamatait, főleg a szervezet kultúrájának egy hatékonyabb és együttműködő diagnózisán és menedzselésén keresztül – különös tekintettel az állandó vagy alkalmi teammunkára, valamint csoportok közötti kultúrára – egy konzulens segítő közreműködésével, az alkalmazott behaviourista tudomány elméletének és technikájának alkalmazásával, mely magában foglalja az akciókutatást.” (French–Bell, i. m.)

A legfelsőbb menedzsment szintjén támogatott kifejezés azt jelenti, hogy a legmagasabb vezető és a legfelsőbb vezetés tagjai általában irányítják és támogatják a folyamatot, amelyben maguk is aktívan részt vesznek. Bizonyos okok miatt – amelyek a későbbiek során válnak majd világosakká – a hatékony szervezetfejlesztés a hatalmi struktúra hallgatólagos jóváhagyásánál többet követel.

Problémamegoldó folyamaton azt az eljárást értjük, amellyel egy szervezet hozzáfog a lehetőségek és a környezet kihívásainak diagnosztizálásához s a döntéshozatalhoz. Például azt, hogy a szervezet tíz évvel ezelőtti módon érzékeli-e a környezetét, s így küldetését, vagy folyamatosan újra meghatározza céljait és módszereit a jelen és a jövő kívánalmainak megfelelően. Vajon a szervezet úgy oldja-e meg problémáit, hogy csupán néhány kiválasztott kreativitását és elkötelezettségét vagy a szervezet minden tagjának vitalitását, erőforrásait, közös céljait használja-e ki?

A szervezet megújítása szükséges változásokat elindító, létrehozó, azokat szembesítő folyamat azon célból, hogy lehetővé tegye a szervezetek számára, hogy életképesse váljanak vagy azok maradjanak, hogy alkalmazkodjanak az új viszonyokhoz, hogy megoldják a problémákat és hogy tanuljanak a tapasztalatokból.

A szervezetfejlesztés lényege a szervezetek életre keltése, energiákkal való feltöltése, mozgásba hozása és megújítása technikai és emberi erőforrások révén.

A megújítás alkotás. Sokan valamilyen változtatást csak magáért a változásért vezetnek be – ez nem eredményez megújulást. Az alkotó a szervezetet a megújítás felé vezeti, amely túléli az egyéneket és új élettel telíti a változó szervezetet.

Szervezetkutatók a szervezet hanyatlásának és elöregedésének elkerülésére hívják fel a figyelmet, amikor a szervezet önmegújulását írják le a rugalmasság és alkalmazkodóképesség előmozdítására, olyan feltételek létrehozására, amelyek bátorítják az egyéni motivációt, a fejlődést és a kiteljesedést, és „arra a folyamatra, amelyek a változás eredményeit összhangba hozzák a célokkal”.

Így a megjavított problémamegoldó és megújítási folyamatokkal együtt megjelennek a cél és irány fogalmai is, amelyek együttesen a szervezetfejlesztési tevékenységek központi elemeit képezik.

AZ IGAZGATÓ SZEREPE

Az iskolában az igazgató a legnagyobb „hatalommal” rendelkező személy. Felelős az intézmény működéséért, tervezi, szervezi, irányítja, ellenőrzi az iskola munkáját, napi operatív munkája mellett ápolja a kapcsolatot az intézmény csoportjaival, vezetőtársaival, az intézmény külső partnereivel.

A kreativitás és az innováció képességének fejlesztése ma már önálló területe a vezetéstudománynak. Azzal foglalkozik, hogyan lehet olyan légkört kialakítani a szervezetben, amely arra ösztönzi az embereket, hogy vállalják a változást, a bizonytalanságot a kísérletezésre, a kockázatvállalásra, és az ezzel együtt járó hibákat tanulásra való lehetőségként éljék meg.

Ötletek, jó tanácsok, figyelmeztetések innovatív vezetők számára:

- Rendszeresítsük az új ötletek gyűjtését.
 - Kísérletezzünk. Ha arra várunk, amíg minden tökéletes lesz, akkor soha sem leszünk képesek újítani.
 - Időről időre újítsuk fel a csapatot. Közben ne feledjük, hogy a legjobb munkatárs az, aki nálunk dolgozik. Ezért inkább gondoskodjunk arról, hogy időnként kreativitás- és személyiségfejlesztő tréningeken vegyenek részt munkatársaink.
- Jutalmazzuk azokat, akik kockázatot vállalnak.
 - Elemezzük a hibákat éppúgy, mint a sikereket.
 - A jó menedzser csökkenti a költségeket, javítja a hatékonyságot, stabilitást hoz a szervezetbe, eléri, hogy minden simán menjen.
 - Tekints minden feladatra úgy, mintha igazi kaland lenne. Keresd a kihívást jelentő, nehéz feladatokat. Kérdőjelezd meg a jelenlegi gyakorlatot (abból, hogy mindig így csináltuk, még nem következik, hogy ezután is így kell). Keress valamit, ami elromlott, rosszul megy, és javítsd meg. Találj élvezetet a munkádban.
- A jó vezető tehát előrenéz, és látja a jövőt. Érzékeli, mi az, ami lehetséges (lehetőleg nemcsak a közeli, hanem a távolabbi jövőben is).
 - Közös célok kialakításával és a bizalom kiépítésével segítsd elő az együttműködést!
 - Növeljük a dolgozók felelősségét, befolyásuk körét.

- A fontos információkat juttassuk el mindenkinek.
- A rendkívüli teljesítményeket mindig rendkívülien ismerjük el.
- Fontos, hogy a vezetőknek világos, egyértelmű, intenzív céljai legyenek. Olyan értékrendjük, amelyek életük egészével és a mindennapok konkrét példáival is kimutatnak.
- A legmagasabb hegycsúcsokra is lépésenként lehet feljutni.
- Kis győzelmekkel segítsd elő az állandó fejlődést, és építsd ki az elkötelezettséget!
 - Ismerd el az egyéni hozzájárulásokat a csapat sikeréhez!
 - Legyenek nagy elvárásaid! Az emberek azzá válnak, amit várnak tőlük Pygmalion-effektus(!)
- A szervezetkutatások azt bizonyítják, hogy igen gyakran az különbözteti meg a sikeres részleget a sikertelentől, hogy képesek-e együtt megünnepelni az eredményeket.

Az ilyen közös ünneplések három fontos elemét érdemes kiemelni: ráírnyíthatja a figyelmet a kulcsfontosságú értékekre – lehetővé teszi – „családi körülmények között” azt, hogy a teljesítmények méltó nyilvánosságot kapjanak, és „összehozzák” a csoportot, érzelmi elkötelezettséget alakítanak ki. (Klein, 1992, 4–12.)

Az igazgatók és a működő közösségek helyi ösztönzőket alakítanak ki. Ezek lényege a személyes elismerés és a közösség befogadó gesztusának kifejezése, amely erősíti a pedagógus kötődését. Ilyen szervezetikultúra-elemek lehetnek:

 - az új dolgozó megajándékozása egy adag névjegykártyával,
 - közös névnapünneplés – évente két alkalomra elosztva,
 - a dolgozói csoportok évente egyszer köszöntik szavazással kiválasztott leginkább elismerésre méltó kollégájukat,
 - az osszdolgozói értekezlet keretében átnyújtott jutalom mellé az intézményegység vezetője-munkahelyi vezető röviden méltatja munkatársait,
 - évente egyszer közös ebéd vagy vacsora szervezése a dolgozói közösséggel.

Az ilyen és hasonló alkalmak és elismerési formák emlékezetessé teszik az ünnepeket, és a dolgozók kötődését erősítik.

A MUNKAKÖZÖSSÉGEK SZEREPE, FELADATAI AZ INNOVÁCIÓBAN

A tanármesterség, a módszertani kultúra megerősítésében nagy szerepe lehet a munkaközösségeknek vagy együttműködő tanári csoportoknak.

„A kutatások szerint a szoros együttműködés csökkenti az egyéni bizonytalanságokat, szorongásokat, növeli a kockázatvállalás készségét és képességét, fokozza a tanárok elkötelezettségét munkájuk folyamatos fejlesztése iránt, és ily módon növeli önhatékony-ság-érzetüket, végső soron pedig a tanulók eredményességét. Bár a szakirodalom egyre többet hangsúlyozza az együttműködő légkör hatékonyságát, a valóságban igen ritkán lehet vele találkozni.

Az együttműködés kultúrája azokat a testületeket jellemzi, ahol a tanárok közti együttműködés közös vállalkozás, amely a segítségnyújtás, a tanácsadás, a közös tervezés, a reflexió és a visszajelzések alapelvein nyugszik. Ennek különböző formái, mondhatni fokozatai ismertek a közös beszélgetésektől, a segítségnyújtáson, a problémák közös megtárgyalásán át az együtt végzett munkáig. Valójában csak az utóbbi változatban jutnak el olyan szoros együttműködési formákig, mint a párban tanítás (team teaching), az egymás mentorálása (peer coaching) vagy az akciókutatás.” (Nagy Mária, 2007, 38–44.)

Az innovációról szóló fejezet részletezi ezeket az együttműködési formákat.

A TANÁR TUDÁSA ÉS HATÉKONYSÁGA

Innovatív világunkban hatékony, eredményes iskolát szeretnénk. Mely tényezők befolyásolják az iskolai tudásszerzést?

Számos hazai és nemzetközi kutatás zajlik a pedagógusok munkájával kapcsolatosan. 2006–2008 között 21 országban OECD TALIS néven nemzetközi kutatás folyt, amely célul tűzte ki, hogy átfogó mérési, értékelési, minőségfejlesztési és minőségbiztosítási standardokat dolgozzon ki, a tanári munka eredményességének és értékelésének, a hatékonyság mérésének segítése érdekében (Santiago, 2002). A tanári munka hatékonyságát növelő tanítási gyakorlatok azonosítása és feltérképezése az oktatáspolitikai irányelvek számára is fontos.

A tanári munka minősége és hatékonysága az egyes iskolákban kézzel fogható. Mégis nehéz megragadni azokat a mutatókat, amelyek az iskola bonyolult hatás- és összefüggésrendszerében érvényesülnek.

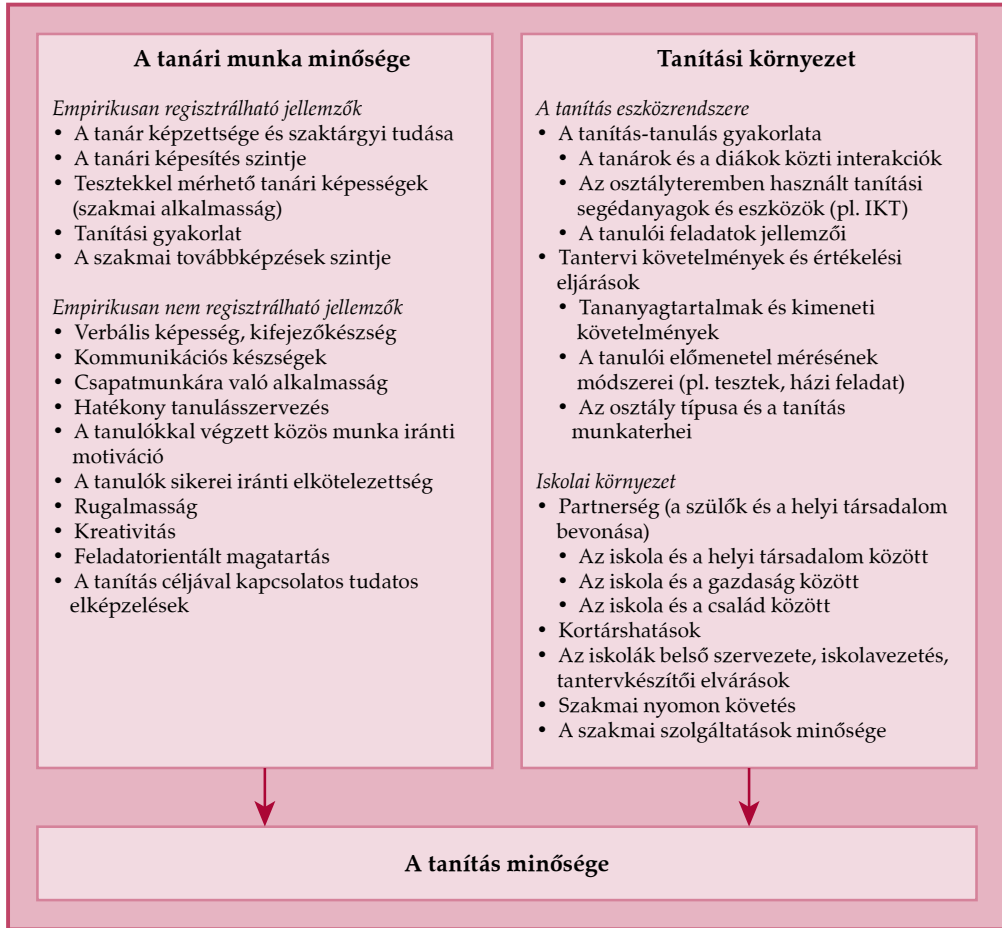
A laikus azt mondja, hogy a jó tanár eredményes, a jó tanár munkája hatékony. Miben ragadható meg a „jóság”?

A kutatók abban általában egyetértenek, hogy a tanár tudása és hatékonysága között szoros összefüggés van.

A tudásátadás folyamata azonban a tanár tudásának minősége mellett függ a tanulási környezettől is. A tanulási környezet pedig nem független a tanítás eszközszerétől és az iskolai környezettől.

12. ábra

A tanítás minőségét meghatározó tényezők



Forrás: Santiago, 2002

A tanár szaktárgyi tudását nem vizsgálják empirikusan a kutatók. Következtető elemzések azonban pozitív kapcsolatot mutatnak ki a *tanárok szaktárgyi felkészültsége* és a jó tanulói, tanári teljesítmény között, különösen a matematika, a természettudományok és az olvasás területén. Az idézett tanulmány szá-

mos kutatás eredményét veti össze a tanár szaktárgyi készségének a tanítás színvonalára gyakorolt hatásáról, de markáns, egyértelmű következtetések nem vonhatók le.

A szaktárgyi tudásnak csak az alapkompétencia bizonyos szintjéig van pozitív hatása, a későbbiekben csökken a végzett kurzus jelentősége.

A másik izgalmas kérdés *a tanár pedagógiai felkészültsége*, vagyis annak a vizsgálata, hogy hogyan hat a tanári munka hatékonyságára a pedagógiai felkészítés színvonala, a tanuláselméletekről, a tanítás módszertanáról, az oktatás alapjairól vagy az osztályfőnöki munkáról szóló kurzusok elvégzése. A kutatók következtetése az, hogy az általános és tantárgy-pedagógiai kurzusok nagyobb valószínűséggel járulnak hozzá a tanítás sikeréhez, mint a fősztárgyi tanulmányok, illetve az egyetemi felvételi átlagpontoszáma.

Kevés vizsgálatot végeztek arra vonatkozóan, hogy a különböző oktatáspolitikai változások, változtatások mennyire hatnak ösztönzőleg a tanárképzés minőségére.

Példaként néhány a stratégiák közül:

- a tanárképzés időtartamának megváltoztatása,
- a tanárképző programok követelményeinek és tartalmának meghatározása,
- szakmai szaktárgyi és az általános, illetve tantárgy-pedagógiai tanulmányok arányának meghatározása,
- szakmai fejlődést segítő iskolák létrehozása,
- a képzés kritériumainak meghatározása.

Ha megfelelő képzésben részesül 4-5 éven keresztül egy pedagógushallgató és elhelyezkedik a pályán, újabb sokat vitatott kérdés merül fel: megmarad-e azon?

PÁLYAKEZDŐK, PÁLYÁN MARADÓK

A kutatások azt mutatják, hogy a fiatal, kezdő tanárokat leköti az, hogy hogyan birkóznak meg az osztálytermi munkával, vagy hogyan alapozzák meg szaktárgyi kompetenciájukat a gyakorlatban. Bár általában nem idegenkednek az innovációtól, gyakran a kiegészítő veszélyével küszködnek. Az életkor és a tapasztalat bölcsébbé tesz, de sokan ragaszkodnak idejétmúlt elképzelésekhez és megoldásokhoz (Nagy, i. m.).

Az iskolák különböző megoldásokat dolgoznak ki a fiatal kollégák beillesztésére, a pályakezdők segítségére. Jól bevált módszer az, ha a pályakezdők mellé régebbi kollégák állnak segítőként. Ráadásul nem is egy, hanem mindjárt két támogató tanár között oszthatja meg a pályakezdő gondjait: az egyik segítő

szakmai kérésekben ad eligazítást, a másik barátként támogatja és vezeti be a szervezeti kultúra helyi szokásaiba.

Az érdekes feladatok, a jó csapat vonzza a kreatív pedagógust.

Sok múlik a szóban forgó oktatási intézményen, de lényegesen javíthatnak a friss diplomás tanárok helyzetén a pályakezdést megkönnyítő kedvező oktatáspolitikai változtatások is.

A pedagógus első éveiben kevésbé hatékony tanári teljesítményt tud felmutatni, mint a régebb óta pályán levők, de néhány év alatt ez a különbség eltűnik.

A legsikeresebb rendszerekben folyamatosan törekszenek a tanóra minőségének javítására. A tanítás fejlesztése azonban nem elegendő. Alapvetően meg kell, hogy változzanak az osztálytermi folyamatok.

Mit jelent ez az egyes tanárok számára?

„A tanárok ismerjék fel saját gyakorlatuk gyenge pontjait. A legtöbb esetben ez nem csak a cselekedetek, hanem a mögöttes okok megértését is jelenti.

A tanárok értsék meg a helyes gyakorlatot. Ezt általában csak a megfelelő gyakorlat eredeti környezetben történő bemutatásával lehet elérni.

A tanárok törekedjenek a jobbitásra. Ehhez általában a motiváció mélyebb megváltoztatása szükséges, amihez az anyagi ösztönzés módosítása önmagában nem elégséges. Az ilyen változások akkor következnek be, ha a tanároknak magasak a követelményeik, van közös céltudatuk, és mindenképp rendelkeznek azzal a meggyőződéssel, hogy képesek érezhető mértékben változtatni tanítványaik oktatásán.” (McKinsey & Company 2007, 27.)

A TANÁRTOVÁBBKÉPZÉSEKRŐL

A továbbképzések segítik a tanárokat abban, hogy a lehető legjobban felkészültek legyenek az iskola céljainak megvalósítására. Az iskolák pedagógiai programja megvalósításának egyik legfontosabb pillére, garanciája a tanárok továbbképzése, az emberi erőforrásba történő befektetés. Optimális esetben az iskola minden tanára rendelkezik egyéni szakmai karriertervvel, életprogrammal.

A szolgáltatók széles körű továbbképzési tartalmakkal támogatják a szakmai fejlődést.

- Tantervi és vizsgakövetelmények
- Információs technológiák használata az oktatásban (IKT)
- Tantárgy-pedagógia
- Speciális területeken való elmélyülés

- A tanulók értékelése
- Kooperatív osztálytermi tanulás
- Eltérő kultúrájú tanulói csoportok tanítása (más kultúrához tartozó diákok, az adott ország nyelvét korlátozottan beszélő diákok, speciális igényű diákok)
- Iskolamenedzsment és -vezetés
- Osztályfőnöki munka
- Állampolgári ismeretek, szociális és egészségügyi nevelés
- Fejlesztő oktatás
- Iskolairányítás és tanácsadás
- Pedagógiai innovációk
- A szülőkkel/a helyi társadalommal való kapcsolat

A tanítás minőségét elemző tanulmány megállapításai szerint a szakmai fejlődés terén nagy különbségek mutathatók ki. Azok a diákok, akiknek a tanárai részt vettek speciális csoportok (pl. más kultúrához tartozó, korlátozott angolnyelv-tudással rendelkező diákok és sajátos nevelési igényű tanulók) tanításával kapcsolatos szakmai továbbképzésen, jobb teljesítményt nyújtottak matematikából, mint azok, akiknek a tanárai a gondolkodási készségek fejlesztésével foglalkozó továbbképzésben részesültek. A tanárok képzettségi szintje és a szakmai továbbképzéseken való részvétel között is összefüggés van. Azok a tanárok, akik a tanított tárgy(ak)ból diplomáztak, általában több időt fordítanak szakmai továbbképzésükre és felkészülésükre.

MENNYIRE FELKÉSZÜLTEK A KÖZOKTATÁSBAN DOLGOZÓ PEDAGÓGUSOK A VÁLTOZÓ ÖSSZETÉTELŰ TANULÓK EREDMÉNYES TANÍTÁSÁRA?

A fiatal diplomások elméleti pedagógiai és szaktudományi ismeretei lehetnek kiválóak és frissek, de a képzés valódi környezetben, gyakorlólóhelyen sajátítható csak el. A hazai pedagógusok nagyon kevés segítséget kapnak saját osztálytermük falai között.

A McKinsey-jelentés beszámol egy rendszerről, amely orvosolja ezt a helyzetet.

„Tanácsadókat helyeznek ki az osztálytermekbe a tanári munka támogatására: Sok rendszerben tanítás közbeni fejlesztést vezettek be. A tanártársak fejlesztését irányító, kiképzett szakértő tanárok beülnek a tanórákra, megfigyelik az oktatói feladatokat,

és részt vesznek a tantervek készítésében. Egyes esetekben a helyi önkormányzat vagy a minisztérium teljes munkaidős tanácsadókat foglalkoztat, máskor a bizonyítottan kiváló tanároknak könnyítik a tanítási kötelezettségeit, hogy legyen idejük kollégáik munkáját segíteni. A felkészítő tanárok (coach) alkalmazása rövid idő alatt is jelentős előrelépéseket hozhat.” (McKinsey & Company, 2007, 29.)

A kompetencia alapú oktatáshoz kapcsolódó képzések és alkalmazások, a modern IKT-alkalmazások érzékelhető változást indítottak el.

2006-ban Szekszárdi Júlia összegzése így szól:

„Bár iskoláinkat még mindig a frontális oktatás túlsúlya jellemzi, a legfrissebb kutatási adatok e területen jelentős elmozdulást jeleznek. Különösen öröndetes a differenciálásra törekvés megerősödése, a kooperatív módszerek terjedése, a hagyományos merev keretek oldódása, valamint az informatikai eszközök terjedése, a digitális kultúra fokozatos térhódítása az oktatásban. A tagadhatatlan pozitív irányú fejlemények ellenére azonban tény, hogy a módszertani megújulás üteme elmarad a technikai lehetőségektől, az igazi áttörés még várat magára.” (Halász–Lannert 2006, 302–303.)

A számítógép-használat lehetősége az iskolában

Magyarországon 1000 főre 127 számítógép jut (a Gazdasági Minisztérium 2005-ös adata szerint), míg a legfejlettebb országoknál ez a mutató 800 körül van. Ezzel a négy fejlődési fokozat második lépcsőjén helyezkedünk el (Csepeli, 2006).

Van olyan település, ahol az egyetlen számítógép a polgármesteri hivatalban található. Adat ugyanebből a forrásból: 2005-ben a száz főre jutó széles sávú előfizetések száma Magyarországon 6,3, míg a legfejlettebb OECD-országokban meghaladja a 25-öt. S eközben úton-útfélen azt olvassuk, halljuk, hogy „a világháló mára a politikai, gazdasági és üzleti élet alapjává vált”, s „az internetboom idejét éljük”.

Akárhogy is van, az iskolák felszerelésére nagy figyelmet szentelt az oktatáspolitikai. Ma már közhelynek számít az a megállapítás, hogy a számítógép-használatnak egyre nagyobb szerep jut az oktatásban.

A PIRLS-vizsgálatokban külön hangsúlyt kapott az iskola számítógépes ellátottsága és a tanulók tanórai számítógép-használata. Felmérték és elemezték, hogy az osztályoknak van-e lehetőségük az iskolában számítógépet használni, rendelkezésre áll-e internet-hozzáférés, és azt is felmérték, hogy milyen gyakran adja a pedagógus feladatként a tanulóknak, hogy mesét vagy szöveget olvassanak számítógépen.

Az eredmények: nemzetközi összehasonlításban a tanulók 65%-a számítógéppel rendelkező iskolába jár; a 4. osztályok számára, és a tanulók többségének (57%) internet-hozzáférés is a rendelkezésére áll.

A magyar 4. évfolyamos tanulóknak csak a fele (52%-a) jár olyan iskolába, ahol az osztály használhat számítógépet, és 49%-uk dolgozhat internet-hozzáféréssel ellátott számítógépen is.

Nemzetközi átlagban a 4. évfolyamos tanulók 39%-ától kéri legalább havonta a tanítójuk, hogy olvassanak meséket vagy szövegeket a számítógépen, és 30%-uktól, hogy oktatószoftvert használjanak. Magyarországon a tanulóknak csak 22, illetve 12%-a jár ilyen iskolába. Ez még mindig csak körülbelül a fele a nemzetközi átlagnak, annak ellenére, hogy 2001 óta a számítógépen olvasás 19%-kal, az oktatószoftver használata pedig 8%-kal javult.

Az iskolák számítógépes infrastruktúráját és az iskolában olvasástanulás céljából számítógépet használó tanulók arányát vizsgálva azt látjuk, hogy a magyar iskolákban nem használják ki a rendelkezésre álló infrastruktúrát a tanulók olvasási készségének fejlesztésére.

Ez valószínűleg összefügg azzal, hogy a tanítónak sem áll rendelkezésére otthon számítógép, kezelése gondot okoz, és ha a pedagógus saját maga nem tudja a számítógépet eszközként használni, annak tanítása sem várható el tőle.

A számítógép-használat területén hazánk le van maradva mind a fejlettebb nyugati, mind a közép-európai országoktól is, noha szignifikánsan 2001-hez képest javult a helyzet.

Az Országos Közoktatási Intézet 2006 májusában – a tervek szerint időszakonként ismétlődő – on-line vizsgálatot végzett az igazgatók, helyetteseik és a tanárok körében az IKT iskolai alkalmazásával kapcsolatos attitűdjeikről (Hunya, 2007). A kérdőívet 1991 intézményvezető töltötte ki, 55%-ban nők. Az IKT iskolai terjedését az határozza meg, mennyire igénylik az iskolavezetők, hogy a tantestületben minél többen alkalmazzák e technikákat.

Az igazgatók általában felkészültnek érzik magukat az információs társadalom kihívásaival szemben vezetőként, tanárként és értelmiségi magánemberként is. Ezek között a szerepek között nincs jelentős eltérés, többségük úgy érzi, hogy az informatikai eszközök használata mindhárom területen „jól megy”, illetve „teljesen felkészültnek” érzik magukat a feladatokra (60% körül). Ha a „jól halad” választ is hozzászámítjuk, akkor 90% körül van ez az arány minden területen. A vezetőknek csupán 10%-a nyilatkozott úgy, hogy a kihívások teljesen felkészületlenül vagy kezdőként érik őket.

4. táblázat

Miért szükséges megbarátkozni az informatikai kultúrával?

Miért fontos, hogy a diákok megbarátkozzanak az informatikai kultúrával és a digitális munkamódszerekkel?	A választás gyakorisága (%)
Mert a tanulást (is) szolgálják.	84,0
Mert motiválóak, szívesen dolgoznak így a tanulók.	81,7
Mert így könnyebben megszerzik a szükséges információkat.	77,1
Mert így könnyebben eligazodnak az információs társadalomban.	77,1
Mert így az iskola közelebb kerül a környező valósághoz.	71,5
Mert így könnyebben találnak megfelelő szórakozást.	70,9
Mert a tanulási képesség fejlődését (is) szolgálják.	59,3
Mert felkészítenek a munkahelyeken elvárt munkamódszerekre.	58,6
Mert így könnyebben kielégíthetik az érdeklődésüket.	53,9

Előre megadott kilenc válaszból lehetett választani tetszés szerint. A rangsor első három helyére az iskolai tanulással, követelményekkel kapcsolatos megállapítások kerültek. A munkaerő-piaci elvárásoknak való megfelelés nagyon a sor végére szorult. Így is igaz azonban, hogy a válaszadók több mint fele mindegyik indokot relevánsnak találta (4. táblázat).

Az igazgatók 94%-a azonban tudja, hogy a számítógépek pedagógiai célú alkalmazásához módszertani ismeretek is szükségesek.

5. táblázat

Informatika-tanfolyam tanárok részére az iskolában az igazgatók válaszai alapján

Volt-e az iskolában informatika-tanfolyam a tanároknak?	%
Igen, több is.	53,7
Igen, egy.	21,1
Nem.	19,1
Hamarosan lesz.	4,8
Most folyik.	1,3

A tanórai eszközhasználat gyakori gátja a pedagógusok felkészületlensége is.

Az iskolai dokumentumokban általában kiemelt figyelemmel kezelt tantárgyként szerepel az informatika, ugyanakkor egyelőre a válaszok több mint fele szerint egyik dokumentum sem rendelkezik a tanórai használatról, és ennél is kevesebb helyen alakult ki a komplex IKT-fejlesztés stratégiája.

Gyakori probléma, hogy csak nehezen lehet bejutni a számítástechnika-termekbe, a termék kapacitása éppen elegendő a tanórák lebonyolítására.

Az informatikai eszközök iskolai integrációja olyan háttértámogatást élvez az Európai Unió részéről is, hogy előbb-utóbb komolyan kell venni. Nem lehet csupán tollal és ceruzával (krétával) felkészülni az információs társadalom kihívásaira.

Motivál-e a tanulásra a családi háttér?

Motivál-e a család a tanulásra, segíti-e a tanulást?

A PIRLS-jelentés vizsgálta azt is, hogy a magyar családok milyen kulturális javakkal, erőforrásokkal rendelkeznek – könyvek száma, szülők végzettsége, jut-e külön asztal a tanulónak, van-e otthon számítógép, illetve van-e a tanulóknak hozzáférése ezekhez a javakhoz.

Az eredmény azt mutatja, hogy a magyar gyerekek a nemzetközi átlagnál valamivel jobb otthoni körülmények között tanulhatnak. A tanulók 15%-ának magas, 80%-ának közepes és csak 5%-ának alacsony az indexértéke. A magas és az alacsony indexértékkel rendelkező tanulóink átlaga között 140 pont az eltérés; ez az egyik legnagyobb különbség a részt vevő országok körében.

Ezek alapján úgy tűnik, hogy a 4. évfolyamos tanulók szövegértési képessége Magyarországon szorosan összefügg a tanulók otthoni körülményeivel, mindazokkal a tényezőkkel, amelyek az indexet alkotják.

Magyarországon a 4. évfolyamos tanulók 39%-ának a szülei legalább heti öt órát olvasnak. A szülők olvasási szokásainak hatását mutatja, hogy azok a tanulók, akiknek a szülei legalább heti öt órát olvasnak, 67 ponttal jobban teljesítettek, mint azok, akiknek a szülei heti egy óránál kevesebbet olvasnak.

A vizsgálatok egyértelmű kapcsolatot fedtek fel az otthoni környezet, a családi háttér és a tanulók szövegértési képességeinek alakulása között. A családi háttér meghatározó szereppel bír. Azokban a családokban, amelyekben a szülők magasabban iskolázottak, s jobb gazdasági, kulturális körülmények között élnek, a gyermekek jobb szövegértési képességekkel rendelkeznek már a 4. évfolyamon. Ez a tendencia minden országban megvan, Magyarországon azonban a képességkülönbségek a különböző társadalmi rétegekből érkező tanulók között lényegesen nagyobbak az átlagosnál. Ez a jelenség az általában elért igen jó eredmények mellett aggodalomra ad okot, keresni kell az oktatáspolitikai megoldásokat az esélyegyenlőség megteremtéséhez.

A sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelése innovatív fejlesztés

AZ INNOVATÍV FOLYAMATOKRÓL

Az innováció kifejezést még ma is sokan óvatosan használják, többnyire adekvátan, azonban anélkül, hogy pontos jelentésével tisztában lennének. Mi is az innováció? Az *innováció* egy kreatív ötletből születő folyamatot jelöl, amely során a későbbiekben megvalósul az ötlet.

A szakmai fejlesztés megjelölésére ma már széles körben használatos *innováció* kifejezést 1910-ben a német Schumpeter írta le egyik cikkében a gazdasági fejlődéssel összefüggésben.

„A kreativitástól annyiban különbözik, hogy olyan folyamatot jelöl, amelynek egyik első állomása maga a kreativitás, vagyis az alkotóerő, új ötlet, elképzelés, koncepció, amely alapja lehet minden fejlesztésnek. A kreativitás (például feltalálói ötlet) akkor válik innovációvá, ha meg is valósul, vagyis ha az ötletet, elképzelést végül a napi gyakorlatban is alkalmazzák, ha tehát a kreativitás innovatív produktummá válik. Az innováció nem azonos a reformmal, ez utóbbi átfogó, makroszintű modernizációs eljárást jelent, míg innováción a mikroszinten zajló fejlesztések értendők” – foglalja össze az innováció lényegét Százdi Antal (Százdi, 1999).

Az innováció kifejezés később más tudományterületekre, így a pedagógia szakterületére is átkerült, ahol a gyakorlatban megvalósult pedagógiai újítások létrehozásának, elterjesztésének gyakorlatát jelöli. Az utóbbi évtizedekben a pedagógiai gondolkodás kulcsfogalmává vált.

AZ EGYÜTTNEVELÉS = ÁTFOGÓ SZAKMAI FEJLESZTÉS

A sajátos nevelési igényű tanulók befogadása és a kompetencia alapú oktatás bevezetése átfogó szakmai fejlesztés, amely az iskola egyedi arculatát, nevelési és oktatási célrendszerét érinti. Az átfogó szakmai innováció a fenntartóval való egyeztetést is feltételezi, hiszen minden bizonnyal finanszírozási kérdéseket érint vagy az alapító okirat változtatását is maga után vonja.

Az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet Kutatási Központja tanulmánykötetet jelentetett meg az iskolai eredményességről végzett empirikus kutatások főbb eredményeiről (Eredményes iskola). A vita jól szemlélteti, milyen sokféle módon közelíthető meg az iskolai eredményesség. A résztvevők mondanójában talán egy közös elem ragadható meg: akkor eredményes az iskola, ha a lehető legjobban képes kibontakoztatni a tanulóiban rejlő lehetőségeket.

Vannak olyan iskolák, ahol a belső késztetések, a hatékonyság növelésének szándéka, az egymást minőségi munkára inspiráló közösség hatására szinte folyamatos innováció valósul meg. Az ilyen intézmények a külső körülmények következtében kialakuló változtatási kényszer hatására is könnyebben kezdenek valamilyen célszerű fejlesztésbe, és sikeres innovációt hajtanak végre. Mi az előnyük? A pedagógusok gyakorlottabbak a fejlesztési elképzelések kigondolásában, végrehajtásában, s az iskolavezetés is hasznosítja a változás menedzselésében a korábbi tapasztalatokat.

Az iskolák egyre gyakrabban kényszerülnek ilyen lényeges változtatásokra, a megszokott szervezeti keretek, a bevált módszerek megváltoztatására, a jól kitaposott utak elhagyására.

Az egyik vidéki városban az utóbbi években egyre erősödő törekvés alakult ki a sajátos nevelési igényű tanulók teljes körű integrációjának megvalósítására a fenntartó részéről. Az integráció kiszélesítésének lépései, a városban működő gyógypedagógiai intézmény fokozatos felszámolása még bizonytalan terv volt. A HEFOP 2.1.6-os pályázata kapóra jött – a sikeres pályázat nagy léptékű rohamos változást eredményezett.

AZ INNOVÁCIÓ FOLYAMATÁNAK SEGÍTÉSE

A szakmai tanulóközösségek

A tapasztalatok azt mutatják, hogy a tantestületekre ráerőltetett, felülről jövő reformok általában nem találnak kedvező fogadtatásra, és sok esetben kárt okoznak.

„...a reform a tanári és intézményi innovációk számára nem teremtett kedvező környezetet, hiszen a figyelem a központi elvárások teljesítésére irányult leginkább, még ott is, ahol korábban az iskola is kidolgozott és magára méretezett magas elvárásokat, standardokat. A tanárokat rémesen fárasztotta a kreativitást és spontaneitást csökkentő rutin és ezzel autonómiájuk szűkülése. Csökkent a kollégák közti együttműködés is, hiszen idejük jó részét lekötötte a tesztekkel való foglalatosság. Bár a reform végrehajtása szűkségessé tette a tanárok közti együttműködés valamilyen mértékét, a »kikényszerített«, »színlelt« kollegialitás eléggé tisztavirág-életűnek bizonyult, az aktuális feladat végrehajtásával megszűnt az együttműködés. A reform így valójában nem erősítette, hanem inkább gyengítette a szakmai együttműködést.” (Nagy, 2007, 44.)

A szakmai tanulóközösségek nem egykönnyen alakulnak ki, hatásuk csak hosszú távon mutatkozik. A tapasztalatok alapján néhány biztos tipp is adható az oktatáspolitiká számára:

- a vezetők tudásának fejlesztése a közös szakmai tanulásról és speciális képességeik kifejlesztése, amelyekre építhetnek az iskolafejlesztésekben;
- új típusú szakmai együttműködések (például a tanárok által folytatott iskolai kutatások, egymás osztálytermi innovációinak segítése) elismernek továbbképzésként vagy éppen a teljesítmény szerinti bérezésben veszik figyelembe azokat;
- olyan központi anyagi támogatások bevezetése, amelyek az egyes iskolák önálló fejlesztési céljait támogatják, ezek persze csak a támogatás és elszámoltathatóság kidolgozott rendszere mellett működhetnek;
- az iskolák közti szakmai együttműködések, szakmai iskolahálózatok támogatása anyagi és logisztikai eszközökkel.

Ugyanakkor szükség van központi standardokra is, de figyelni kell arra, hogy azok alkalmazása ne fajuljon lelketlen egységesítéssé.

Az Országos Közoktatási Intézet tanulmánygyűjteményének tartalmi kiemelése a következő hét pontban foglalja össze következtetéseit:

1. *„A tanulószervezetté válás különböző szintjén álló iskolák fejlődését eltérő stratégiákkal szükséges támogatni.”* (Tanulmányok az iskolafejlesztés...) Azon szervezetek, amelyek egyáltalán nem léptek a fejlődés (önfejlesztés) útjára, külső változások passzív elfogadói, céltudatos és intenzív külső tanácsadói támogatás nélkül nem igazán képesek továbblépni. Azok, amelyek már részben kiaknázzák a helyi potenciáljaikat és van néhány proaktív kezdeményezésük, szintén nem nélkülözhetik a tanácsadó segítségét, de ez lényegesen kisebb mérvű beavatkozást jelent. A tanulószervezetek további fejlődését már az egymástól való tanulás, a hálózati munka segíti a legeredményesebben.
2. *„A tanulás fejlesztésének kulcsa a pedagógusok kezében van.”* A tanárok számára biztosítani kell, hogy felkészülhessenek a változások megtételére. Egyrészt idő szükséges az új tartalmak, módszerek jelentőségének elfogadásához, lehetővé kell tenni, hogy megismerjék a másképp tanításhoz szükséges eszközöket, s nem utolsósorban pedig szükségük van adekvát tanulási alkalmakra (tréning, hospitálás, tanfolyam). A kompetenciaalapú programcsomagok bevezetését vállaló pedagógusok számára voltak tanfolyamok, az ütemezés nehézségei a gördülékeny egymásra épülést akadályozták a kezdeti szakaszban.
3. *„A pedagógusok tanulásának a saját munkahelyük legalább annyira fontos színtere, mint a továbbképzések.”* A gyakorlatias megközelítések a pedagógusok tanulásának legeredményesebb segítői. Teremtsünk olyan alkalmakat, ahol praktikus módon megismerhetik az újabb tartalmakat, módszereket, megközelítéseket. Ezután még a saját osztályban végzett próbálkozások, a kezdeményezések reflektív elemzése is szükséges ahhoz, hogy egy-egy új elem a mindennapi pedagógiai praxis részévé váljon. A 2.1.6-os nyertes konzorci-

umok intézményeiben erre a tanulási formára kevés idő jutott, vagy a tanfolyamok ütemezése miatt nem került sor erre az egyébként a fokozatosság szempontjából szükséges gyakorlásra.

4. *„A pedagógus tanulása, fejlődése eredményesebb, ha a megszerzett új tudás az iskolafejlesztési folyamatban hasznosul, annak szerves elemét jelenti.” Ez a megállapítás szorosan kapcsolódik az előzőhöz. A szinergia hatása érvényesül a tapasztalatok elemzésében, és a jó példákból közös tanulás lesz. Másfelől ha egyetlen tantárgy vagy tantárgycsoport tanításában-tanulásában vagy a tanulás megszervezésében kerül sor változásra, új pedagógiai rendszer bevezetésére, ez is hatással lesz az egész iskolai szervezetre is, változást indít el.*
5. *„A szervezetek és pedagógusok tanulásának fontos színtere a hálózati (egymástól való) tanulás, ami nem válhat kizárólagossá, de a fejlődést támogató rendszereket gazdagító egyik fontos elemnek számít.” Egy hálózat jó működésének több feltétele van, ilyen a közös cél, a közös érdekeltség, a megfelelő szervezethez és irányítás. A hálózat kínálja lehetőségeket csak a hasonló szinten álló egyének és szervezetek képesek kiaknázni, egyenlőtlen helyzetű partnerek esetében más, hagyományosabb támogatás eredményesebb. Erre – a kompetencia alapú programcsomagok bevezetése kapcsán – jó példa a konzorciumtag iskolák megvalósult együttműködése egy-egy konzorciumon belül, valamint a település környéki TIOK-intézményekkel való kapcsolatfelvétel.*
6. *„A hálózati tanulásnak jó eszköze lehet az interaktivitásra építő, a közös tudásbázis építését támogató vagy az információkat komplexen kínáló világháló – például egy azonos rendszerre épülő tantervbank, amelyet az „előfizetők” közösen gazdagítanak; vagy a különböző tematikus fejlesztések köré épülő fórumok weboldala.*
7. *„Az oktatási reformok eredményessége függ az implementációt segítő támogató rendszer komplexitásától.” E rendszernek mind mélységgel, mind kiterjedtséggel szükséges rendelkeznie. Mélység vonatkozásában a program- és rendszerfejlesztést támogató szintek (makro- és mezo-, valamint iskolai szint) összehangolt – kooperációt biztosító – működéséről van szó. Kiterjedtség alatt pedig a támogatások sokféleségét értjük, ehhez tartozik az eszközfejlesztés, a differenciált tanácsadás rendszerének biztosítása, a hálózatépítés támogatása, a pedagógus-továbbképzés és iskolafejlesztés összehangolása és az internetes szolgáltatások sokszínű kínálatának megteremtése. A magyarországi kompetenciaalapú programcsomagok bevezetése kapcsán biztosított volt valamennyi támogatás. A programok gyakorlati bevezetését mentorok és adaptációs szakértők segítették.*

A KOMPETENCIA ALAPÚ OKTATÁST VÁLASZTÓ ISKOLÁK NEHÉZSÉGEI-SIKEREI

A kompetencia alapú programcsomagok bevezetése a részt vevő intézmények számára óriási kihívást jelentett. A pályázatok jelentős óraszámú továbbképzést biztosítottak. 15-20 fő számára 120 órás együttnevelést segítő tanfolyamot, valamint a választott-índított kompetenciaterületekre 30-30 órás bevezető tanfolyamot vehettek igénybe ingyenesen. Volt olyan iskola a 2.1.6-os nyertesek között, amely tantestületének minden tagjára két tanfolyam jutott másfél év alatt – ez hatalmas tudásbeáramlást jelentett az intézmények számára.

A HEFOP 2.1.6-os pályázatán nyertes egyik konzorcium főpályázója a szarvasi önkormányzati fenntartású általános iskola, a Szarvas Város Általános Iskolája és Óvodája volt. A konzorcium nem kevesebbet vállalt, mint azt, hogy az iskolában bevezetve a kéttanítós modellt, a városban teljes integrációt valósítanak meg.

Részletek az igazgató beszámolójából (elhangzott Szentesen, 2007. május 22-én):

Az intézmény rövid bemutatása

Tanulólétszám:	568 fő
Pedagóguslétszám:	80 fő
Foglalkoztatottak száma:	103 fő
Összesen:	752 fő

Az iskolában folyó oktató-nevelő munka

A részleges szociális integrációs nevelés nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket, tanulóink nagy része a társaik által „megbélyegződött”, tanulmányi előmenetelük sem fejlődött olyan mértékben, amely a kis létszám, a speciálisan alkalmazható módszerek által elvárható lett volna.

Természetesen ezáltal továbbtanulási esélyeik is jelentősen csökkentek.

Az integrált nevelés-oktatás bevezetésének előzményei 2005-ben:

- az intézményben vezetőváltás történt,
- a HEFOP-os pályázatok kiírásra kerültek,
- a fenntartói igény, elvárás az intézményi attitűdváltás,
- inkluzív (befogadó) iskola – a kötelező feladatellátás biztosítása miatt,
- szegregált kis létszámú osztályok megszüntetése,
- törvényi előírásoknak megfelelő működés,

- 2005 augusztusában a HEFOP 2.1.6. „Sajátos nevelési igényű gyermekek együttnevelése Szarvason” című pályázat beadásra került (5 konzorciumi taggal).

Támogatók: fenntartó, intézményvezetők, gyógypedagógusok, fejlesztőpedagógusok.

Ellenzők: többségi pedagógusok, szülők.

Az első lépések	Fordulópont
<p>A fenntartói elvárás az azonnali integrált nevelést szorgalmazta.</p> <p>A pedagógusok és a szülők körében végzett kérdőíves mérések mutatói alacsony szintet mutattak a befogadást illetően. (A szülők és pedagógusok többsége információ hiányában pesszimista.)</p> <p>Nagyon racionális, kemény átmenet helyett humánusabb, egy év ráhangolást és felkészülést igényelt.</p> <p>Intézkedési terv készült az „érzékenyítésre” (a gyerekek, pedagógusok és szülők részére).</p> <p>Kis létszámú fejlesztő osztály nem indul.</p> <p>A szegregált osztályok részleges integrációja (szociális integráció).</p> <p>A fejlesztő osztályok „f”-ről „d”-re való átnevezése.</p> <p>Az SNI-s tanulók számára alsós napközi, mindennapos testnevelés.</p> <p>A pedagógusok számára előadások.</p> <p>A szülők részére gyógypedagógusok által összeállított fórumok.</p> <p>A közvetett partnerek tájékoztatása a média bevonásával.</p>	<p>Nyertes HEFOP 2.1.6-os pályázat: „Sajátos nevelésű tanulók együttnevelése Szarvason”</p> <p>Az intézmény jelentős anyagi erőforráshoz jutott</p> <ul style="list-style-type: none">• pedagógus-továbbképzések lehetősége,• tárgyi feltételek javítása – 3 fejlesztőszoba,• hordozható számítógépek,• projektorok,• szemléltetőeszközök,• fejlesztőeszközök.

Jó gyakorlatok

Ez a fejezet elsősorban gyakorlati megközelítéseket tartalmaz. Az Adaptációs kézikönyvben már leírt elméleti tudnivalók feldolgozását egy-egy jó gyakorlattal, valamint a szakmai műhelyek, az integrált tanterv, a komplex művészeti tárgyak és a pedagógus-továbbképzés bemutatásával, elemzésével segíti.

A fejezetet írta: **Kovácsvecsné Tóth Mariann**

Bevezetés

Napjaink iskolájának feladata az, hogy a jövőben is hasznosítható tudással rendelkező diákokat képezzen, olyan készségek és képességek birtokába juttassa őket, amelyekkel a 21. század világában el tudnak igazodni, képesek alkalmazkodni a változó munkaerő-piaci igényekhez. Elengedhetetlen, hogy az iskolából kikerülő tanulók rendelkezzenek azokkal az alap- és kulcskompetenciákkal, amelyek feltétlenül kellene ahhoz, hogy az életpályájukat – ha szükséges – tudják módosítani, új ismereteket, készségeket, képességeket legyenek képesek elsajátítani. A fejlesztés során építsünk a gyermekek előzetes tudására, tanítsuk meg, hogyan kell tanulni (a tanulás tanítása).

A közoktatás feladata az is, hogy egyenlő esélyeket biztosítson minden gyermek számára, különösen a *hátrányos helyzetben lévőknek* adja meg a felzárkózás lehetőségét.

„...nem a gyerekekben van a hiba, hanem a környezetében vannak akadályok.”
(Csányi, 2000)

A gyerekek/ fiatalok környezetében lévő akadályok alatt természetesen nem csak a tárgyi, az eszközbeli, nem csak az épített környezetet értjük. Környezeti akadályt vagy környezeti támogatottságot jelent például az is, milyen válaszok formálódnak a következő kérdésekre:

- Milyen szakmai (adekvát pedagógiai, pszichológiai, szociálpedagógiai, szociálpszichológiai, gyógypedagógiai, fejlesztő pedagógiai, differenciális pedagógiai kompetenciával, pedagógiai munkakultúrával rendelkezik az iskola valamennyi munkatársa?

- Milyen szakmaközi együttműködésre, szakmai és partneri kommunikációra és kooperációra fogékony, felkészült-e a pedagógus a problémák észrevételében, feltárásában és kezelésében?
- Milyen attitűdök, érdekek, ismeretek befolyásolják a szülők társadalmát a gyerekek iskoláztatásában, a heterogenitás elfogadásában, kezelésében, s ezt miként alakítja, támogatja az iskola?
- Milyen attitűdök, érdekek és ismeretek befolyásolják az iskolát körülvevő környezet szereplőinek szerepvállalását az iskola (a befogadó iskola) támogatásában, a gyerekek/ fiatalok tanulási, önfejlődési esélyeinek, életesélyeinek növelésében? (Bárdossy, 2006, 40.)

*„Akár azt hiszed, hogy képes vagy rá, akár azt, hogy nem, igazad lesz!
(Henry Ford)*

Az oktatásban azok kerülnek *hátrányos helyzetbe*, akiknél az a szociokulturális milió, amelyből származnak, s amely személyes életük társadalmi-kulturális közegét adja, megnehezíti, szűkíti, netán lehetetlenné teszi belépésüket az oktatási intézményekbe. A tanulási nehézségeket gerjesztve gátolja, lehetetlenné is teheti a beilleszkedést.

Az oktatási összefüggések között leginkább a *felnövekvő nemzedékek* óvodába és iskolába lépési lehetőségeire, valamint óvodai és iskolai pályafutására vonatkoztatva vizsgálják a hátrányos helyzetet.

A sajátos nevelési igényű tanulók az oktatás terén is hátrányos helyzetben vannak azokkal szemben, akik ilyen terheket nem hordoznak.

Az oktatás esélyegyenlítési feladata, hogy hozzájáruljon a társadalomban hátrányokkal küzdők

- személyiségfejlődéséhez,
- szocializálásához,
- egyéni adottságaik és tanulási képességeik kibontakozásához,
- egész életmenetüket befolyásoló tanulási indítékaik, ezzel együtt szociális státuszuk javításához, illetve megőrzéséhez.

Így munkaerő-piaci lehetőségeik is kedvezőbbekké válhatnak, továbbléphetnek a társadalmi munkamegosztás fokozatain, részt vehetnek a felfelé mozduló társadalmi mobilitásban. Szociológiai nézőpontból az esélyegyenlítési feladat abból a felismerésből következik, hogy az intézményes oktatásnak, ha nem is kizárólagos, de elég egyetemes hatókörű szerep jut a különböző társadalmi rétegek, csoportok, közösségek, illetve azok tagjai szociális státuszának megőrzésében vagy megváltoztatásában.

Esélyegyenlítési összefüggések közé került a *fogyatékos gyermekek* intézményes gyógypedagógiai fejlesztése, amely egyebek között tekintetbe veszi társadalmi-gazdasági (munkaerő-piaci) helyzetük kedvezőbbé alakítását is.

Ám az esélyegyenlítő oktatás – árnyalt pontossággal – *nem* tanulási és társadalmi egyenlőséget ígér, csupán *a tanulási és a társadalmi esélyek egyenlőségét*. Vagyis az oktatásnak *nem* az a dolga, hogy a szociokulturális és a fogyatékosági hátrányokat kiegyenlítse, hanem csupán az, hogy esélyt adjon a hátrányok kiegyenlítésére (Csoma, 2006).

A közoktatásban az esélynövelő és hátránykompenzáló programok, az ún. befogadó vagy integráló intézmények modellként működnek. Minél több intézmény nyit utat az esélyegyenlítési folyamatok számára, az oktatás annál inkább jut olyan mozgástérhez, amelyben a hátrányban lévőknek perspektívát nyújthat.

Tartós teljesítményjavulást akkor lehet elérni, ha

- a reformokban kezdeményezett folyamatok súlypontja áthelyeződik az iskolákra,
- a tanítást sikerül az egyes tanulók igényeihez igazítani,
- a pedagógusok munkája pedig minél inkább professzionalizálódik (Hopkins, 2006).

David Hopkins angol oktatási szakértő szerint az oktatáspolitikai stratégiai szerkezetének fontos eleme a jó gyakorlatokhoz való hozzáférhetőség.

Ennek feltételrendszere:

- van-e elegendő hálózatépítés az iskolák között;
- a Magyarországon fellelhető legjobb gyakorlatok elterjednek-e az egész rendszerben;
- kihasználjuk a lehetőségeket arra, hogy az egyik iskolában szerzett tantervi tapasztalatokkal egy másik iskolában folyó munkát támogassunk?

Az inkluzív pedagógia

A modern pedagógiai gondolkodás fontosnak tartja, hogy azok a különböző kultúrájú vagy a többségtől valamilyen szempontból eltérő gyerekek, akik felnőtt életüket várhatóan különféle társadalmi szerepekben egymással együttműködve töltik el, már az iskolában elsajátítsák az együttműködés készségeit. Az együttnevelkedés, befogadás, az inkluzivitás elve magában foglalja a bármiféle hátránnyal, fogyatékosággal élő gyerekek közösségben nevelését, az oktatás fő áramába való bekapcsolását is. A pedagógia feladata olyan módszerek kikísérletezése, amelyek biztosítják, hogy az együttnevelésből az „előnyös

helyzetű” tanulók is profitáljanak. Az ő képességeik, személyiségük fejlődését is segítse a kompetencia alapú oktatás.

A felelősség mindannyiunké, és megkívánja az iskola szerkezetének átgondolását, beleértve

- a tantervet,
- a munkamódszereket,
- a továbbképzéseket stb. (Tetler, 2006, 36.).

Jó gyakorlatoknak otthont adó intézmények

A személyre szóló nevelés pedagógiai gyakorlata még nem általánosan elterjedt a magyar általános iskolákban. Ennek ellenére figyelemre méltó jó gyakorlatok működnek az ország minden területén, település- és iskolamérettől függetlenül. Ezek az iskolák olyan szakmai műhelyek, ahol mind az intézményvezetés, mind a pedagógusközösség számára fontos az eredményes működés, a minőségi oktatás.

A változás, változtatás szinte minden esetben valamilyen probléma megoldásának eredményeként indult el. Az esetek jelentős részében az intézmények – azonosított problémáik megoldása érdekében – valamilyen nagyszabású programhoz (az OOIH kezdeményezéseihez, az együttnevelési műhelyekhez, a módszertani központokhoz stb.) kapcsolódnak, vagy pályázat útján biztosítják a saját szakmai elgondolásaik megvalósításához szükséges forrásokat. Sok esetben külföldről átvett módszerekkel, eljárásokkal találkozunk. A tapasztalatok arra hívják fel a figyelmünket, hogy még az innovatív iskoláknak is szükségük van – legalábbis a változás első szakaszában – külső szakértői támogatásra.

Egymás támogatása

Darány, Kétújfalu, Magyarmecske. Három helység, három intézmény, ahol a pedagógusok kihasználják az egymástól tanulás, az együttműködés gyakorlatának lehetőségét.

Az iskolák tanuló szervezetként működnek. A tanulás nemcsak az intézményen belül valósul meg, hiszen vállalják saját pedagógiai gyakorlatuk, szakmai tapasztalataik disszeminációját is. Az intézmények közül több is rendszeresen tart szakmai konzultációt, továbbképzést, bemutatót az általa folytatott gyakorlat megismertetésére. Ezek az iskolák a horizontális tanulás szakmai központjaként működnek, a szakmai megújulás, a horizontális tanulás regionális központjaiként a pedagógiai újítások meghatározó szereplőivé válhatnak.

Mindennapi gyakorlatukból következzen néhány jó gyakorlat!

HORIZONTÁLIS TANULÁS

Horizontális tanulás intézményen belül

Teammunka

A tanárok általában egyedül dolgoznak. Így nincs lehetőségük arra, hogy ellessék egymás módszereit.

Hasznos, ha a tanárok rendszeres műhelybeszélgetéseket tartanak. Ezen a gyerekek, osztályok, tantárgyak tanításának problémáit beszélhetik meg. A jól működő szakmai műhelyek komoly szakmai-emberi támogatást jelenthetnek az egyén számára.

A szakirodalom teammunkaként említi a tanárok csapatmunkáját is.

A tanárok teammunkája nagyobb mértékű alkalmazkodást tesz lehetővé, jobban figyelembe tudja venni az egyéni tanulói igényeket. A problémás tanulók kezelésében is jó módszernek bizonyult a csapatmunka. Mindenkinek van a pályán olyan élménye, hogy egy-egy tanulóval sehogyan sem tud boldogulni. Ilyenkor jól jöhet, hogy be tud lépni egy olyan kolléga, aki könnyebben szót ért az adott fiatallal. A kísérletben részt vevő pedagógusok motivációs szintje megnő, az új feladatok, a nagyobb szervezési szabadság új perspektívákat nyit számukra.

Figyelni kell azonban arra, hogy ez a team ne egy önálló kis iskolaként működjön a nagy iskolában, amelyben ugyan egymással remekül együttműködnek a pedagógusok, csak éppen a tantestület többségétől kerülnek nagyon távol.

Ebben az esetben az iskola egészébe nem tud beépülni az új, friss szellem. (Balogh Lászlóné: www.oki.hu)

Az integráció, inklúzió fontos eleme a személyi feltételek biztosítása. Az integrált SNI-tanulók speciális fejlesztését szakemberek végzik. A humán erőforrás bővítésekor igényként jelentkezik óvodában, iskolában egyaránt a gyógy-pedagógus, fejlesztőpedagógus, pszichológus, gyógytestnevelő és logopédus biztosítása. Ez a *szakemberteam* nyújt nap mint nap segítséget a többségi pedagógusoknak a napi pedagógiai munkában. Segítenek a szakértői vélemény értelmezésében, a fejlesztőeszközök, tanulásszervezési munkaformák kiválasztásában... A megbeszélések rendszeresek és esetiek is lehetnek a tanulók, nevelők igényeihez igazodva.

Hasonlóan működik a csapatmunka akkor is, ha utazó szakszolgálat működtetésével oldják meg a tanulók speciális fejlesztését az intézmények.

A tanárok egy rövid továbbképzés után teammunkában, szakértők segítségével új tananyagot fejlesztenek.

A szakmai műhelyek feladata a módszertani kultúra népszerűsítése, alkalmazásának továbbfejlesztése. Az eredmények meggyőzőek a kis iskolák esetében is.

Műhelymunkában dolgozta ki több intézmény a hospitálásra épülő tanári együttműködést. Ennek fejlesztésére törekednek továbbra is műhelyfoglalkozásokon azok az intézmények, amelyek az Integrációs Pedagógiai Rendszer (IPR) alapján dolgoznak a 11/1994. MKM rendelet 39. § D) és E) pontja értelmében. Ennek a folyamatnak az integrált SNI-tanulók is részesei.

Közös tudás

A nevelőtestülettel együttműködve kialakítható egy *intézményi módszertani kosár*, amelyben megtalálhatók azok az új technikák, módszerek, amelyek alkalmazása segíti a tanulók készség- és képességfejlesztését. Egymás tanítása és motiválása megkönnyíti az új módszerek használatát (Nagy, 2004).

Nem mindegy, hogy milyen terek állnak a teammunkában dolgozó pedagógusok rendelkezésére: kis benyíló, kávézók, számítógépekkel felszerelt munkaszobák, ahová elvonulhatnak formális és informális tanácskozásokra. Nem biztos, hogy ilyen térbeli lehetőségek nélkül, zsúfolt és merev tantermi rendszerben, szűk folyosókkal ellátott „kockaiskolákban” is ilyen jól sikerülhet ez az új tanulásszervezési megoldás.

Kötelező kompetencia alapú értékelési rendszer bevezetésére került sor **szöveges értékelésre** vonatkozó terv kidolgozásával az 1–4. évfolyamon a fent említett rendelet alapján. Így az intézményekben létezik tanári együttműködésre épülő értékelési rendszer is, amelynek megfelelően az integrációs és képességbontakoztató programban részt vevő tanulók számára **egyéni fejlődési naplót** készítenek. Ez háromhavonta elkészült tanulói értékelést tartalmaz tantárgyanként szöveges egyéni **fejlesztési terv** formájában. A háromhavonkénti szöveges értékelést a szülővel, tanulóval egyaránt meg kell beszélni és aláíratni.

A szülő és a gyerek is lehet/legyen a team tagja! A szülővel való kapcsolatot megváltoztatása nélkül igazán eredményes iskoláztatás nem képzelhető el. A legkézenfekvőbb módja ennek, ha a szülőt beengedjük az osztályterembe. Nem csak szülői értekezletre hívjuk, hanem olyan alkalomokra is, amikor a gyerekek megmutathatja magát, a nevelő pedig megismerheti a család nevelési szokásait és a gyerekekkel szemben támasztott elvárásait.

Horizontális tanulás intézményen kívül, intézmények között

A szakmai műhelyek szervezése nemcsak intézményeken belül, hanem intézmények között is történhet. Az egymástól tanulás hatékony módja ez.

Jó példa erre, ha az azonos tanulászervezési módszert alkalmazó nevelők elérhető távolságon belül több intézmény pedagógusainak részvételével alakítanak ki szakmai műhelyeket.

A HEFOP 2.1.5., 2.1.7., és 2.1.8. pályázatok nyertes intézményei ingyenes szolgáltatásként kaphatták meg, illetve választhattak a tizenegy módszertani továbbképzést tartalmazó csomagból. Számukra tematikus országos vagy regionális szakmai műhelyeket szervezett a sulíNova Kht. A vállalt továbbképzésnek megfelelő szakmai műhelyek munkájában kötelező volt a nyertes intézmények részvétele.

E sorok írója Dél-Dunántúl – Tolna, Somogy, Baranya – nyertes intézményeinek pedagógusai számára vezetett *Hatékony együttnevelés az iskolában (IPR)* és *Tevékenység-központú pedagógiák* című szakmai műhelyeket.

A regionális szakmai műhelyeket a központi program abból a célból hozza létre, hogy a gyakorló pedagógusok osztálytermi és a gyakorlat útján szerzett egyéb tapasztalatai beépüljenek a központi innovációkba. A jó gyakorlatok közkinccsé tétele nagyban hozzájárulhat a közoktatás modernizációjához, azon belül a hátrányos helyzetű tanulók szegregációmentes oktatásának kialakításához és elterjesztéséhez. A regionális szakmai műhelyek munkájába bekapcsolódó pedagógusok megosztják tapasztalataikat, fejlesztéseiket a többi intézmény pedagógusával, a műhely szakmai koordinációját ellátó szakemberrel (a központi program delegáltjával). A műhelyeknek lehetőségük van arra, hogy szakmai kiadványban jelentessék meg közös fejlesztésük eredményét. A kiadványok, valamint a felállítandó on-line program és adatbank költségeit a központi program fedezi.

A szakmai műhelyek céljai között az alábbiak szerepeltek:

- Jó gyakorlatok megismerése és megismertetése abból a szempontból, hogy mennyire tudta a pedagógus a tréningen elsajátított ismereteket a pedagógiai gyakorlatban alkalmazni.

- A továbbképzéseken alkalmazott megoldások szellemisége mennyire épült be a pedagógusok gondolkodásába.
- A működő gyakorlatok megismerése, az eredmények intenzívebb beépítése a szakmai fejlesztésbe, akár a pályán lévő pedagógusok önreflexiós képességének erősítésével, tudatosabb és élményszerűbb orientálásával. Ezt segíti a képzések folyamatos monitorozása és mentorálása.
- Az új oktatásszervezési formák befogadása, elterjesztése. Mindez nemigen történhet meg az oktatásban érintett különböző partnerek intenzívebb együttműködése nélkül.

A szakmai műhely munkájában érdemes boncolgatni azt a kérdést (a „jó példák” megismerésével párhuzamosan), hogy az elvárásként megfogalmazott kulcskompetenciák fejlesztésére milyen lehetőségek állnak máris az iskolák rendelkezésére, mennyire élnek ezekkel, illetve milyen akadályokat kell még leküzdeni ahhoz, hogy valóban nyitott, az új iránt fogékony és alkalmazható tudással bíró tanulók kerüljenek ki a közoktatási intézményekből.

TIOK-intézmények

A HEFOP 3.1.2. számú pályázat azokat a már jelentős szakmai innovációkkal, jó gyakorlatokkal rendelkező nevelési-oktatási-képzési intézményeket (óvodákat, általános és közép fokú iskolákat), nonprofit pedagógiai szakmai szolgáltató intézményeket szólította meg, amelyek vállalkoztak arra, hogy befogadják, adaptálják és elterjesztik a kompetencia alapú nevelés, oktatás és képzés új tartalmait, módszereit, eszközeit. Ez magában foglalta a központilag kifejlesztett oktatási programcsomagok tesztelésében, adaptálásában, bevételek vizsgálatában való részvételt. A pályázat keretében az egyes iskolák és óvodák fejlesztése a kompetencia alapú képzés, az ahhoz kapcsolódó minőségfejlesztési és mérési módszerek és a program megvalósításához szükséges informatikai rendszer bevezetésén keresztül valósult meg.³⁴

TOVÁBBKÉPZÉSEK

A hatékonyabb tanulásszervezési módok nem sajátíthatók el előadásokat hallgatva, a programcsomagok szöveges metodikai utasításait, tanácsait olvasva.

Tréningek – például kooperatív és/vagy differenciált tanulásszervezést tanítók – révén maguk a módszerek, technikák megtanulhatók. Ezek ismerete, alkalmazása azonban nem feltétlenül szolgálja a pedagógus elfogadó attitűdjének kialakulását.

Az intézményeknek a kompetencia alapú nevelés bevezetése érdekében

- a *továbbképzési tervüket felül kell vizsgálniuk* és a hiányzó pedagóguskompetenciák megszerzése érdekében módosítaniuk kell. A tudatos képességfejlesztés megkezdése érdekében minden pedagógusnak meg kell ismernie a készség- és képességfejlesztés alapjait, saját tantárgyának új módszertani lehetőségeit, a kooperatív technikákat, a projekt módszert, a differenciálást, a tanulás tanítását stb.
- A *mérés-értékelés* az utóbbi években kiemelt területté vált az oktatásban, ezért szükséges, hogy a tanárok tisztában legyenek a mérés metodika, a feladatlap-készítés alapjaival.

El kell érni, hogy minden pedagógus rendelkezzen megfelelő *informatikai ismeretekkel*, tudja használni az *internetet*, a korszerű *audiovizuális eszközöket*. A módszertani, mérési, számítástechnikai ismeretek megszerzéséhez *több lehetőség is adott*. (Balogh Lászlóné: A kompetencia alapú fejlesztés intézményi feltételrendszere. www.oki.hu)

³⁴ Esély a változásra, lehetőség a változásra. www.sulinova.hu/letoltes.php?fid=294&.sess=-

A továbbképzési normatíva, a különböző pályázatok sok esetben esélyt adnak a kompetenciák megszerzésére.

A pedagógus-továbbképzési programok egyik fő jellegzetessége, hogy tantestületi tréninget tartalmaznak. Ez a forma lehetőséget ad arra, hogy

- a tantestület átértékelje addigi gyakorlatát az integrációt segítő, támogató módszertani eszközrendszerét tekintve,
- a többi pedagógussal együttműködve megtervezze a bevezetendő új elemek adaptációját.

A KIP (Komplex Instrukciós Program) tanulási-tanítási módszer

A KIP egyike a tanulók interaktív közreműködésére alapozott korszerű tanulási-tanítási módszereknek. A KIP módszert Elisabeth Cohen és Rachel Lotan, valamint munkatársaik fejlesztették ki közel húszéves kutatómunkával. Tanulmányozták és dokumentálták a kis csoporton belüli interakciókat, és arra a következtetésre jutottak, hogy a csoporton, osztályközösségen belül magas státuszt elfoglaló tanulók többet beszélnek a tanórákon, és ennek következtében többet is tanulnak, mint alacsony státuszú társaik. A kutatók azon munkálkodtak, hogy megoldást találjanak a heterogén összetételű osztályokban az egyenlőtlen státusból adódó problémák kezelésére.

Sokéves kutatás és tapasztalat alapján kifejlesztettek egy eljárást, amely segítheti a tanárokat abban, hogy egyenlő státuszú interakciókat tudjanak létrehozni az osztálytermi kiscsoportos munka során. Kidolgoztak egy értékelési módszert is, és ez bizonyítja, hogy az alacsony státuszú tanulók részvétele aktívabb lesz a tanulási folyamatban, és javul a tanulmányi teljesítményük.

A KIP FŐ ELEMEI

- **Sokféle képességre épülő tananyag**, amely egy központi gondolat köré rendezi a kiscsoportos feladatokat, tevékenységeket. A feladatok nyitott végűek, megkívánják a tanulóktól, hogy együttműködve oldják meg őket. A legfontosabb mozzanat az, hogy a feladat sikeres megoldásához a tanulók sokféle képességét kell mozgósítani, s így minden tanuló hozzájárul a csoport feladatának sikeres megoldásához, függetlenül attól, milyen képességekkel rendelkezik a hagyományos iskolai munkához (írás, olvasás, számolás) és hogy milyen a szociális és kulturális háttere.
- **Speciális instrukciós stratégia** alkalmazása során a tanár felkészíti a tanulókat az együttműködési normák alkalmazására, valamint a csoport munkájának vezetéséhez szükséges szerepekre. A tanár a tanóra alatt szabadon figyelheti meg a csoportmunkákat, visszajelzéseket ad az egyes csoportokban történő folyamatokra, és kezeli a státuszproblémákat, amelyek miatt a csoporttagok egyenlőtlenül vennének részt a munkában.

A KIP lényegi változást eredményez a hagyományos tanár-diák szerepekben, ezzel megváltoztatva a kapcsolatot az iskola két meghatározó szereplője között. Azzal, hogy a KIP-módszer alkalmazása során az adott órán megszűnik a tanár domináló szerepe, a tanulók forrásul szolgálnak egymás számára,

a kapcsolatokra a horizontális, partneri formák lesznek jellemzők. Úgy is fogalmazhatunk, hogy megosztják egymás között a hatalmat.

- **A kis csoporton belüli interakciók** intenzitása és minősége meghatározó azt illetően, hogy az alacsony státuszú tanulók számára biztosított legyen a tanuláshoz való hozzáférés egyenlősége. Ennek érdekében a tanár megtanulja felismerni és felfedni a státuszproblémákat. A szociológiai kutatások mutatják, hogy a KIP alkalmazása során a tanulók többet beszélnek és dolgoznak együtt, és ennek eredményeképpen többet is tanulnak.

A KIP módszerének két kulcsszava van: **elvárás** és **kompetencia**. Minden egyes tanulótól a tanár is és a társak is azt várják el, hogy aktívan vegyen részt a tanulásban, a csoportos munkában. Elvárják, hogy érezzen felelősséget a saját maga és a csoport teljesítményéért. Ugyanakkor minden egyes tanuló kompetens, egyenrangú szereplője a tanulási folyamatnak. A munka során tudatosul a tanulóknak az, hogy mindenki rendelkezik fontos intellektuális képességgel, akár többel is, amellyel hozzájárulhat, hogy csoportja eredményesen oldjon meg olyan feladatot, amely sokféle képesség alkalmazását igényli. (B. Nagy, 2002)

EGY KIP-ES ÓRA EGYÉNI ÉS CSOPORT-FELADATTERVE

Újszerű, hogy differenciál és nem megszokott feladatokat alkalmaz, valamint nyitott végű, konstruktív feladatokat fogalmaz meg. A Mit gondolsz..., Hogyan képzéled el..., Egyetértesz-e azzal, hogy... feladatmegfogalmazások a véleménynyilvánítás és a vitakultúra elsajátítását segítik.

Tanítás helye: Általános Iskola és Óvoda, Magyarmecke

Tantárgy: Magyar nyelv

Tanítási egység: Az ige

Az óra típusa: Gyakorlóóra

Nagy gondolat: Az ige helye, szerepe beszédünkben

Évfolyam: 4. évfolyam: 15 tanuló, 2 SNI- (enyhe értelmi fogyatékos) tanuló

Csoportalakítás: 3 ötfős csoport

Motiváció: Minél több információt tudunk az igeről, annál helyesebben, választékosabban tudjuk kifejezni gondolatainkat.

Az óra szerkezete:

- Alapelvek, szerepek áttekintése: 2 perc
- Csoportalakítás, szerepek kiosztása: 2 perc
- Csoportmunka: 10 perc
- Csoportok beszámolója: 3 × 3 perc
- Egyéni feladat: 5 perc

- Egyéni beszámolók: 15 perc
- Az óra értékelése, összegzése: 2 perc

Felhasznált eszközök: írószerek, feladatlapok, írólapok

Szerepek:

- Lelkesítő
- Jegyző
- Riporter
- Időfelelős
- Csendfelelős

Felhasznált ismeretek:

- Nyelvhelyességi, nyelvi ismeretek
- Nyelvi szabályok
- Hangos olvasás
- Szövegértő olvasás
- Írás

Fejlesztendő területek:

- Kommunikációs készség fejlesztése
- Véleménynyilvánítás képességének kialakítása
- Beszédkészség fejlesztése
- Döntéshozatali képesség fejlesztése
- Együttműködési képesség
- Vitakultúra
- Reális önértékelés kialakítása
- Egymás mondanivalójának meghallgatása

Csoportfeladat I.

Összekeveredtek az igaz (I) és a hamis (H) állítások.

Segítenetek kell, hogy kiderüljön az igazság.

- Az ige csak létezés kifejező szófaj.
- Három igeidőt ismerünk.
- Az ige személyrajai nem fejezik ki a cselekvő számát és személyét.
- Négy igeidőt ismerünk.
- Az igeikötős igeik helyesírására négyféle szabályt ismerünk.

Válaszaitokat indokoljátok és példákkal támasszátok alá!

Egyéni feladatok

- Te honnan ismered fel a történést kifejező igét?
- Mit gondolsz, miért van szükség igeidőkre?
- Szívesen venném, ha felsorolnál tíz múlt idejű igét.

- Mi a véleményed a személyes névmásokról?
- Hogyan írnád le az öt legkedvesebb igédet jövő időben?

Csoportfeladat II.

A tanácsotokra van szükségem.

- Hogyan írjuk az igekötős igéket?
- Mit fejezünk ki a kijelentő módú igével?
- Hogyan képezzük a kijelentő módú, jövő idejű igét?
- Mi a szerepe az igekötőnek?
- Mire van szükség az igeragozáshoz?

Válaszaitokat indokoljátok és támasszátok alá példákkal!

Egyéni feladatok

- Ha Te igekötős ige lehetnél, melyik igéhez kapcsolódnál szívesen? Írj öt példát!
- Hogyan ábrázolnád rajzban a következő igéket?
ír, gondolkodik, számol, cipel, eszik
- Egyetértesz azzal, hogy az alábbi igék jövő idejűek? Miért?
kirándulni fog, biciklizni fogtok
- Mit gondolsz, miért fontosak a személyes névmások az igék számára?
- Szerinted milyen mondatokban fordul elő leggyakrabban a kijelentő módú ige? Miért?

Csoportfeladat III.

Béla sokat hiányzott az iskolából, ezért tudása hiányos. Segítsetek neki! Példákkal is szolgáljatok!

- A feltételes módú ige..... fejez ki. Például:.....
- A feltételes módú igének..... igeideje van. Például:.....
- A feltételes módú igét múlt időben fejezzük ki.
Például:
- A feltételes módú igék leggyakrabban mondatban fordulnak elő. Például:
- Óhajainkat, vágyainkat kifejezhetjük..... igékkel. Például:.....

Egyéni feladatok

- Szerinted miért lennének szegényebbek feltételes módú igék nélkül?
- Te miért kedveled a feltételes módú igéket?
- Kíváncsi lennék, hogy Te hogyan fejeznéd ki az *örül* igét feltételes mód jelen idő egyes és többes számában.
- Mit gondolsz, mi a különbség a következő igealakok között?
utaztam – utaztam volna
el fog száradni – elszáradt volna
- Mit állapítasz meg a következő igékről?
dolgoztok, kereste, ennénk

A KIP módszer gyakorlatban történő alkalmazásának előnyei:

- Nagy (központi) gondolat köré rendezi a feladatokat.
- A gyerekek erősségeire épít (tehetség, adottság tudatosítása).
- A leghatékonyabb tanulásszervezési módszer a heterogén összetételű osztályokban.
- Csökkenti a tanulási esélyegyenlőtlenségeket.
- Sokféle képességre épít.
- Felkészíti a tanulókat az együttműködési normákra.
- Egyenlő hozzáférhetőséget biztosít a különböző képességű gyerekek számára.
- Az alacsonyabb státuszú tanulót megemeli.
- A gyerekek egymás tudását forrásanyagként használják.
- A tanulók ellenőrzése szerepeken keresztül történik.
- Differenciál és nem megszokott feladatokat alkalmaz.
- Nyitott végű, konstruktív feladatokat alkalmaz.

A tantermi munka elemei

A tantermi munka lényege nem arról szól, hogy előadjuk a tankönyvben szereplő ismereteket, hanem arról, hogy a tanulást minden egyes diák személyéhez igazítjuk.

Ez három építmény összekapcsolását jelenti:

- az első a *tanterv*. Azért van szükségünk tantervre, hogy nemzedékről nemzedékre átörökítsük a tudást. De azt is fel kell ismernünk, hogy a tanterv egyaránt szól ismeretekről, tapasztalatokról és készségekről.
- A tanároknak rendelkezniük kell a *tanítási stratégiák repertoárjával*, hogy minél hatékonyabb eszközökkel teremtsenek megfelelő tanulási élményeket a fiataloknak. A diákokat is segíteni kell abban, hogy bővíteni tudják tanulási stratégiáik repertoárját.
- A tanulás érdekében történő *értékelésben* rejlik e két eszköz összekapcsolási lehetősége. Az értékelés segítségével a tantervi teljesítményről interaktív módon kapható visszajelzés arra ösztönzi a tanárokat, hogy gazdagítsák, bővítsék pedagógusi repertoárjukat, egyben feltárja a diákok tanulási készségeinek minőségét és szintjét is. Így tehát egyfajta virtuális kört hozunk létre a tantermi gyakorlatra vonatkozóan (Hopkins, 2006, 51.).

Mi a megoldás?

Az iskola legyen egy óriási „svédasztal”. Kínáljon lehetőséget a sokféle intellektuális, művészi, kreatív és mozgásos tevékenységre (Kereszty, 2007, 12.).

Integrált tanterv

Az oktatásban még ma sem megoldott, hogyan és milyen mértékben kell a fogyatékos gyermekeket a tanterv standardjainak megfeleltetni.

A tanárok sokkal inkább hajlandóak a tanterv, az idő és a módszerek tekintetében differenciálni, ha gyakorlati, művészeti tantárgyak projekt munkájáról van szó.

Ezekben az esetekben bátrabban mernek a hagyományokon túllépni.

A főbb tantárgyakban viszont az oktatás továbbra is standard alapú, és ha néhány tanuló képtelen megfelelni a kívánt szintnek, más körülményeket biztosítanak számukra, más közösségekbe helyezik át őket.

Ennek elkerülése érdekében javasolt egy integrált tanterv kidolgozása (Tetler, 2006, 40.).

A dél-dunántúli régióban a kétújfalui Konrád Ignác Körzeti Általános Iskola tantestülete kidolgozott egy ilyen tantervet (Kovácsvecsné, 2006, 69.). A következőkben azt az utat ismerhetik meg, melyen végig haladva megszületett az integrált tanterv.

A hatékony és eredményes integráció érdekében nemcsak a készségtárgyakat szerették volna az SNI- (enyhe értelmi fogyatékos) tanulóknak integráltan tanítani, hanem a többit is. Az Oktatási Minisztérium által jóváhagyott kerettantervek között csemegéztek, de nem találtak olyan tantervet, amely megkönnyítette volna a nevelő munkáját a tanórán.

Első lépésként tantárgyi tanmeneteket készítettek.

Először tantárgyi tanmenetekben jelölték ki az SNI-tanulók adott órai anyagát. Az órai munka irányítása differenciálással, csoportmunkával tevékenykedtetéssel vált eredményessé.

Munkájukat segítette, hogy

- bátran nyúltak az évfolyamok tantervi követelményeihez, melyek egy-egy szakasz végéig átcsoportosíthatók,
- nem egy, hanem több könyv alkalmazása ajánlott,
- változatos munkaformákat, óravezetési stílust alkalmaztak,
- a több éve alkalmazott differenciálás és a kooperatív tanulási technikák eredményesek voltak,
- az osztályokba integrált sajátos nevelési igényű tanulók létszáma behatárolt, maximum két-három fő.

A tanmeneteikben évek óta vezették és jelölték külön oszlopban az SNI-gyerekek tananyagát és tantárgyi követelményét az Irányelvek figyelembevételével.

telével. Az alsó tagozaton kevesebb gondot okozott a tananyagok lefedettsége, mint a felső tagozaton.

Több évi próbálkozás után külső szakértő véleményezte az addigi elgondolásokat, és tett javaslatot a folytatásra.

Továbbra is szakmai teammunkában dolgoztunk.

A tantervkészítő team irányította a célrendszer megfogalmazását, a tartalom kiválasztását, a követelmények rendszerének kiválasztását.

A kognitív, affektív és pszichomotoros követelmények minden tantárgynál megjelennek.

Ez a munkacsoport a tantervkészítés folyamatának koordinálója, elemzője és értékelője.

A tantárgyak közös követelményét, a továbbhaladás feltételeit, a taneszközöket, tankönyveket, óraszámokat többször átdolgozták, kiegészítették.

Az értékelés elveit újrafogalmazták. Az ellenőrzés-értékelés formáját és módjait tantárgyakra lebontva dolgozták ki.

A tanulók teljesítményének folyamatos nyilvántartása analitikusan történik feladattípusonként az elért pontszámok és százalékos teljesítmények kimutatásával.

Ez alapján készítik el a következő időszakra vonatkozó fejlesztési terveket.

PILOT PROGRAM

A 2004/2005-ös tanévben sikeres pályázatot nyújtottak be az NFT HEFOP 2.1.3. számú pályázatra, mely többek között lehetővé tette, hogy adaptációra alkalmassá tegyék az integrált tantervüket.

A folyamatos nyomon követésre szükség van, hiszen a közoktatási törvény változása, valamint a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának tantervi irányelve kiadásáról szóló 2/2005. (III. 1.) OM-rendelet megjelenése nem hagyható figyelmen kívül.

Az Irányelv 5. fejezete az enyhe értelmi fogyatékos tanulók iskolai fejlesztéséről szól. Részletes ajánlást tartalmaz a Nat egyes műveltségi területeinek százalékos arányára és főbb témaköreire, fejlesztési feladataira. Ezek ismeretében felülvizsgálták a helyi integrált tantervüket.

A 2006/2007-es tanévben pedig a HEFOP 2.1.6. számú pályázat nyertes konzorciumi tagjaként (főpályázó a Baranya Pedagógiai Szakszolgálatok és Szakmai Szolgáltatások Központja) az integ-

rált tanterv pilot programként való kipróbálása folyt, majd az SNI- (enyhe értelmi fogyatékos) tanulók integrációját vállaló konzorciumi tagok iskolájában.

A helyi tanterv készítésekor figyelembe vettük a Nat-ban és a kerettantervben megfogalmazott elvárásokat, követelményeket, valamint az Irányelvekben meghatározott célokat, fejlesztési követelményeket.

Alkalmas ez a helyi tanterv a kipróbálásra és az adaptálásra, mert szisztematikusan épül fel, és többéves gyakorlat alapján nyerte el a jelenlegi formáját.

A helyi tantervüket a pedagógiai programjukban kitűzött céljaiknak, alapelveiknek megfelelően állították össze.

Intézményük az SNI- (enyhe értelmi fogyatékos) tanulókat és a hátrányos helyzetű, cigány tanulókat egyaránt befogadja. Ezért a tananyagok rendszerét és a követelményeket úgy fogalmazták meg, hogy ezeknek a tanulóknak az együttnevelési, oktatási szükségletei, igényei is teljesüljenek, beépítették a helyi kultúra elemeit és a kultúraazonos tartalmakat.

Az intézményi órakeret eddig lehetővé tette a tantervben leírtak megvalósítását. Elegendő idő áll rendelkezésre a tananyag hatékony elsajátítására.

A tanterv újszerűsége abban áll, hogy teljes egységben jelenik meg a többségi tanulók és az enyhe értelmi fogyatékos tanulók számára a témakör, a hozzárendelt követelmény és az értékelés.

A többségi iskolák számára készült tantervi tananyag belső struktúráját átdolgozták. Az SNI-tanulók tantárgyi témaköreit átcsoportosították. Elsősorban a magyar nyelv és irodalom, illetve a matematika tantárgyak esetében évfolyamok közötti átrendezésre került sor.

A tantervben párhuzamosan jelenítették meg a témaköröket. Ezzel szinkronban fogalmazták meg a követelményeket az adott témakörhöz rendelve úgy a többségi iskola tanulóinak, mint az SNI-tanulóknak.

A tanterv tantárgyi témakörei és e módszerek súlypontozottan szerepelnek. Valamennyi követelmény teljesíthető. A továbbhaladás feltétele az SNI- és többségi tanulókra egyaránt egyértelműen, részletesen került meghatározásra. A taneszközök felsorolásánál külön utalnak az SNI tanulók tankönyveire, segédkönyveire és segédeszközeire. Az értékelés formája és módja tantárgyanként kidolgozott. Előtérbe helyezték a formatív és a diagnosztizáló értékelés, valamint a folyamatba épített ellenőrzés. Minden tantárgynál évfolyamonként kidolgozott a habilitáció/rehabilitáció.

A továbbiakban sem csak az a fő kérdés, hogy az SNI-tanulók teljesítik-e a tantervi követelményeket, hanem az, hogy iskolai évek alatt a jelentkező szükségleteiket milyen módon tudják kielégíteni; valóban biztosítják-e az esélyegyenlőséget az együttneveléssel, az egyenlő esélyeket pedig a hozzájuk igazított pedagógiai, módszertani elemekkel.

Osztálytermi gyakorlatok

Ebben a részben azokat a jó gyakorlatokat mutatjuk be, melyek példaként szolgálnak az inkluzív nevelést segítő innovációs törekvésekhez, az inklúziót támogató programcsomagok adaptációjához. Ezeknek a jó gyakorlatoknak az elterjesztése azért is fontos, mert bizonyítást nyer az az állítás is, hogy kompetenciát kompetenciacsomagok nélkül is fejleszthetünk, eddig is fejlesztettünk. A kompetencia alapú oktatás nem csomagfüggő.

Az oktatási programcsomag egy adott célú tanulási-tanítási folyamat megvalósulását *segítő eszközenszert jelent.*

4. évfolyam – angol nyelv

Órai fejlesztési célok

- Nyelvi szerkezet: *a/an* határozatlan névelő
- A korábban tanult szavak felelevenítése és azok bevésése
- Kiejtés fejlesztése
- Írott és hallott szöveg értése
- Rajzoló készség fejlesztése
- Emlékezet, figyelem fejlesztése

A csoportban van egy sajátos nevelési igényű tanuló (Alex), aki enyhe értelmi fogyatékos és egy diszlexiás kislány.

Alex az idei tanévben kezdte meg az idegen nyelv tanulását.

Az angol nyelvet differenciált óraszervezés keretében tanulja, nagyon szereti és érdekli.

Sok megerősítésre és bátorításra van szüksége, mivel angolul megszólalni négy szemközti mer csak, osztálytársai előtt gátlásos.

Nagy hangsúlyt fektetünk a szóbeliségre, sokat rajzolunk, énekelünk és mondókákat tanulunk.

Az óravezetéssel kapcsolatos kifejezéseket ismeri, felszólításokra cselekvéssel reagál. Ismeri a saját taneszközeit, a színeket, a számokat tízig, megnevez állatokat, növényeket, fő testrészeit. Eldöntendő kérdésekre röviden (*Yes./No.*) válaszol.

Segítséggel elolvas rövid szókapcsolatokat, feladatokat egyre önállóbban old meg. Feladatainak utasításai: Rajzold!, Kösd össze!, Karikázd be!, Válogasd ki! Színezz!

Az órákra szívesen és rendszeresen felkészül, házi feladata ritkán hiányzik.

Feladatok	Tanulói tevékenység	Az SNI-tanuló tevékenysége	Fejleszteni kívánt képességek	Eszközök	Idő
1. Ráhangolás A gyerekek egy nagy képet látnak egy tanteremről a táblán, erről kell szavakat gyűjteniük.	A gyerekek csoportban gyűjtik a szavakat, és leírják azokat egy nagy papírra.	Az SNI-tanuló és diszlexiás társa szókártyák közül válogatják ki, mit látnak a képen, és azokat felragasztják egy nagy papírra.	Figyelem, emlékezet, szókincs	Táblakép, szókártyák, ragasztó	8 perc
2. Szókincs felidézése	A tanulók szavakat keresnek kereszt-rejtvényben, a szavak adottak a rejtvény alatt. Miután megtalálják, felragasztják a papírjukra.		Figyelem	Kereszt-rejtvény	10 perc
3. Szavak kiegészítése és rajzolás	Kiegészítik a szavakat és lerajzolják azokat, majd felragasztják a papírjukra.	Az SNI-tanulónak csak rajzolnia kell, ő is felragasztja csoportjának papírjára a feladatlapját.	Olvasás, szövegértés	Feladatlap	10 perc
3. Nyelvi készségek alkalmazása	Határozatlan névelő használatával leírják, mit látnak az egyes képeken.	Minden kép alatt három lehetőség közül kell kiválasztania azt, amit a képen lát.	Idegen nyelvi helyesírás, szövegértés	Feladatlap	5 perc
5. Mi ez? kérdésre válaszadás	Egész mondatos válaszokat írnak.	Kiválasztja a képekhez illőket a felsorolt mondatok közül.	Szövegértés, olvasás, helyesírás	Feladatlap	5 perc
6. Válaszadás eldöntendő kérdésre	Egész mondatokban válaszolnak.	Egyszavas válaszokat ad (Yes., No.).	Olvasás, szövegértés	Feladatlap	5 perc
7. Rajzolj!	A gyerekek belerajzolják az iskolatáskába a felsorolt taneszközöket.		Szövegértési, rajzolási készség	Feladatlap	5 perc
8. Értékelés	Miután a gyerekek felragasztották feladatlapjaikat, minden csoportnak egy tacepaó áll rendelkezésére. A csoportok csoportforgó módszerrel ellenőrzik egymás munkáját, a végén pedig minden csoport bemutatja és értékeli munkáját.		Önértékelés, önellenőrzés, kiejtés, figyelem	Színes filctollak	10 perc
9. Levezetés 'Simon says' játék	A gyerekek végrehajtják az utasításokat.		Hallás utáni szövegértés		2 perc

Tanulásszervezési módszerek – példa projektre

A hagyományos tanítási módszerekkel nem lehet új kompetenciákat elsajátítani, hiszen a módszerek megválasztásától függ a megszerzhető tudás minősége is. A pedagógusok módszertani kultúráját kell bővíteni ahhoz, hogy a tanórák milyensége megváltozzon. A napjainkban gyakran használt (egyszerű) frontális osztálymunka háttérbe szorításával, a *differenciálással*, a *kooperatív technikák*, *projektek* alkalmazásával tudjuk a tanítási munkát megújítani. Az egész életen át tartó tanulás képességének megszerzése érdekében meg kell tanítani tanulni tanítványainkat. A kompetencia alapú fejlesztéshez elengedhetetlen a tevékenykedtetés, a mindennapi életből vett feladatok megoldása.

Minden pedagógusnak elemeznie kell tanmenetét; megnézni, milyen képességeket hogyan tud fejleszteni saját tantárgyán belül. Például a szövegértési, matematikai kompetencia akkor alakul megfelelően, ha azt minden tanító, minden tanár erősíti, ápolja. Meg kell találni azokat az alkalmakat, helyzeteket, feladatokat, ahol e képességek kifejlesztéséhez hozzá tudnak járulni. A megismert új módszereket is be kell emelni a dokumentumokba. A *páros munka*, a *csoportos tevékenységek*, a *projektmódszer*, a *kooperatív technikák* alkalmazása hozzájárulnak a tanulók kulcskompetenciáinak fejlődéséhez.

A PROJEKTMÓDSZER AZ EGYÜTTNEVELÉS SZOLGÁLATÁBAN

A projektoktatás a megismerés fő forrásává a gyerekek tapasztalatát, érdeklődését, tevékenységét teszi. Vagyis egy olyan tanulásszervezési mód, melynek középpontjában valamilyen elvégzendő tevékenység áll, és a hangsúlyt az ismeretek megszerzésének folyamatára helyezi. A diákok mint önálló ismeretelsajátítók leginkább a kooperatív tanulásszervezéssel működő projektekben tudják megvalósítani önmagukat. Maguk határozzák meg, hogy mit és hogyan tanuljanak, hogyan formálják meg és mutassák be ismereteiket. Ha önállóan dolgozó és gondolkodó embereket szeretnénk képezni, akkor nem nélkülözhetjük a projektmodelleket.

A módszer lényege abban áll elsősorban, hogy a tanár tudatában legyen az oktatásban részesülők szükségleteinek és megszerzett tapasztalatainak, másodsorban pedig, hogy a csoport tagjainak hozzájárulásával születendő terveket és projekteket javaslattá fejlesszék. A terv: terv, más szavakkal kooperatív vállalkozás, nem pedig diktátum. A tanár javaslata nem egy merev eredmény öntőformája, hanem kiindulási pont ahhoz, hogy a tanulási folyamatban szerzett tapasztalatokat egyetlen tervezetben használjuk.

A projektmódszer lényege tehát az is, hogy a gyerekek kis csoportokban dolgozzanak együtt azért, hogy önmagukat és ezen keresztül a világot is jobban megértsék, majd lehetőséget biztosít arra, hogy az újonnan megértetteket

kortársaikkal megoszthassák. Az eljárás egyszerű és rugalmas. Ha egy pedagógust megérint a módszer filozófiája, egy adott közösségben számtalan módon alkalmazhatja.

A témaválasztás sokféle lehet, azt is mondhatjuk, hogy minden témában szervezhető projekt. Olyan, amely a szűken vett tananyaghoz, a tankönyvekben szereplő ismeretekhez kapcsolódik; olyan, amely részben köthető a tantervhez, és olyan is, amely annál általánosabb témával foglalkozik.

A második lépés a tervekészítés, ahol – csakúgy, mint a témaválasztásnál – a tanárnak csupán irányító szerepe van. Együtt, egyenrangúként tervez a részt vevő gyerekekkel, és mint moderátornak arra kell figyelnie, hogy minden gyerek megtalálja a feladatát a munkában. Itt dől el, hogy a projekt be tudja-e tölteni azt a szerepét, hogy minden gyereknek egyaránt biztosítja az értelmes tanulás és munka lehetőségét, hogy ne csak a tanteremben eminens, a családból az iskola igényeinek megfelelő verbális képességekkel érkező gyerekeknek legyenek sikerei az oktatásban, hanem azoknak is, akik ennek az elvárásnak nem vagy csak nagyon nehezen tudnak eleget tenni. Itt dől el, hogy demokratikus, az iskolai hierarchiát megbontó, az egyes gyerekek képességeihez, tapasztalatához, kreativitásához idomuló munka lesz-e a projekt, melyben soha nincs csak egyetlen megoldás, egy igazság, de amelynek során minden gyerek mást és egymástól eltérőt ad be a közösbe.

A téma feldolgozása sokféle módon történhet, akár a hagyományos órakeretben, akár az alternatív iskolákban az epochákon belül, akár az iskola időkeretén túl. Nyilván ez utóbbi alkalmasabb a projektszervezésre, de nem lehetetlen az óra alatti feldolgozás sem, különösen, ha nincs lehetőség másra. Fontos azonban, hogy az iskolán kívüli, egyéni tapasztalatok alapján dolgozzunk. Kétségtelen, hogy a projekt lényeges eleme az iskola elzárt világából való kitörés, ezért egy nem nyitott iskolában nehéz igazi projektmunkát szervezni.

A legfontosabb azonban az, hogy a munka közös tevékenység legyen, a tanár inkább csak megfigyelőként, segítőként vegyen részt, ne pedig irányítóként. A projekt olyan munka, ahol a gyerekek hozzáadják saját tapasztalatukat, munkájukat a közöshöz, miközben egymástól is nagyon sokat tanulnak. Az osztályteremben nem aktív gyerekek kitűnhetnek ügyességükkel, gyorsaságukkal, szervezőképességükkel, döntésképességükkel, életrevalóságukkal.

EGY KONKRÉT PROJEKT MEGVALÓSÍTÁSA

A tanév tervezésekor, az éves program összeállításakor a projekthetek terve megjelenik az éves feladataink között (ősz-tavaszi hetek). Szeptember végén, október elején elkezdődnek a puhatolózó beszélgetések tanárok és diákok között, november elejére lassan körvonalazódnak a lehetséges témakörök.

A választható témák:

- Az indiánok
- Honfoglalás
- A mesék világa
- Csodálatos állatvilág
- Óceánok és tengerek
- A 60–70-es évek
- Magyar regék és mondák
- A közlekedés
- A világűr
- Felfedezések, feltalálók
- Fedezzük fel Ázsiát!
- A Föld
- Móra Ferenc
- Az ókori Egyiptom
- Görögök

Tantestületi döntés születik a projekthét pontos idejéről.

Témaválasztás, csoportszervezés

A tanulók szavazáson döntenek el a projekthét témáját. Iskolai szinten a legtöbb szavazatot kapott témakörök.

Témakör	Szavazatok száma
1. Csodálatos állatvilág	90
2. Világűr	70
3. Indiánok	67
4. Óceánok és tengerek	66
5. A mesék világa	61

Az projekthét témája: a Csodálatos állatvilág.

A projekthetet megelőző csütörtökön megalakulnak a csoportok (képösszeállítás a zsibongóban).

Az első feladatok a csoportok számára a vezetőválasztás, névadás, jelvény-készítés.

Csoportnévsor

Heti feladatok:

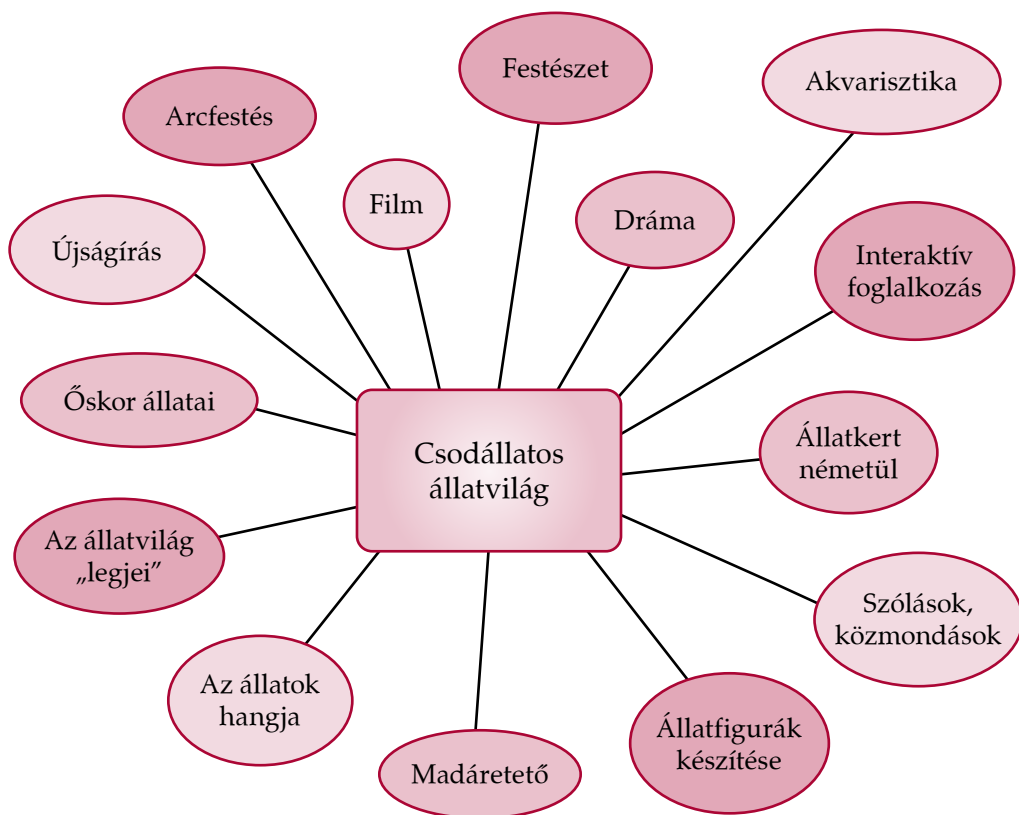
- Válasszatok nevet a csapatnak!
Csapatnév: Sasok
- Válasszatok csapatvezetőt!
Csapatvezető neve: Kocsis Gábor
- Hétfőre készítsétek el a csapat jelképét!

A programot megelőző szervezési feladatok

Már tudjuk, miről fog szólni projekthetünk, elkezdődhet a foglalkozások tervezése, melyek a következők

- Vizek világa, akvarisztika
- Az állatvilág „legjei”
- Madáretető készítése
- Állatkert németül
- Interaktív diaporáma-bemutató
- Festészet szabadon
- Állatok mindenből
- Mozi a természetről
- Szólások, közmondások
- Az őskor állatai
- Dráma az állatvilágban
- Arcfestés
- Újságírás
- Hangok a természetben

13. ábra
A projekthét témakörei



6. táblázat
A projekthét lebonyolítása, a hét munkarendje

Idő	Hétfő	Kedd	Szerda	Csütörtök
8 ⁰⁰ –9 ⁰⁰	Közös megbeszélés	Állatok mindenből	Mozi a természetről	Újságírás
9 ⁰⁰ –9 ¹⁵	Szünet			
9 ¹⁵ –10 ¹⁵	Vizek világa, akvarisztika	Állatkert németül	Szólások, közmondások	Arcfestés
10 ¹⁵ –10 ³⁰	Szünet			
10 ³⁰ –11 ³⁰	Az állatvilág „legjei”	Interaktív diaporáma-bemutató	Az óskor állatai	Hangok a természetben
11 ³⁰ –11 ⁴⁵	Szünet			
11 ⁴⁵ –12 ⁴⁵	Madáretető készítése	Festészet szabadon	Dráma az állatvilágban	Értékelés

A pénteki program

- Kiállítás a hét alkotásaiból: bemutatásra kerülnek az elkészített madáretető, elkészül az akvárium, megnézhetjük a festészen készült remekműveket, elkészül a „Diáknyelv” különszáma, újra láthatjuk a legsikeresebb arcfestészeti csodákat.
- Vetélkedő: nem a csapatok eredményei, hanem az aktív részvétel a legfontosabb szempont. Mindenki részt vesz, amit a feladatok közötti kötelező csejével lehet elérni.

A feladatok:

- A „fantázia szülte” állatok felismerése, elnevezése
 - Szellemi totó (30 kérdés) a héten szerzett ismeretek felelevenítésével
 - Milyen állatot rejt a kép? Kockáztatás, részekből felismerés
 - Puzzle
 - Melyik állat hangját halljuk?
 - Activity
- Minden csapat teljesítményét értékeljük, mindenki díjazásban részesül!

MIBEN SIKERES EZ A MÓDSZER?

- Ismét előtérbe kerül a gyerekek kreativitása, nő a csapatszellem, az egymásért érzett felelősség.
- Megszűnik a mindennapos stressz, a különböző módszerek, a kutatás új örömet, illetve ismeretszerzést jelent a gyerekek számára.
- A közösen végzett munka azokat is sikerélményhez juttatja, akik a hagyományos tanítási módszerek keretein belül kevesebbszer élhetik át ezt az élményt.
- Érdekesebbé válik a tanítás-tanulás folyamata, kevesebb lesz ezáltal a fegyelmezési probléma.
- Nő a gyerekek aktivitása, tanulási kedve, sikeressége.
- Megszűnik az érdemjeggyel való értékelés „kényszere”.
- Sokkal nagyobb a motiváció, magasabb a tanulás hatékonysága!

DIÁKVÉLEMÉNYEK – EGY HÓNAP ELTELTÉVEL

Jó volt a projekthét, mert elfelejtettük a tanulást, a feleléseket, a dolgozatírásokat, az úgynevezett „örökös iskolai hajtást”.

Tetszett, mert nem kellett táskát hozni, de egyes foglalkozások nekem unalmasak voltak. Jobb lett volna, ha maradnak az osztályok.

Jó volt, mert nem volt unalmas a környezet, nem volt az az úgymond hivatalos hangulat, hanem valamivel felszabadultabbak lehettünk.

Sokkal jobb volt így csoportokban dolgozni, mert így minden csapatnak egyenlők voltak az esélyei.

Jól éreztem magam, mert nem volt lecke. Na, jó voltak olyan napok, amikor nem voltam valami jó passzban, de a programok felvidítettak.

Szerintem a péntek volt a legjobb!

Tetszett, mert sok új barátot szereztem, s végre szabadok voltak a délutánjaim.

Hozzám közelebb állt volna a „Görögök” vagy az „Egyiptomiak” témakör.

Felejtsek el a projekthetet, mert rossz volt, unalmas volt.

Minden foglalkozáson jó volt a hangulat, mindenki segített a másinak, így mindenki megbirkózott a feladataival.

A péntek jó volt, mert itt minden csapat bebizonyította, hogy figyelt a héten, rossz volt, mert... nem tudom.

Kooperatív módszerek alkalmazása a különböző témájú feladatoknál a kétújfalui Konrád Ignác Körzeti Általános Iskola és Óvodában

Ezt a módszert nekünk, pedagógusoknak mindenképpen tanulmányozni kellett s kell még a mai napig is, hiszen a felsőoktatási intézmények ilyen jellegű képzésre nem voltak, s sajnos még napjainkban is csak elvétve vannak berendezkedve. Szükség van az együttműködésre, mert

„Az egyén a kooperatív tanulás módszerével megtanulja az iskolában, hogyan figyeljen oda másokra, hogyan törődjön azzal, hogy társa tudja-e a feladatát, megtanulja, hogy egy szöveget, feladatot, elméletet hányféleképpen lehet értelmezni, hányféle módja van a megjegyzésnek, megtanulja, hogy különbözőek vagyunk. Megtanul várni, amíg a másik elkészül, egyszóval olyan nélkülözhetetlen szociális készségekre tesz szert, amelyek később egészen biztos hasznára válnak.” (Kagan, 2001, 11.)

AZ ELLENVETÉSEK ELLEN

Ez természetesen nem azt jelenti, hogy a továbbiakban egyáltalán nem kell használni az egyénre szabott és kompetitív tanulásszervezést. Sőt! Ellenkezőleg! A kooperatív, a kompetitív és az individualizált tanulásszervezési módok együttes használata vezet el bennünket a leghatékonyabb oktatáshoz. Természetesen a módszer alkalmazásának kezdetén mindenkiben számos kétely fogalmazódik meg. Többek közt:

- megbomlik a rend az osztályban és nehéz lesz kezelni a fegyelmezetlennek tűnő társaságot,
- rengeteg időt vesz el a felkészülés egy-egy órára, ami nem hozza meg a várt eredményt,
- sok energiát felemészt az idő helyes beosztása, és nem is biztos, hogy jól lehet vele gazdálkodni,
- a jól teljesítő diákokat hátráltatja a fejlődésben, hiszen gyengébb társaikra kell figyelni; vagy segíteni őket, vagy bevárni a feladattal,
- nincs jól használható tankönyv az ilyen jellegű oktatáshoz,
- rengeteg pluszfeladattal jár az óraszervezés, melyhez fénymásolatok, egyéb anyagok kellenének, melyre az iskola költségvetése nem képes,
- hitetlenkedve fogadják a szülők az új módszert, és elégedetlenek lesznek ezáltal a pedagógus munkájával,
- év végére így nem lehet teljesíteni a követelményeket.

Ezek a kételyek már szerencsére a múlté. Azok a nevelők, akik használják óráikon a kooperatív módszert, ma már tudják, hogy mennyi szabadságot ad a tanítónak, tanárnak a munkája során. Mekkora a motiváló ereje, mennyi lehetőség rejlik benne, mennyire jól alkalmazható a közösségfejlesztésre, kiváló a tehetséggondozásra, sokat segít a felzárkóztatásban, rugalmas, általa jól fejleszthetők a társas készségek, nő a tanulók önbecsülése, kialakul a belső önkontroll érzése, felébreszti a belső motivációt, a gyerekek nyíltabbak, önállóbbak, aktívabbak lesznek, a nevelők pedig kiléphetnek az előadó szerepkörből és társai lehetnek a diákoknak.

Ezeket a pozitívumokat mindannyian tapasztaltuk, akik alkalmazzuk ezt a tanulás-szervezési módot. Láttuk, hogy a gyerekek jól érzik magukat, ha valamely szerepet betölthetik a csoportban. Lelkesen végzik a munkájukat. Jobban motiváltak a feladatra, kitartóbbak a feladatmegoldásoknál, több ideig képesek koncentrálni, mintha lassabban fáradnának el, örülnek, hogy megbeszélhetik a problémákat, hogy segítséget kérhetnek egymástól akár hangosan is. Nem rettegnek a kudarcélménytől, hiszen pozitív megerősítést kapnak nevelőtől és társtól egyaránt.

A kooperatív csoportok összeállításának egyik legfontosabb szempontja a heterogenitás. Mivel évfolyamainkon tanuló diákok életvitele elég különböző, így nem nehéz teljesen vegyes csoportokat létrehozni. Ezek a csoportok azonban nem állandóak. Az egészséges és hatékony működés érdekében az év során háromszor-négyszer újraszervezzük őket. A heterogenitásnál figyelembe vesszük a nemek közti különbséget, a képességek különböző ütemű fejlődését, az érdeklődési kört, az etnikai hovatartozást, a szociális háttért, hogy csak a legfontosabbakat említsük. Az etnikai keveredés meglepően javítja a gyermekek közötti kapcsolatokat. Ez a jelenség nagyon jól megfigyelhető a tömbösített, komplex művészeti órán, ahol multikulturális elemekkel bővítettük programunkat. A népek kultúrájának megismerése, bizonyos elemeinek megtanulása spontán adódik. Nincs megkülönböztetés, diszkrimináció, hiszen mindenki elmondhatja véleményét, mindenki meghallgattatik, s nem utolsó sorban mindenki véleménye fontosnak számít. A gyerekek ebben meg is erősítik egymást azzal, hogy mondandójukat eljátsszák, eléneklük, kitáncolják... stb. Jól érzik magukat együtt, játékosan, észrevétlenül ismerik meg egymás kultúráját, s mi több, ezáltal megtanulják az egymás iránti tiszteletet.

A kooperatív munkaforma feltétele a négy alapelv együttes teljesülése. Vagyis a párhuzamos interakció, az építő egymásrautaltság, az egyéni felelősség és az egyenlő részvétel egysége. Egy táblázat segítségével megpróbáljuk illusztrálni, hogyan valósul meg a kooperativitás egy-egy tanórán:

7. táblázat

A kooperativitás négy alapvének megvalósulása

	Párhuzamos interakció	Építő egymásrautaltság	Egyéni felelősség	Egyenlő részvétel
Számolás	A csoportban párokban oldanak meg a tanulók feladatokat, melyeket közösen beszélnek meg.	20 db alpművelet kiszámolása: <ul style="list-style-type: none"> mindenki ötöt-ötöt számol önállóan, majd közösen ellenőrzik (erős forma), egyesével számolnak, mindenki ugyanazt, és rögtön leellenőrzik (gyenge forma). 	20 alpművelet megoldása szerepenként önállóan. Értékelés pontozással. Mindenki öt feladatot old meg, amiért felel. Minél több a helyes válasz, annál több pont a csoportnak.	Párokban kap feladatot a csoport. A párok külön-külön kapnak egy szabályt, amelyet megtanulnak, aztán megtanítják a társuknak is.
Olvasás	A csoportban párokban oldanak meg a tanulók feladatokat, amelyeket közösen beszélnek meg.	Egy vers elmondása: <ul style="list-style-type: none"> versszakonként mond mindenki egyet (erős forma), mindenki mondja mindegyik versszakot (gyenge forma). 	A vers versszakainak megtanulása szerepenként. Értékelés: ha mindegyik versszakot hibátlanul mondták el – cél, hogy mindenki a saját versszakát a lehető legjobban tanulja meg.	A megtanult versszakok felmondása. Ahhoz, hogy a vers jó legyen, mindenkinek el kell mondania a saját részét.
Művészeti nevelés	Az anyagok, eszközök kiosztása az anyagmozgató feladata. Minden csoportban van egy ilyen szerep.	Közösen készít a csoport egy képet pl. termések ragasztásával: <ul style="list-style-type: none"> az egész képet együtt készítik (gyenge forma), a képet pl. négy különálló darabként készítik, de összerakva, együtt válik egészé (erős forma). 	Körmon szöves: csak akkor lesz a társ szövése jó, ha a páros másik tagja megfelelően feszíti, illetve váltja a szálakat.	A közösen készített képnél (erősebb változat) mindenkinek el kell készülnie, különben nem lesz egész a munka.

Alsó tagozatos osztályaink létszáma átlagosan 22-23 fő. Mivel tantermeink nagyok, világosak, praktikusan berendezhetők, így alkalmas teret biztosítanak a négy főből álló csoportok létrehozására. De nemcsak a tér jó kihasználtsága miatt dolgozunk négyfős csoportokban. Ez a forma számos kiváló módszer kipróbálását is lehetővé teszi. A módszerek használatához viszont nélkülözhetetlen a csoportban betöltött szerepek és a szerepekhez tartozó feladatok megbeszélése.

A CSOPORTOK LÉTREHOZÁSÁNAK SZEMPONTJAI

Létszám: nálunk legalkalmasabbak a négy fővel működő csoportok.

Összetétel: heterogenitásra törekszünk, nemre (ahol ezt az osztályösszetétel megengedi), képességekre, szociális háttérre, identitásra, mentális jegyekre, érdeklődési körre való tekintettel.

Elhelyezkedés: tanteremben a csoportasztal helye, valamint a csoportasztalok körül a személyek helye.

A csoportok kialakítását mindig képességfejlesztő játékok előzik meg, amelyek célja a játék élményén túl a ráhangolás.

Csoportokat alakítunk ki:

- Véletlenszerűen pl. kalapban négyféle színű korongokat helyezünk el, amelyből mindenki húz egyet. Az azonos színt húzók alkotnak egy csoportot.
- Különböző képeket négy-négy darabba vágunk, amelyekből mindenki húz egyet. Ezeket a képrészleteket ezután a gyerekek megpróbálják összerakni. Az egy képet összerakók alkotnak egy csoportot.
- Képességek alapján a tanító alkot heterogén vagy homogén csoportokat.
- Érdeklődési kör alapján: pl. egy adott történelmi kor különböző műveltségterületei kis kártyákon logókkal vannak jelölve. A gyerekek a logók alapján választanak. Az azonosat választók kerülnek egy csoportba.
- Akaratlagosan szimpátiaválasztással.

A csoportok létrejötte után nagy hangsúlyt fektetünk – időt sem sajnálva – a csoportidentitásra és -fejlesztésre.

Egy tanév során legalább háromszor megváltoztatjuk a csoportok összetételét. Ennek több oka is van. Egyrészt a gyerekek megtapasztalják, hogy különböző partnerekkel hogyan lehet együtt dolgozni, milyen valakit segíteni és milyen valaki által segített lenni, másrészt a megváltozott helyzetek mindig új kihívást jelentenek, ami sok-sok pozitívumán túl hatalmas motiváló erővel hat, amely ébren tartása hihetetlenül fontos a tanítás-tanulás folyamatában.

CSOPORTSZEREPEK

Az együtt-tanulásban nagyon fontosak a szerepek, mert ezek révén tudjuk az interperszonális és csoportszociális képességeket fejleszteni és monitorozni.

A csoport tagjai négyféle pozícióban próbálhatják ki tudásukat. Lehetnek „olvasók”, akik mederben tartják a munkafolyamatot, akik elolvassák a kapott utasításokat; lehetnek „jegyzők”, akik feladata leírni a csoport együttesen kialakított véleményét egy adott feladatról. A „bátorító” felhívja a csoporttagok

figyelmét arra, hogy mindenki véleménye fontos, ezért meg kell hallgatni másokat is. Az „időmérő” a csoport órája, aki jelzi, hogy hány perc van még a feladat megoldására.

Ha a csoport netán ötfős, további szerepeket alkalmazhatunk.

A gyerekek ezekkel a szerepekkel külső jelek segítségével azonosulnak legelőször. Ennek is többféle változatát próbáltuk ki.

Készítettünk papírból egy medált, amelyre a szerep kezdőbetűje volt ráírva, s ezt egyszerűen a nyakba akasztottuk. Egy komplex művészeti óra tananyagához kapcsolódva (a parasztkalendárium Szent György hava) különböző színű sárkány formájú kitűzők jelentették a különböző szerepeket. Olvasó volt a piros, kék a jegyző és így tovább. Ugyanezt a célt szolgálják a színes filctollak, korongok vagy bármely, a tanító kreativitásán múló ötlet.

A szerepeket a gyerekek választhatják, amelyben mindaddig kell dolgozniuk, ameddig a csoport összetétele meg nem változik. Újonnan szerveződött csoportoknál új pozíciót lehet elfoglalni. Ezzel a lehetőséggel élnek is, hiszen kíváncsiak a másik szerep feladataira. A szerepekkel való azonosulás nyomatékítására a kapott szerep gazdájával visszamondatjuk a szereppel járó feladatokat, ellenőrizve ezáltal a megértést.

LEGGEDVELTEBB MÓDSZEREK

Kagan nyomán számos kooperatív módszerrel megismerkedtünk, s ismerkedünk még ma is. Ezek közül néhány olyan példa, melyet rendszeresen használunk.

1. *Címerkészítés:* csoportfejlesztésnél használhatjuk. A csoport minden tagja leírja a kedvenceit. Pl. kedvenc tantárgy, szín, étel, növény, állat, film, virág... stb. Ezt követően megkérdezik a gyerekek egymást interjút vagy körinterjút készítve. A cél, hogy olyan ismeretekre tegyenek szert egymásról, amelyek eltérnek az eddigi helyzetekben előforduló ismereteikről.
2. *Szóforgó:* nagyon gyakran alkalmazzuk. Csoporton belül mindenki véleményére kíváncsiak vagyunk és ezt a véleményt ki is kérjük. Pl. a becslést tanuljuk számolásból. Egy összeadás eredményét kell megbecsülni. A csoport minden tagja előzetes ismerete alapján leír egy becsült eredményt, majd ezt mindenki sorban elmondja a csoport tagjainak. Ezután megvitatják közösen, hogy mely eredmény jó, s mely nem. Vagy: egy komplex művészeti órán a csoport feladata egy autópálya megtervezése. Pár perc gondolkodás után mindenki elmondja az ötletét, s csak ezután áll neki a csoport a tervezésnek. Vagy: olvasásórán egy mesében ismeretlen szólásmondás található. A csoport minden tagja elmondja a saját véleményét a jelentéséről, majd, és ez már egy újabb módszer:

3. *Csoportforgó* következik: a csoportok egy kijelölt személye, aki a csoport közös véleményét képviseli pl. szerep szerint a bátorító, elmondja a vélt jelentésmagyarázatot. Csoportforgó alkalmazható találós kérdések megválaszolásakor is vagy különböző versenyhelyzetekben.
4. *Szakértői csoportok alakíthatók ki* pl. a környezeti nevelés óráin. A már meglévő csoportok egy feladat erejéig szerepek szerint új csoportokat alkotnak. Minden új csoport egy adott téma (pl. az időjárás elemei) más és más elemét dolgozza fel. Szóforgóval megvitatják, rövid vázlatot (tacepaót, térképet) készítenek róla, majd eredeti csoportjukba visszaülve csoportforgóval mindenki elmondja saját csoporttársainak a tanultakat.

A JÁTÉKOK LEÍRÁSA

Bemutakozás

Körben állunk. Nevünk kezdőbetűjével kell bemutatkozni úgy, hogy ezzel a betűvel mondom hozzá országot ahonnan jöttem, valamint foglalkozást, ami vagyok pl. Edina vagyok, Egyiptomból és esztergályos.

A körben előttem álló három embert előbb egymás után, úgy ahogy következtek sorban, bemutatok, s csak azután mutatok be én. Nehezíteni lehet, hogy az előttem álló öt embert mutatok be, vagy mindenkit bemutatok, aki előttem már bemutatkozott.

Legyél gép!

Csoportosan lehet játszani. Kis kártyákra pl. háztartási gépek neveit írjuk fel. Minden csoport kihúz egyet. A többieknek nem szabad elárulni. Amely gép nevét húzta a csoport, azt megpróbálja „felépíteni”. A csoport minden egyes tagjának kell egy-egy alkatrész szerepét betölteni. A játékban részt vevő többi csoportnak az a feladata, hogy kitalálja, milyen gép lett megjelenítve.

Állj meg és csoportosulj!

A teremben ide-oda járkálunk annyian, ahányan csak vagyunk. A játékvezető egyszer csak azt mondja, hogy: Legyetek annyian, mint pl. Hófehérke törpéi (vagy ahány arany hajszála volt az ördögnek, vagy ahányan vannak a gonoszok stb.). Erre annyi fős csoportokat kell alkotni, amennyit az utasítás mond.

Füllesztős

Csoportban lehet játszani. A csoportok diákkvartettben 4 mondatot írnak. A négy mondat közül egy hamis, a többi igaz. A játékot csoportforgóban játszunk. A cél, hogy a csoportok kitalálják egymás hamis állításait.

Hová mész Pistike?

Körben állunk, a játékvezető elindítja a játékot.

– Hová mész Pistike?

A mellette álló azt mondja:

– Megyek kalapot venni. (Mozgás: egyik kéz a fej fölött és tenyérrel befelé körkörös mozgás.)

Mindenki továbbadja a mellette állónak. Ha visszaér a kérdés, és már mindenki mutatja a kalapot, a vezető új kérdést tesz fel:

– Hová mész Pistike?

– Megyek fagyit enni. (Már kétféle mozgás történik.)

Mindenki továbbadja a mellette állónak. Ha visszaér a kérdés, és már mindenki mutatja a kalapot és a fagyit, a vezető új kérdést tesz fel.

Pedagógusaink többsége rendszeresen alkalmazza ezeket a technikákat, de ez nem azt jelenti, hogy teljesen szakítottunk az eddig alkalmazott hagyományos módszerekkel. Az mindig a tanár kompetenciája, hogy tekintetbe véve az adott tananyag természetét, valamint a tanulócsoporthoz összetételét, képességeit, mérlegelje, hogy mely módszert választja céljai megvalósításához.

A szemléletváltás természetesen hosszabb folyamat, az újdonságok elfogadása nem mindenki részéről volt problémamentes. Szerencsére a kollégák többsége nyitott az új befogadására, hajlandó volt elfogadni, hogy a több felkészüléssel, alaposabb átgondolással járó munkát magáévá tegye. Az egyik kolléganő, aki a leghangosabban árgált a bevezetendő új munkaformák ellen, a tanév végére sikerekről számolhatott be.

A váltást nem egyszerre, hanem apró lépésekben tettük és tesszük meg. Először megismertettük a tanulókkal egy-egy technikának a működését, alkalmazását, s így mi magunk is lemérhettük annak használhatóságát vagy éppen gyenge pontjait. A tanult tevékenységi formákat folyamatosan bővítjük, sokszor újakat találunk ki. Tapasztalatainkat a tanév során megosztottuk egymással különböző munkamegbeszéléseken, szakmai műhelyekben.

A bemutatóórákon való részvétel és a rendszeres hospitálás is sok tanulsággal szolgált.

Nem minden órán érvényesül tisztán ez a módszer.

Álljon itt példaként egy 8. évfolyamos szövegértésóra foglalkozásterve. Ezen az órán a csoportmunkában keverednek a koopos technika elemei és a differenciált feladatadás is. Az integráltan oktatott SNI-tanuló olyan tevékenységben vesz részt, melynek célja az együttműködés és nem csak az együttlét a többi gyermekkel.

Magyar nyelv és irodalom 8. évfolyam

1. A tanítás helye: Konrád Ignác Körzeti Általános Iskola, Kétújfalu
2. A tanítás ideje: 2007. május 24. csütörtök, 10.00–11.00 (60 perc)
3. Tantárgy: magyar irodalom
4. Évfolyam: 8. (24 tanuló, 2 SNI-tanuló)
5. Tananyag: szövegértés
6. Az óra típusa: gyakorló óra
7. Tanít: Torma Brigitta magyar nyelv és irodalom tanár
8. Alkalmazott munkaformák: kooperatív csoportmunka, csoportmunka, egyéni munka, differenciált csoportmunka
9. Az értékelés formái: önértékelés, csoportértékelés
10. Az értékelés módja: szöveges
11. Oktatási célok és feladatok: információ-visszakeresés, reflektálás és értékelés, értelmezés folyamatos és nem folyamatos szövegekben, alkalmazott munkaformák gyakorlása
12. Fejlesztendő készségek, képességek:
 - Szövegértelmezés, szövegértés folyamatos és nem folyamatos szövegekben
 - Információ-visszakeresés
 - Reflektálás, értékelés
 - Értelmezés
 - Koncentráció
 - Megfigyelőképesség
 - Önellenőrzés
13. Szemléltetés:
 - Folyamatos és nem folyamatos szövegek
 - Tanulói feladatlapok
 - Ön- és csoportellenőrzésnél: javítókulcs
 - Csoportbeszámolóknál: tacepao
 - Feldolgozott szöveg írásvetítőn
14. Felhasznált irodalom:
 - Vári Péter (alk. szerk.): *Pisa-vizsgálat 2000 mintafeladatokkal*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 241–244., 254–259.
 - Vári Péter (alk. szerk.): *Szintfelmérő feladatok az 5–6. és a 9–10. o. számára*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 126–128.

- Széplaki Erzsébet: *Szövegértést fejlesztő gyakorlatok 8. osztály*. Apáczai Kiadó, Celldömölk, 2006. 44–46.
- Giczi Márta (szerk.): *Irány a középiskola* (gyakorlókönyv). 7/1. ab.; 8/1 c.

1. Szervezési feladatok: (5 perc)

- Csoportokon belüli színválasztás (SNI-tanuló: piros)
- Feladatok kiosztása csoportonként (csoportokon belüli megbeszélés)
- Tacepaóhoz szükséges instrukciók

2. Célkitűzés: Szövegértés, szövegértelmezés folyamatos és nem folyamatos szövegekben.

3.

Tanári-tanulói tevékenység	Munkaforma	Szemléltetés	Időterv	Megjegyzés
I. Szövegértés, szövegértelmezés				
4×6 fős csoportokban				
<ul style="list-style-type: none"> • A Csád-tó Nyílt végű feladatértelmezés Feleletválasztás Igaz, hamis állítások, grafikonelemzés	Csoportmunka Kooperatív munka	Folyamatos és nem folyamatos szövegek	25 perc	Személyenkénti színhasználat SNI-tanuló: piros
<ul style="list-style-type: none"> • Graffiti Reflektálás, értékelés Nyílt végű feladatértelmezések	Differenciált munka Egyéni munka	Feladatlap		
<ul style="list-style-type: none"> • „Az elveszett város” Információ visszakeresése Tantárgyi koncentráció Nyílt végű mondatok	Tacepaó készítése			
<ul style="list-style-type: none"> • Irány a horvát tengerpart! Tájékozódás: térképen, menetrendben Adatértelmezés Ok-okozati összefüggések keresése				
Időtöltő: Játék a múzeumban				
Címadás Állítások időrendi sorrendje				
2. Ellenőrzés javítókulccsal				
Egyéni lapok Tacepaón látható javítás	Egyéni munka Csoportmunka	Javítókulcs	10 perc	
3. Prezentáció				
Csoportbeszámoló	Egyéni munka	Tacepaó Fólia	16 perc	
4. Önértékelés				
Egyéni munkák értékelése Tanári értékelés A tanóra zárása			4 perc	

Összesen: 60 perc

Differenciálás

Ismerkedjünk meg egy olyan gyakorlattal, amely lehetővé teszi a többszintű órai differenciálást és többszintű feladatlaprendszer alkalmazását.

A tanulást a differenciálás és/vagy a kooperativitás szempontjai szerint szervezze az iskola! Nem a gyerekeket differenciáljuk, hanem a feladatokat.

Ez a módszer bármely tantárgy oktatása során hatékonyan használható. A kétújfalu iskolában ennek alapját Pirisi Jánosné – Pesti Gézőné: *Hogyan igazodjunk az egyéni képességekhez?* c. programja adta, melyet a jó gyakorlatot bemutató iskola tizenegy évvel ezelőtt adaptált, és azóta is alkalmaz. A programot a helyi sajátosságoknak, a helyi pedagógiai programnak megfelelően módosítva továbbfejlesztettük

Differenciált tanulásirányításunk maximálisan egyénre szabott, figyelembe véve az egyéni különbségeket, biztosítva a különböző haladási ütemhez a rugalmas időkeretet. Az egyéni szükségleteknek megfelelő fejlesztés kellő időpontban folyik, optimális szinten, minőségben és mennyiségben. Ehhez gondosan megválasztott, aktuálisan változó munkaformákat alkalmazunk. Így elsősorban individualizált és részben egyénre szabott formát, valamint páros és csoportmunkát.

Hiba lenne azt állítani, hogy a frontális osztálymunkát teljes mértékben felszámolhatjuk. Nem így van, csupán ritkán alkalmazzuk, s általában kooperatív technikákkal vegyesen. Ezen differenciálási módok együtt, párhuzamosan vannak jelen a munkánkban.

Az elvégzendő feladatokat a pedagógus egy adott témában a tanulók képességeihez igazítva 2-3 vagy akár több tudásszinten is felkínálja a gyerekeknek, amelyből ők önállóan választanak saját érdeklődési körüknek megfelelően. A testhez álló feladatlap kiválasztását követően a megoldás során felmerülő esetleges nehézségeket, problémákat csoportonként megbeszélik, majd elkezdődik a munka.

A komplex művészeti nevelés során többféle technika elsajátítását ajánljuk fel egy időben, amelyek közül a gyerek kedve szerint választhat.

A nevelő feladata ezután kettős:

- vagy valamely csoport feladatlapjának megoldásában segít,
- vagy egyes tanulókkal teljesen más egyénre szabott feladatot végeztet.

Ez a munka is igen szerteágazó lehet a sajátos nevelési igényű, integráltan oktató enyhe értelmi fogyatékos tanuló fejlesztésén túl, a bármely okból hátrányban élő gyermek felzárkóztatásán keresztül a tehetségesek gondozásig.

Az alapkészségek kialakításakor az elsajátítandó ismereteket fokozatosan, minél apróbb összetevőire bontjuk szét. Első évfolyamon még csak kettő, eset-

leg három összetevőre, de a negyedik évfolyam végére akár öt-hatra vagy még többre is. Tapasztaltuk, hogy minél több szintet alakítunk ki, a tanulás folyamata annál sikeresebb lesz. Részben ez is elősegíti az órai motiváció folyamatos magas szinten tartását.

Az eltérő tudásszintű feladatlapok önmagában nem elegendőek. Figyelni kell a munka tempójára is. Ez viszont újabb feladat elé állít bennünket. A feladatlapok mellé szorgalmi feladatokat kell felajánlani. Szintén különböző szintűeket. Ezek a szorgalmi feladatok igen változatosak lehetnek. Ezekkel a feladatokkal gyakoroltathatjuk a már meglévő ismeretanyagot, fejleszthetjük valamely képességet. Ennek technikai kivitelezése lehet a könyvtár és informatikai terem használata, vagy fejlesztő játékok használata, vagy úgynevezett zsebekben, zsákokban elhelyezett pluszfeladatok, táblai feladatok, tankönyvi gyakorlók.

Ezt fokozni tudjuk még a pszichológus és a fejlesztőpedagógus beléptetésével, amely által a „kéttanítós” oktatási modell valósul meg. Ennek az egyéni fejlődési tempót követő tanítási-tanulási rendszernek sajátos az értékelése is. Pozitív értékelési attitűdre törekszünk szöveges értékelésen keresztül (Boósné-Kovácssevicsné, 2007, 93.).

A DIFFERENCIÁLÁS A MODULBAN

Előkészítő rész

A modulokban általában csak hangulati előkészítés található, ami legalább 2-3 motivációs feladatot tartalmaz. Az órán nem a modul másolása történik, hanem az addigi tanulásszervezési módokkal kiegészül. A pedagógus meglévő kompetenciájával gazdagodik.

Így például az előkészítő rész nemcsak a motivációra korlátozódik. Három fő részből (illetve négyből) tevődik össze: hangulati, technikai és tartalmi előkészítés (játék). A hangulati szakaszhoz sok ötlet található a modulokban ahhoz, hogy a tanulók érdeklődővé váljanak az óra többi része iránt. A technikai rész tartalmi is, hiszen a légzőgyakorlaton, beszédfejlesztésen túl az olvasmány ismeretlen, nehezen olvasható szavainak begyakorlása is a cél. A tartalmi előkészítésben a szöveg előzetes megismeréséhez a modulokból már jól ismert kooperatív technikával különböző típusú feladatokon keresztül juttatja el a nevelő a gyerekeket. Az előkészítő rész kb. 20-25 perc. Mindezek után következik a pihentető, vidám játék.

Fő rész

A szövegfeldolgozás differenciálással történik, míg a modulokban kooperatív, illetve csoportmunkában zajlik. Minden kisdíák olvasmányának tartalma ugyanaz, de a szöveg hosszúsága és szóanyaga változó lehet a nehézségi szinteken. A szöveg megértését bizonyító feladatok mennyiségileg és minőségileg is differenciálva vannak. A feladatmegoldással gyorsan elkészülő tanulók differenciált szorgalmi feladatok közül válogathatnak szabadon. Ezek után csoportonként (szintenként) ellenőrizzük a feladatokat.

Zárás

Óra végén elhangzik a tanítói és önértékelés, véleményalkotás, ugyanúgy, mint a modulokban.

Szövegértés, szövegalkotás, 2. osztály

1. A tanítás helye: Konrád Ignác Körzeti Általános Iskola, Kétújfalu
2. A tanítás ideje: 2007. 11. 30. 10:20–11:20
3. Tantárgy: olvasás-szövegértés
4. Évfolyam: 2. osztály, 20 fő, 3 fő SNI-tanuló (enyhe értelmi fogyatékos)
5. Témakör: szövegfeldolgozás, szókincsbővítés
Beszéd II. modul
6. Tananyag: A sündisznócsalád
7. Az előző óra anyaga: A róka
8. Az óra típusa: gyakorló
9. Óravezetési modell: egytanítós
10. Tanító: Varga E. Georgina tanító
11. Alkalmazott munkaformák:
 - Frontális osztálymunka (FOM)
 - Csoportmunka (CSOM)
 - Differenciált munka (DIFF)
 - Kooperatív munka (KOOP)
12. Az értékelés formái:
 - Önértékelés
 - Csoportértékelés

13. Az értékelés módja:

- Szöveges
- Jutalomkártya

14. Oktatási célok és feladatok:

- Betűsor, szó sor, mondat és szöveg olvasása
- Alkalmazott munkaformák (CSOM, DIFF) gyakorlása
- Lényegkiemelés gyakorlása

15. Fejlesztendő készségek, képességek:

- Rész-egész viszonya
- Megfigyelőképesség
- Összeolvasás
- Kifejező olvasás
- Néma értő olvasás
- Szókincsfejlesztés és -bővítés
- Finommozgás
- Önellenőrzés
- Szövegértés
- Szociális intelligencia
- Figyelem
- Szóbeli kifejezőkészség
- Koncentráció
- Vizuális emlékezet
- Sorrendiség

16. Szemléltetés:

- Táblakép
- Kép

17. Felhasznált irodalom:

- Szivárvány újság
- Cini, cini muzsika
- Gógös Gúnár Gedeon
- Minden napra egy mese
- Vidám mesék
- www.mese.lap.hu

Tanári, tanulói tevékenység	Munkaforma	Szemléltetés	Időterv
<p>I. Előkészítés</p> <p>I. Hangulati:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Találós kérdés: sün • Kép, fotó a táblán a sünről • Rajz készítése mondókával <p>2. Technikai:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Légzőgyakorlat: luffújás • Beszédművelés: <p>Betűsor; szósor olvasása némán, majd emlékezetből hangosan</p> <p>Szópiramis olvasása (szómagyarázat)</p> <p>Mondatpiramis visszamondása</p> <p>3. Tartalmi:</p> <p>Keresztretjtvény</p> <p>(Időkitöltő feladat: mozaikkép összerakása ragasztással)</p> <p>4. Játék: Erdőn járunk...</p>	<p>FOM</p> <p>FOM</p> <p>KOOP</p>	<p>Kép a sünről</p> <p>Luffi Betűsor; szó- sor; szópira- mis, táblakép</p> <p>Csoport- feladatlap</p>	<p>1 perc</p> <p>2 perc 10 perc 7 perc</p> <p>2 perc</p>
<p>II. Célkitűzés</p> <p>A sünccsalád – differenciált szövegfeldolgozás</p>			

Tanári, tanulói tevékenység	Munkaforma	Szemléltetés	Időterv
<p>III. Szövegfeldolgozás</p> <p>I. Szorgalmi feladatok bemutatása:</p> <ul style="list-style-type: none"> Másolás → versek, ismeretterjesztő szöveg részlete (négy mondat) Olvásás → versek, mesék Ki vagyok én? – „állati” apróhirdetések Folytasd a mese írását! → Mi történhetett a téli álom után? <p>2. Feladatlapok bemutatása</p> <p>3. Feladatlapok kiválasztása (képesseg alapján – nehéz „c”, közép „b”, könnyű „a”)</p> <p>4. Feladatlapok megoldása</p>	<p>FOM</p> <p>FOM DIFF</p>	<p>Versék, mesék, apróhirdetések a táblán</p> <p>Differenciált, háromszintű feladatlap</p>	<p>30 perc</p>
<p>Nehéz feladatlap: „c”</p> <p>Közepesen nehéz feladatlap: „b”</p> <p>Könnnyű feladatlap: „a”</p>	<p>Önálló munkavégzés: ok-okozati összefüggés keresése</p> <p>Önálló munkavégzés: vázlatkiegészítés, nyílt végű feladatmeghatározás</p> <p>Önálló munkavégzés: adatok és információk visszakeresése szövegértő kérdésekkel</p>	<p>Munkavégzés tanári segítséggel: adatok és információk visszakeresése szövegértő kérdésekkel</p>	
<p>Mennyiségi és tartalmi differenciált szorgalmi feladatok megoldása folyamatosan</p>	<p>FOM</p>		
<p>IV. Ellenőrzés</p> <ul style="list-style-type: none"> Feladatlapok ellenőrzése nehézségi szintek alapján Differenciált szorgalmi feladatok ellenőrzése 	<p>FOM</p>		<p>3 perc</p>
<p>V. Értékelés</p> <p>Értékelés módja:</p> <ul style="list-style-type: none"> Önértékelés Csoportértékelés Pedagógus is értékeli <p>Értékelés eszköze:</p> <ul style="list-style-type: none"> Jutalompontok, -matricák Jutalomkártya 	<p>FOM</p>	<p>Jutalomkártya</p>	<p>3 perc</p>

A tanulásban akadályozott gyerekek oktatását belső differenciálás keretében, az osztályon belül, a többi tanulóval közös teremben valósítjuk meg. Csak a rehabilitációs órákat töltik a külön erre berendezett fejlesztőszobában. Ha a gyógypedagógus vagy a fejlesztőpedagógus nincs az osztályban, a differenciált munkaforma keretei megmaradnak, de a tanulók olyan feladatokat kapnak, amelyeket akár önállóan is képesek megoldani.

Nagyobb odafigyelést és állandó konzultációt kíván ez a folyamat a sajátos bánásmódot igénylő tanulók érdekében az integrációban részt vevő nevelők, pszichológus, fejlesztőpedagógus, logopédus, gyógypedagógus részéről.

Történelem, 7. osztály

1. A tanítás helye: Konrád Ignác Körzeti Általános Iskola, Kétújfalu
2. A tanítás ideje: 2007. 05. 24. csütörtök, 10.00–11.00 → (60 perc)
3. Tantárgy: történelem
4. Évfolyam: 7.
5. Témakör: Az első világháború
6. Tananyag: Hazánk részvétele az első világháborúban
7. Az óra típusa: új anyagot feldolgozó óra
8. Óravezetési modell: kéttanáros modell
9. Tanítanak: Szentgyörgyvári Judit történelemtanár
Józsa Katalin gyógypedagógus
10. Alkalmazott munkaformák:
 - CSOM (KOOP+DIFF)
 - FOM
 - ÖNÁLLÓ MUNKA/IM
 - INTERAKTÍV MUNKÁ
11. Az értékelés formái:
 - Önértékelés
 - Csoportértékelés

12. Az értékelés módja:
 - Szöveges
13. Oktatási célok és feladatok:
 - Önálló, csoportos információfeldolgozás
 - Lényegkiemelés gyakorlása
 - A tanuló ismerje hazánk háborúba sodródásának okait, főbb eseményeit, következményét
 - A történelmi események erkölcsi tanulságainak felismerése és véleményezése (érvelés)
 - Alkalmazott munkaformák gyakorlása
14. Fejlesztendő készségek, képességek:
 - Lényegkiemelés
 - Szóbeli kifejezőkészség
 - Szövegértelmezés, szövegértés: információkeresés
 - Rész-egész viszonya
 - Megfigyelőképesség
 - Kronológiai tájékozódás
 - Topográfiai tájékozódás
 - Téri orientáció
 - Koncentráció
 - Fogalomismeret elmélyítése
 - Önellenzés
 - Szövegértés
15. Megtanítandó ismeretek:
 - Háborúba lépésünk okai, következményei
 - Az I. vh. frontjai (ahol magyarok is harcoltak)
 - A hátsország élete
 - 1914–1918 (évszám)

16. Taneszközök:

- Helméczy Mátyás: *Történelem 7.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2005. 192–195.
- Helméczy Mátyás: *Feladatok, rejtvények történelemből 7.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 112–113.
- Képes történelmi atlasz, 32.

17. Szemléltetés:

- Falitérkép: Európa az I. világháború idején, szóképek
- Időszalag: évszámképek, eseményképek
- Feldolgozandó szövegek
- Forrásrészletek (Lantos-olvasókönyv)
- Csoportfeladatok
- Időkitöltő feladatlap
- Időkitöltő feladatlap SNI-tanulóknak
- Tacepao
- Kvíz-tető (ellenőrzéshez)
- Írásvetítő fólia: betűrejtvény, kvíz-tető javítókulcsa
- Fénymásolt képek: puzzle
- Fogalomképek
- Szerepképek az érveléshez

18. Felhasznált irodalom:

- Horváth Levente Attila – Kövér Lajos – Pelyach István: *Történelem 7. Az újkor története.* Szeged, Mozaik Kiadó, 2006. 181–183.
- Horváth Levente Attila: *Történelem 7. munkafüzet.* Szeged, Mozaik Kiadó, 2006. 72.
- Lantos Ágnes: *Történelmi olvasókönyv az általános iskola 8. osztálya számára.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 7–13.; 16–17.
- Tombor Gáborné: *Történelem 7–8.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2006. 96–98.
- Tombor Gáborné: *Történelmi feladatlapok az általános iskola 7–8. osztálya számára.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2004. 52–53.
- Pintér Zoltán: *Történelmi vaktérkép-gyűjtemény.* 46.

Tanári, tanulói tevékenység	Munkaforma	Szemléltetés	Időterv
1. Szervezési feladatok (Csoportalkítás a korábbi órákon, három csoport: 2 x 5 fős és 1 x 4 fős)			1 perc
2. Időbeli tájékozódás fejlesztése Kiemelve néhány fontos háborús eseményt a magyar történelemből Csoportonként 3-3 összetartozó eseménykártya, évszámkártya és kép elhelyezése az időszalagon, összefüggés megfogalmaztatása (az időszalag bekerül a füzetükbe is!)	CSOM	Időszalag Fénymásolt képek Eseménykártyák Évszámkártyák	5 perc
3. Ráhangolódás, villámkérdések Az I. világháborúról tanultak felidézése pl. <ul style="list-style-type: none"> • Mikor tört ki a világháború? • Hazánk melyik háborús szövetség tagja? 	FOM INTERAKTÍV MUNKA		3 perc
4. Témakör fogalmainak rendszerezése, elmélyítése Párosítsa a fogalomkártyát a meghatározás kártyájával, táblára kiragasztani. Pl. világháború, dualizmus, villámháború, állóháború, gyarmat, antant, központi hatalmak	INTERAKTÍV MUNKA Ellenőrzés: FOM (csoportonként)	Fogalomkártyák (A/4) Magyar-azókártyák (A/4) Tábla	3 perc
5. Betűrejtvény I. világháborúról tanultak átismétlése (fólia) Megfejtés: kiegészítés Átvezető kérdések az új anyaghoz: <ol style="list-style-type: none"> a) Dualista állam neve b) Uralkodó neve c) Közös ügyek d) Mi lett a következménye, hogy hazánk külügyekben és hadügyekben nem önálló? 	ÖNÁLLÓ M. ÖNELLENŐRZÉS	Írásvetítő-fólia Betűrejtvény Javítókulcs fólián Füzet	5 perc

Tanári, tanulói tevékenység	Munkaforma	Szemléltetés	Időterv
<p>6. Új anyag feldolgozása Hazánk részvétele az I. világháborúban Többeségi tanulók feladatai: Témafeldolgozás csoportonként a kapott szövegrészek, megadott szempontok, kérdések, puzzle és szókártyák segítségével</p>	<p>DIFF CSOM (KOOP: saját színt) • Többeségi tanulók: CSOM (DIFF+KOOP) • SNI-tanulók: CSOM+IM (EGYÉNI M.) (Fejlesztőpedagógus segítségével)</p>	<p>Kapott szövegrészek (Tk. + mozaikos + Tombor) Falitérkép KTA Szókártyák Munkafüzet (MF) Puzzle Tacepao SNI-tanulóknak ezen felül: Feladatlap: szöveg + kérdések + képek + vaktérkép – frontok</p>	<p>18 perc</p> <p>Időkitöltő feladatlap (Mozaik mf. 72/2–5.) Javítókulcs (csoportonként)</p>

Tanári, tanulói tevékenység	Munkaforma	Szemléltetés	Időterv
<p>I. csoport: Magyarország háborúba lép</p> <p>Szempontok:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kinek az oldalán és miért lépett be hazánk a háborúba? • Ki volt hazánk miniszterelnöke a háború kitörésekor? Miért ellenezte hadba lépésünket? • Támogatta-e a magyarok többsége a hadba lépést? Miért? <p>Puzzle: szarajevói merénylet</p> <p>Szókártya: Szarajevó, OMM, Németország</p> <p>MF: II/2/1.</p> <p>2. csoport: Frontok</p> <p>Szempontok:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mely frontokon és milyen eredménnyel harcoltak katonáink? • Melyik volt számunkra a háború fő frontja? Mi történt Gorlicénél? • Melyik fronton harcoltak legtovább katonáink? Mi történt az Isonzó folyónál? <p>Puzzle: „lövészarokban”</p> <p>Szókártya: frontok neve, Isonzó, Gorlice, Bukarest</p> <p>MF: II/2. a)–c) </p>	<p>SNI-tanulók külön feladatai a csoporton belül</p> <p>I. és 3. csoportban dolgozik SNI-tanuló fejlesztőpedagógus segítségével</p> <p>Szövegfeldolgozás témái</p> <p>I. Szarajevói merénylet</p> <p>Segítő kérdések:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ki volt az OMM trónörököse? • Miért utazott Boszniába? • 1914. június 28-án melyik városba érkezett? Mi volt a programja? • Ki lőtte meg Ferenc Ferdinándot? Mi történt a merénylővel? <p>2. Élet otthon a hátszágban</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hány embert mozgósítottak a frontokra Magyarországról? • Milyen új iparág jelent meg? Mit gyártottak? • Hogyan lehetett élelmiszerhez jutni 1916 után? • Mikor vezették be a nyári időszámítást? Miért? • Kikről kellett gondoskodnia az államnak? <p>Cél: közelebb vinni a tanulóhoz a háború mindennapjait</p> <p>Elovasza a szöveget, segítségével megválaszolja a kérdéseket, mellékeli a csoport munkájához a feladatlapját.</p>		

Tanári, tanulói tevékenység	Munkaforma	Szemléltetés	Időterv
<p>3. csoport: Hátszág és összeomlás</p> <p>Szempontok:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Milyen volt az élet a hátszágban 1916 után? • Milyen problémák súlyosbították hazánk helyzetét 1916 után? (uralkodóváltás, tüntetések, katonai és gazdasági helyzet) • Hogyan ért véget hazánk számára az I. világháború? Vonjátok meg a háború magyar mérleget! <p>Puzzle: élelmiszerjegyek</p> <p>Szókártya: Budapest, Oroszország, Olaszország, Románia, Szerbia</p> <p>MF: I13/3–4.</p> <p>Céli: tacepao készítése megadott témából</p> <p>Időkitöltő feladatok</p>	<p>Időkitöltő feladatlap</p>		
<p>7. Tacepao bemutatása</p> <p>Beszámoló a végzett munkáról</p> <p>Többségi tanulók:</p> <p>Tacepao ismertetése: „szóvivő”</p> <p>Beszámoló a csoport témájáról, munkájáról a tacepao segítségével</p> <p>SNI-tanulók:</p> <p>Néhány mondatos beszámoló a feladatról (előtte feladatlapjuk megbeszélése, egyéni ellenőrzése fejlesztőpedagógussal)</p>	<p>CSOM/FOM</p> <p>CSOPORTÉRTÉKELÉS</p> <p>ÖNÉRTÉKELÉS</p>	<p>Elkészített tacepaók</p> <p>SNI: kitöltött feladatlap</p> <p>Faliterkép</p>	<p>12 perc</p>
<p>8. Kviz-tető, összefoglalás</p> <p>Órán tanultak ellenőrzése csoportmunkában (10 tesztkérdés)</p> <p>Javítás főljáról megoldókulcs alapján</p>	<p>CSOM</p> <p>ÖNELLENŐRZÉS</p>	<p>TOTÓ csoportonként</p> <p>Megoldókulcs főlján</p>	<p>5 perc</p>

Tanári, tanulói tevékenység	Munkaforma	Szemléltetés	Időterv
<p>9. Érvelés a háború ellen/mellett Csoportok szerepkártyákat kapnak: 1914-ben katonatisztként érveljen a háború megindítása mellett! 1918-ban érveljen a háború ellen például korabeli magyar „háziasszonyként”! Döntnök/Esküdtök: Mi szól mellette, mi szól ellene? Kinek a szavára halgatnátok jobban?</p>	<p>DIFF CSOM FOM</p>	<p>Képek a világháború borzalmairól, új fegyverekről</p>	<p>5 perc</p>
<p>10. Értékelés Órai munka, tanóra zárása</p>	<p>CSOPORTÉRTÉKELÉS SNI: ÖNÉRTÉKELÉS TANÁRI ÉRTÉKELÉS</p>		<p>2 perc</p>
<p>11. Házi feladat, szorgalmi feladat Érvelés kiegészítése Háborúellenes plakát tervezése</p>			<p>1 perc</p>

Szent Mihály hava projekt napjainak hálóterve, projekt nap óraterve

Képességfejlesztés									
Néprajzi ismeretek	Népismeret	Népi mester-ségek	Képző-művészi alkotások	Irodalmi	Énekes- zenei	Dramatikus	Mozgás-kulturális	Vizuális-kézműves-gyakorlati	Egyéb
A piac, a vásár és a búcsú szokásai	Hagyományos gyermekjátékok: az ajándékozási szokások; ajándék-készítés természetes anyagokból	Mézsbábos	Képek könyve: 32. oldal Piacér képe Képek könyve: Alfred Sisley képe Képek könyve: Paul Cézanne: Csendélet	Csudatarisznya c. mese Mondókák a vásárról	Hej a sályi piacon Hívogat az iskola Egyenletes lüktetés érzékeltetése mon-dókákkal. I- tá és jele tudatosí-tása	A dal játéka	Sétalépés	Vásárfa készí-tése: mézesbáb gyöngyfűzés vásári szímező	CSOM
				Szabó Lőrinc: Fa-lusi hangverseny A három vásárfa c. mese	Kityirákotty mese Tűzet viszek	Kityirákotty mese eljátszása		Bábok készítése a Kityirákotty meséhez	
				Weöres Sándor: A vásár Bolson asszony a vásáron c. mese	Zenehallgatás: Székelyfőné – Kityirákotty mese Esik az eső			Őszi gyümölcsök a piaci asztalon: festéssel hajtogatása gyurmázással	CSOM
				Zelk Zoltán: Piac, A négy vándor Horgas Béla: Hívogató	Hogy a csibe hogy... Kék selyemkendő	A dal játéka		Illatozó őszi fa készítése	Feladat-lap

Kalendárium komplex óra, 3. osztály

1. A tanítás helye: Konrád Ignác Körzeti Általános Iskola, Kétújfalu
2. A tanítás ideje: 2007. 05. 24. csütörtök, 10.00–11.00. → (60 perc)
3. Tantárgy: Kalendárium
4. Évfolyam: 3. o. 21 fő, 3 fő SNI-tanuló (enyhe értelmi fogyatékos)
5. Témakör: Tavaszutó hava – Május
6. Tananyag: Pünkösöd
7. Az óra típusa: Összefoglaló óra
8. Óravezetési modell: Egytanítós modell
9. Tanít: Kakuk Csilla tanító
10. Alkalmazott munkaformák:
 - CSOM (DIFF)
 - FOM
 - ÖNÁLLÓ MUNKA
11. Az értékelés formái:
 - Önértékelés
 - Csoportértékelés
12. Az értékelés módja:
 - Szöveges
 - Jutalomkártya
13. Oktatási célok és feladatok:
 - Önálló, csoportos információfeldolgozás
 - Lényegkiemelés gyakorlása
 - Alkalmazott munkaformák gyakorlása
14. Fejlesztendő készségek, képességek:
 - Lényegkiemelés
 - Szóbeli kifejezőképesség
 - Szövegértés
 - Megfigyelőképesség
 - Koncentráció
 - Téri orientáció
 - Fogalomismeret elmélyítése
 - Énekes-zenei képesség fejlesztése
 - Vizuális-kézműves-gyakorlati képességfejlesztés
 - Önellenőrzés
15. Megtanítandó ismeretek:
 - Néprajzi ismeretek
 - Népismeretben való jártasság
 - Májusi jeles napok
 - Pünkösöd ünnepe

16. Taneszközök:
- Albertné Balogh Márta: *Harmadik daloskönyvem*
17. Szemléltetés:
- Feldolgozandó szövegek
 - Csoportfeladatok
 - Időkitöltő feladatlap
 - Tacepao
 - Totó (ellenőrzéshez)
 - Mintadarabok
 - Vázában virágok
 - Jutalomkártyák
18. Szükséges anyagok, eszközök a manuális tevékenységekhez:
- Rafia
 - Virágok
 - Tempera
 - Ecset
 - Ecsetestál
 - Rajzlap
 - Csuhe
 - Hurkapálcika
 - Hímzőfonal (piros, sárga, zöld)
 - Kongréanyag
 - Tű a láncöltéshez

Tanári, tanulói tevékenység	Munkaforma	Szemléltetés	Időterv
1. Szervezési feladatok (Csoportalakítás a korábbi órákon, 3 × 5 fős és 1 × 4 fős)			1 perc
2. Hangulati előkészítés Betűrejtvények megoldása – minden csoport más megfejtést kap: rózsza, koszorú, király, korona Gyűjtőfogalom megnevezése: Pünkösdi Dal felismerése dúdolásból: Két szál pünkösdrózsza	DIFF CSOM Ellenőrzés: FOM		14 perc
Pünkösdi dalok éneklése: Két szál pünkösdrózsza Dal eltáncolása: Mi van ma, mi van ma?	FOM		

Tanári, tanulói tevékenység				Munkaforma	Szemléltetés	Időterv
3. Tartalmi előkészítés: totó írása Témája: <ul style="list-style-type: none"> • Májusi jeles napok: május első napja; Flórián; János; Szervác, Pongrác, Bonifác és Orbán napja • Májusfaállítás • Anyák napja • A kosárfonó mesterség • Pünkösöd Igaz-hamis játék: ha igaz az állítás, felállnak a tanulók, ha nem, ülve maradnak.				ÖNÁLLÓ M. Ellenőrzés: FOM	Tacepaók Tábla	10 perc
4. Technikai előkészítés A csoportok a tevékenységekhez szükséges eszközöket előkészítik. Munkafolyamatok megbeszélése.				DIFF CSOM	Borítékokban a csoportok feladatai	3 perc
I. csoport	2. csoport	3. csoport	4. csoport	CSOM		
Láncöltés-sel tulipán varrása	Virágok festése	Rafiából koszorú fonnása, majd élővirággal díszítése	Csuhévirág készítése			
Eszközök				CSOPORT-ÉRTÉKELÉS ÖNÉRTÉKELÉS TANÁRI ÉRTÉKELÉS	Mintadarabok Vázában virágok	22 perc
Tű, hímzőfonal, kongré, napszövet	Festék, ecset, A/4-es rajzlap	Rafia, virágok	Csuhé, rafia, vessző			
Időkitöltő feladatok						
Csoportok munkáinak bemutatása						
6. Az elkészült koszorúkkal a Pünkösdi királynéjárs eljárása Dal: Elhozta az Isten...					Jutalomkártya	10 perc
7. Értékelés				FOM Tanári értékelés		

Művészetek építőkövei komplex tantárgy

A Kalendárium tantárgy folytatásaként a „Művészetek építőkövei” komplex tantárgy tanítása a 4–6. osztályban történik. Ez a komplex tantárgy is alkalmas az SNI-tanulók integrálására, mert továbbra is a tanulók tevékenységre épül.

A tanulók hozott kulturális tapasztalataira támaszkodik. A folklorisztikus élmények mellett egy új típusú művészettel való kapcsolatteremtés kerül előtérbe. A témák feldolgozásának menete:

- A témához kapcsolódó tartalmi definíció
- Néphagyományok felkutatása
- Népismeret
- Ének-zene
- Vizuális kultúra
- Tánc
- Dráma-/bábjáték
- Olykor irodalom

Komplexitásra, integrációra közvetlenül utaló tartalomelemek bemutatása zárja a sort.

A témák feldolgozása rajz- és énekórákat felváltó komplex foglalkozásokon történik heti 2-3 órában. Néhány példa a témákból:

- Nagy jelképek: életfa
- Motívumok
- Szimmetria-aszimmetria
- Harmónia-diszharmónia
- Szín, hangszín stb.

A multikulturális tartalmak (népismeret és beás nyelv tanítása) beépítésével *helyi tantervről dolgoztuk* (Kovácsseviczné, 2006).

A következő oldalon az I. téma 8 órára tervezett hálóterve látható.

Ezt követően két komplex óra óravázlata ad ízelítőt.

Az egyik zenehangsúlyos, a másik rajzhangsúlyos.

Hó	Óra	Ének-zenei képességfejlesztés	Vizuális képességfejlesztés	Tánc	Dráma	Népismeret, beás nyelv
		<p>I. téma: Nagy jelképek: Életfa A téma feldolgozására szánt órakeret: 8 óra</p>				
	1–2.	Énekeljünk harmadik osztályban tanult dalokat Kf.: betűkottáról dalfelismerés, szolmizálás, dalcsozor összeállítása	Képfalkotás: a rajzmappa borítójának megtervezése, létrehozása egyénileg választott technikával.	Lakodalmasok, siratók	Az égig érő mesének megismerése Meseolvasás, motívumok megfigyelése	Család, nemzetség Családfa adatainak összegyűjtése (fényképek segítségével) → családfa elkészítése Személyes adataim Sjnyinyémisz jó Hol lakom? Hungyé sad?
	3–4.	Gryllus Vilmos: Ősz szele zümmög c. dal Kf.: Gryllus-vers ritmikus olvasása; taps → ritmusnév; éneklés kézielről → dalfelismerés; dalcsozor alkotása felismert dalokból; Zh.: Vivaldi: A négy évszak: Ősz	Nyári élményeim képekben. Szabadon választott technika A/4-es lapon.		A mese improvizatív megjelenítése	
	5–6.	Magos a rutafa c. dal tanulása hallás után (szabad előadás → rubátó)	Életfa ábrázolása a népi díszítőművészetben – díszítő motívumok tanulmányozása népi bútorzaton, használati tárgyakon. A motívumok másolása, egyes elemek kiemelése grafikus megoldással, A/4-es lapméretre.		Az égig érő paszuly Meseolvasás, motívumok megfigyelése	
	7–8.	Hej, Jancsika c. dal tanulása hallás után Kf.: éneklés betűkottáról, kézielről, ritmus-ellenritmus Zh.: A tanult dal → a cselló hangszíneinek megfigyelése	Családfa rajzolása-tervezése grafikusán, majd megvalósítás színessel vagy filctollal A/4-es lapméretre.		A mese improvizatív megjelenítése	

Szeptember

MŰVÉSZETEK ÉPÍTŐKOCKÁI

KOMPLEX ÓRA (ZENEHANGSÚLYOS)

1. A tanítás helye: Konrád Ignác Körzeti Általános Iskola, Kétújfalu
2. A tanítás ideje: 60 perc
3. Tantárgy: A művészetek építőkövei (komplex, integrált óra)
4. Osztály: 5. o. 20 fő, 2 fő SNI-tanuló (enyhe értelmi fogyatékos)
5. Témakör: Szerkezet – struktúra – kompozíció
6. Tananyag: A tanult művészeti-zenetörténeti korszakok áttekintése a tanult zenei műfajok, zeneművek, legfőbb zeneszerzők kiemelésével
7. Az előző óra anyaga: Bevezetés a barokk zenébe
8. Az óra típusa: Gyakorló-összefoglaló-rendszerező óra
9. Tanító: Czigány Anna
10. Alkalmazott munkaformák:
 - FOM
 - KOM
 - CSOM
 - DOM
11. Az értékelés formái:
 - Önértékelés
 - Csoportértékelés
12. Az értékelés módja:
 - Szöveges
13. Oktatási célok és feladatok:
 - A népzene és a műzene közötti alapvető különbségek megláttatása, felfedeztetése
 - A tanult zenetörténeti korszakok alapvető ismertetőjegyeinek tudatosítása, rögzítése legismertebb zeneszerzők és zeneműveik kiemelésével
 - A tanult zenetörténeti korszakokban megismert zenei műfajok, szerkezetük és jellemzőik kiemelése a megismert zeneművek alapján
 - A tiszta éneklés gyakorlása
 - Az ének-zene jelrendszerének tudatosítása szolmizálás során
 - A mozgáskultúra fejlesztése során az együttes élmény, a kapcsolatteremtő képesség kibontakozásának segítése
 - A kooperatív csoportmunka gyakorlása
14. Fejlesztendő készségek, képességek:
 - Szóbeli kifejezőképesség fejlesztése
 - Lényegkiemelő képesség fejlesztése
 - Rész-egész viszonya
 - Horizontális és vertikális látásmód fejlesztése a zenetörténeti korszakok bemutatása során

- Mozgáskészség fejlesztése tánc során
- Önértékelő képesség fejlesztése

15. Szemléltetés:

- Raffay Katalin: Ötödik daloskönyvem
- Balogh Ferenc – Raffay Katalin: Zenehallgatási anyag az általános iskolák ötödik osztálya számára
- Sárköz népzeneje – Bartina zenekar
- Egyszerű népi hangszerek

16. Felhasznált irodalom:

- A művészetek építőkövei – helyi integrált tanterv
- Mandel Róbert: Magyar népi hangszerek
- Imrehné Sebestyén Margit: A képzelet világa 5. oszt.
- Vadas József: A magyar festészet remekei
- Guze Joanna: A művészet nyomában
- Pécsi Géza: Kulcs a muzsikához
- Foltin Jolán – Karcafi Gyuláné – Neuwirth Annamária: Játék és tánc az iskolában

Tanári tanulói tevékenység	Munkaforma	Szemléltetés	Időterv
1. Szervezési feladatok Csoportalkotás a korábbi órákon, négy csoport, szepozztás színes kártyák alapján		Színes kártyák	1 perc
2. Motiváció Keresztrejtvény, megfejtés: zene Gyűjtsön minden csoport szóforgóval annyi gondolatot a zenéről, ahányan a csoportban vagytok, a jegyző írja le ezeket szókártyákra! Ell.: felolvasással-olvasó, majd a bátorító ragassza ki a szókártyákat a táblára!	FOM KOM	Eszközfelelősök: A/4-es lapok Szókártyák	6 perc
3. Célkitűzés A mai órán csoportokban dolgozunk, zenei, zene-történeti ismereteinket gyűjtjük össze, mélyítjük el, kapcsoljuk más művészeti ágakhoz. Fogunk énekelni, táncolni, szolmizálni, zenét hallgatni.			1 perc

Tanári tanulói tevékenység	Munkaforma	Szemléltetés	Időterv
<p>4. A zenetörténeti korszakokról tanult ismeretek összefoglalása, rendszerezése a tanult zenei műfajok, zeneművek, zeneszerzők kiemelésével</p> <p><i>1. csoport:</i> Gyűjtsétek össze, állítsátok szembe a népzene és a műzene jellemzőit! Készítsetek tacepaót! (Keletkezési körülmény, szerző, gyűjtés, korszakok, hangszerek, kapcsolódás más művészeti ágakkal)</p> <p><i>2. csoport</i> Gyűjtsétek össze az őskor és az ókor művészetének jellemzőit különös tekintettel a zenei életre! Készítsetek tacepaót! (Honnan van ma erről információnk: festészet, szobrászat, építészet; zenei jellemzők; jellemző hangszerek?)</p> <p><i>3. csoport</i> Gyűjtsétek össze a középkor és a reneszánsz művészetének jellemzőit különös tekintettel a zenei életre! Készítsetek tacepaót! (Az emberi gondolkodás jellemzői; festészet, építészet; zenei műfajok és jellemzőik)</p> <p><i>4. csoport</i> Gyűjtsétek össze a barokk kor művészetének jellemzőit különös tekintettel a zenei életre! Készítsetek tacepaót! (Festészet, építészet; szobrászat; főbb zeneszerzők és műveik; zenei műfajok és jellemzőik)</p>	KOM	<p>Feladatkártyák Zenehallgatási CD tartalomjegyzéke</p> <p>Egyszerű népi hangszerek Magnó Népzenei kazetta</p> <p>Képzőművészeti albumok Zenehallgatási CD az 5. oszt. számára A képzelet világa 5. oszt. Ötödik daloskönyvem</p>	11 perc
<p>5. Ellenőrzés Csoportonként prezentáció formájában – olvasók</p>		Tacepaók	4x5 perc
<p>6. Visszacsatolás Mely csoportok érzik úgy, hogy jól végezték el feladataikat? Mely csoportok érzik úgy, hogy kell még pótolniuk? Mit kell pótolni következő órára?</p>	FOM KOM		3 perc
<p>7. Értékelés Önértékelés: Értékeljék a csoportok a munkájukat! Hogyan sikerült a csoporttagoknak kivenni a részüket a munkából? Mit kell javítani? Tanári értékelés</p>			3 perc
<p>8. Ellazulás, relaxálás</p>	FOM	Magnó, kazetta	15 perc

Művészetek építőkövei (rajzhangsúlyos)

KOMPETENCIA ALAPÚ PROGRAMCSOMAG – 5. OSZTÁLY

1. A tanítás helye: Konrád Ignác Körzeti Általános Iskola, Kétújfalu
2. A tanítás ideje: 2 × 45 perc
3. Tantárgy: művészetek építőkövei – rajzhangsúlyos
4. Évfolyam: 5.
5. Tanító: Boós Gyuláné Nagy Edina
6. Témakör: Szerkezet, struktúra, kompozíció
7. Tananyag: Síkbeli, térbeli kompozíciók hatása
8. Alkalmazott munkaformák:
 - KOOP
 - FOM
9. Alkalmazott taneszközök:
 - Képek, fotók, videó
 - Tankönyv: A képzelet világa (Apáczai Kiadó)
 - Festék, ecset, lapok, filctollak
10. Értékelés formái:
 - Önértékelés
 - Csoportértékelés
11. Értékelés módja:
 - Szöveges
12. Oktatási célok és feladatok:
 - A térre, formára, színre vonatkozó ismeretanyag bővítése
 - Ismerkedés a művészettörténeti korszakokkal, stílusokkal, legfőbb művészeti ágakkal és műfajokkal
 - Az anyag és a technikai eljárások megismerése
 - Esztétikai élmények segítségével az önértékelés és önismeret kiművelése
13. Fejlesztendő készségek, képességek:
 - Az ismeretszerzés képességének alakítása a megfigyelési és ábrázolási folyamatokban
 - Vizuális emlékezet fejlesztése konkrét feladatokon
 - Alkotó fantázia fejlesztése konkrét feladatokon
 - Kompozíciós készség fejlesztése adott képfelület vagy térrész egyensúlyos kitöltésében
 - Szövegértő- és értelmező készség fejlesztése
 - Társas kompetenciák fejlesztése

Tartalom				Munka- forma	Idő (perc)	Egyéb
1. Hangulati előkészítés Képek, fotók, videó az őskori ember életéről Beszélgetés az emberi élet kezdetéről				FOM	7	Képek, fotók, videó
2. Technikai előkészítés Eszközök előkészítése → festék, ecset, csomagolópapír				FOM	3	
3. Célkitűzés Síkbeli, térbeli kompozíciók hatása az őskori ember életében, ábrázolási megoldásaiban						
4. Kooperatív csoportmunka a tananyag feldolgozásának eszköze				KOOP	10	Borítékokban mozaik, rajzlap és színező eszközök, színes filctollak
<ul style="list-style-type: none"> • Csoportalakítás, csoportfejlesztés: <ol style="list-style-type: none"> 1. csoport létrehozása képi mozaik összerakásával 2. csoportnév és logó választása és rajzolása 3. szerepek választása és feladatok megbeszélése • Csoportjátékok: Állj, keveredj, csoportosulj! • Tartalmi előkészítés tudásfával: Mit ismerek már? – gyűjtőmunka szó- és mondatszínt az előzetes tudásról 					5	
5. Indukciós anyag Az őskor művészettörténete tk.						A képzelet világa (Apáczai Kiadó)
1. csoport	2. csoport	3. csoport	4. csoport	KOOP	15	Nagyméretű csomagolólapok, filctollak, képek, ragasztó
Az őskor festészete, felhasznált anyagok Tacepao- készítés	A barlang- festmények helye, témája, képi megformálá- sa, jelentő- sége Tacepao- készítés	Az őskor építésze Tacepao- készítés	Az őskor szobrai Tacepao- készítés			
6. Tacepao bemutatása, értékelése csoportértékeléssel				KOOP	10	Szöveges értékelés
7. Barlangfestmény készítése csoportonként				KOOP	30	Festék, csomago- lópapír
<ul style="list-style-type: none"> • Jellegzetes színek megbeszélése • Jellegzetes állatok megbeszélése • Megfestendő jelenet témájának megbeszélése 						
8. Szintézis: Tudásfa kiegészítése a megismert új tartalommal				KOOP	5	Írólap, olló, ragasztó
9. Kiállítás az osztályban az elkészült festményekből Értékelés: önértékelés, csoportértékelés, a pedagógus is értékkel				KOOP	5	Szöveges értékelés

Magyarmecskai jó gyakorlatok

A most következő oldalakon annak az iskolának a jó gyakorlatát ismerhetjük meg, amely évek óta integráltan tanítja a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekeket. A magyarmecskai iskola a HEFOP 2.1.6. nyertes intézménye, második éve alkalmazza a kompetencia alapú matematikai programcsomagot az alsó évfolyamokon.

A tevékenység-központú módszerek folyamatosan és fokozatosan épülnek be a nevelők órávezetésébe, megkönnyítve az integrációt. Szükség volt a szemléletváltásra, hiszen ezeknek a gyerekeknek a hatékony oktatása nem tananyag-közvetítést, hanem tapasztalat útján szerzett ismereteket kíván. A játékos tanulás szép példája a következő óra, amelyen nem az volt a cél, hogy a modult egy az egyben lemásolja. A játékok segítségével – amelyek között a nevelő saját „gyűjtése” is szerepel – észre sem vették a gyerekek, hogy komoly matematikai feladatokat oldottak meg. Ez a játékos tanulási módszer nemcsak az SNI-tanuló tanulását könnyítette meg.

JÁTÉKOS MATEMATIKA

Matematika kompetencia alapú programcsomag

Tanít: Dalmi Sándorné

Tanítás helye: Általános Iskola, Magyarmecske

Korosztály: 2. osztály

Az osztálylétszám 18 fő, ebből 1 tanuló sajátos nevelési igényű gyermek, aki integrált oktatásban részesül.

Az óra célja: Képességfejlesztés matematikai játékokkal

A képesség fejlesztés fókuszai:

- Számlálás
- Megfigyelés és a megfigyelt eseményekből sejtések megfogalmazása
- Összefüggések felismerése
- Rendszerezés, kombinativitás
- Analóg gondolkodás
- Kommunikációs képesség fejlesztése

Az osztályban tanuló SNI-tanuló – enyhe értelmi fogyatékos – a leírt játékokban az osztállyal együtt vesz részt. A fejszámolásos és számolásos feladatoknál kell arra figyelni, hogy képes legyen azok megoldására.

Sokat segítenek neki osztálytársai és ő is bátran kér segítséget. Sokat tanul társaitól és sok ismeretet tud rögzíteni, ami az ő követelményszintjén túl mutat.

Ráhangelődés

„Szervusz 10...” című versikével köszöntjük egymást

1. Radírozós játék

Minden gyermek kiáll a tábla elé. Két játékos lesz, aki radírozhat.

A játékot három szabállyal játsszuk végig!

2. Számszomszédok – labdával

Kört alkotunk. Számszomszédokat kell mondani. Két labda van a kezemben, akinek a nagyobbat dobom, annak az általam megadott szám nagyobb szomszédját kell visszadobnia, ha a kisebb labdát dobom, akkor a megadott szám kisebb szomszédját kell visszadobnia.

3. Rendeződj! játék

A gyerekek sétálnak az osztályban tetszés szerint, megadott utasításra csoportosulniuk kell a következő instrukciók alapján:

- Amennyi a 2×2 szorzata
- A 32 számjegyeinek összege szerint
- Amennyi évszak van egy évben
- Ahány számjegyből áll a 85
- Ahányadik hónap az évben a május

4. Fejszámolás

A gyerekek helyet foglalnak, mindenki maga elé teszi a számtáblát, és 5 db téztát, gombot vagy babot tetszés szerint. Amit ki kell számolniuk, azt először mondom:

- $15 + 20$
- $35 - 15$

Most a kezemmel mutatom a számot is és a jelet is:

- $66 - 16$
- $28 + 32$

És végül fonomimikai jelekkel is mutatok két műveletet, amit ki kell számolniuk.

- $32 - 12$
- $50 + 50$

Az ellenőrzés során a gyerekek egyenként mondják meg a helyes eredményeket, és ha jó, levehetik a számtábláról. Az dolgozott jól, akinek a számtábláján nem marad semmit.

A fólián elhelyezett számtáblára az ellenőrzéskor felkerül a helyes eredmény.

A következő kérdést teszem fel nekik:

Ha jól megfigyelitek a fólián lévő számokat, eszetekbe jut-e valami?

Azt várom tőlük, hogy megtalálják a kakukktojást és ezt ők maguk fogalmazzák meg!

5. Gyorsolvasási gyakorlat fóliáról

Minden gyerek maga elé teszi a saját maga által készített számológépet, és a fólián látható eredményt a számológépen kell mutatnia.

A fólián különböző tárgyak csoportosítva vannak:

- 3×8 tojás
- 6×2 csoki
- 4×5 alma
- 3 db 3 gombócos fagy

6. Valószínűségi játék dobókockával differenciált tanulásszervezéssel

A gyerekek párban játszanak, minden pár előtt van egy dobókocka. A táblára felrajzolok négyzet \times négyzet vagy két egymás mellett álló négyzetet. El kell dönteni, hogy melyiket választja. Az lesz a győztes, akinek a nagyobb szám jön ki végeredményként (pl. 3×5 vagy 35).

Az SNI-tanuló és párja „kukás” játékot játszik. Szintén dobókockával kell játszani, nagyságrendbe kell állítaniuk a dobott számokat. Öt helyre írhatják be a dobott számokat, a sorrenden azonban később nem változtathatnak. Az győz, akinek előbb sikerül nagyságrendbe állítani a dobott számokat.

Két-három fordulót játszhatnak!

7. Értékelés

Az óra végén megbeszéljük, hogy ki hogyan érezte magát ezen az órán. Mindenki elmondhatja véleményét. Én is értékelem a munkájukat!

8. Levezetés

Levezetésként *Az Ábrahámnak 40 fia volt* című mozgásos játékot énekelik és játsszák el!

A FELHASZNÁLT JÁTÉKOK RÉSZLETES LEÍRÁSA

A köszöntő versike szövege

Szerovusz 10, hogy van a 20? Találkoztam 30-cal, akinek 40 mesélte, hogy 50 nagyon jól érzi magát.

Képzeld, 60 azt újságolta, hogy 70 haragszik 80-ra, mert bulira hívott vendégeket. 90 azt mondta, hogy úgy szétkergeti őket, hogy 100 felé futnak!

Radírozós játék

Minden gyerek szerepel benne. A tábla elé állnak, két gyermek lesz a radírozó, az ő kezükben van a szivacs. A játékszabály lehet a következő: egyet és kettőt radírozhatsz, vagy egyet és hármat radírozhatsz, vagy kettőt és hármat radírozhatsz stb. A szabálynak megfelelően kell radírozniuk, a kiradírozott gyermek leguggol. Az nyer, aki az utolsó gyereket le tudja radírozni.

Nagyon szeretik a gyerekek, logikai gondolkodásukat jelentősen fejleszti.

Számszomszédok labdával

A számszomszédos játéknál nagyon fontos, hogy mozognak a gyerekek, jobban tudnak koncentrálni. Türelmesebben várják meg, hogy társaik mit mondanak, és segítik egymást, ha szükséges.

„Rendeződj”!

A csoportosulj játék lényege, hogy a gyerekek elfogadják, segítsék egymást. Ha nincsenek meg annyian, amennyi a csoportalakításhoz szükséges, hívjanak oda magukhoz olyan gyerekeket, akik egy kicsit lassabban számolnak, gondolkodnak vagy bátortalanabbak.

Fejszámolás

A fejszámolást különböző technikákkal végezzük. Lehet őket variálni, vagy tetszés szerint egy alkalommal csak egyet használni.

Az első variáció az analóg számolást erősíti.

A másodiknál már a mennyiséget is meg tudja figyelni.

A harmadik feltétele, hogy a fonomimikai jeleket ismerjék és tudják is alkalmazni a gyerekek. Ha jelek ismeretének birtokában vannak, akkor segítségükkel rendkívüli módon tudjuk a megfigyelőképességüket és a koncentrációt fejleszteni.

Nagyon jól kombinálható a modulokhoz kapcsolódó számtáblához.

Gyorsolvasási gyakorlat

A gyorsolvasási gyakorlatokhoz a modulokban szereplő fóliák nagyon jól használhatók. Ezt kombináltam én a saját készítésű „számológéppel”, amely egy kartoncsíkból és két, 0-tól 9-ig számozott számegyenesből áll. Ezen kell a gyerekeknek mutatni az eredményeket. Második osztályban két helyi értékkel, eggyessel és tízessel. Harmadikban és negyedikben bővíthető százassal és ezressel.

Fontos, hogy így jobban rögzül a gyerekekben a helyi érték. És nem utolsó szempont, hogy használatakor minden gyermeket lehet ellenőrizni és a hibákat azonnal megbeszélni.

Valószínűségi játékok

A valószínűségi játékot teljes mértékben a modulok által leírtak szerint használjuk. Szeretik a gyerekek, mert játszanak, versenyeznek és nem utolsó sorban logikai gondolkodásukat fejleszti.

Informatika és médiahasználat (IKT)

A Baranya Megyei Önkormányzat Óvodája, Általános Iskolája, Szakiskolája, Kollégiuma és Gyermekotthona Komlón sajtóságos helyzetű. Csak értelmi fogyatékos gyerekeket fogad. A HEFOP 2.1.6. pályázatban konzorciumi partnerként vállalták az SDT alkalmazását.

Többek között informatikaórán próbálják ki a modulokat és képezik a kollégákat az IKT-eszközök használatára. A javasolt modulleírásokat az intézmény nevelési-oktatási sajátosságai miatt – csak SNI-tanulóik vannak – nem tudják tartani, ezért a javaslatok alapján saját óravázlattal dolgoznak, természetesen a javasolt tartalmakkal és módszerekkel. A legnehezebb dolguk a javasolt időkeretek és a modulleírásban szereplő időtervezet megvalósításával, betartásával van. Minden modulból annyit valósítanak meg, amennyi koherens az adott csoport követelményével. Gazdag módszertani kultúrával rendelkeznek a nevelők.

Az SDT-tananyag felhasználásával tervezte meg a kolléga a most következő óra anyagát. Az óra fő része a betűformázások gyakorlása volt. A 10 fős csoportban a differenciált feladatokkal a tanulók önállóan egyszerű szavakon végeztek formázást

SDT

A tanítás helye: BMÖ Óvodája, Általános Iskolája, Szakiskolája, Kollégiuma és Gyermekotthona, Komló

Tanítás ideje: 2007. február 21.

Tantárgy: Informatika

Évfolyam: 7.

Téma: Szövegszerkesztés (SDT-tananyag felhasználásával)

Tananyag: Karakterformázás (betűformázás)

Az óra típusa: Gyakorlóóra

Tanító: Turi Péter

Alkalmazott munkaformák:

- Frontális osztálymunka
- Differenciált osztálymunka
- Önálló munka

Értékelés formái:

- Önértékelés
- Tanári értékelés

Értékelés módja:

- Szóbeli

Oktatási célok, feladatok:

- A karakterformázás gyakorlati alkalmazása, elmélyítése
- A szövegszerkesztés témakörben tanult előzetes ismeretek felidézése
- Az alkalmazott munkaformák gyakorlása

Fejlesztendő készségek, képességek:

- Megfigyelőképesség fejlesztése
- Finommotorika fejlesztése
- A célnak megfelelő eszközök kiválasztása, használata (ismert technikai eszközök adekvát használatának kialakítása)
- Vizuális és auditív figyelem fejlesztése

Nevelési feladatok:

- Pontos, igényes, esztétikus munkavégzésre nevelés
- Együttműködési készség fokozása
- Motiváció

1. Bevezető rész

a) Szervezési feladat: két tanársegéd kijelölése a tanulók közül.

b) Motivációs bevezetés:

Irányított beszélgetés a szövegszerkesztő program előnyeiről, miért jó, mit lehet benne megoldani, miben különbözik a pl. írógépen létrehozott dokumentumtól.

(Eszközhasználat: SDT-tananyag projektoron)

Elérési hely az SDT-ben:

Link1: <http://sdt.sulinet.hu/Player/default.aspx?g=9e3cec25-0ed1-4e28-8e11-25e7f8980061&v=1&b=4>

Link2: <http://sdt.sulinet.hu/Player/default.aspx?g=32d069b1-e3c5-4322-9ad4-903499f5366d&v=1&b=4>

c) Előzetes ismeretek felidézése:

Eddig tanult műveletek, formázások összegyűjtése (kijelölések, méretezés, betűtípus stb.)

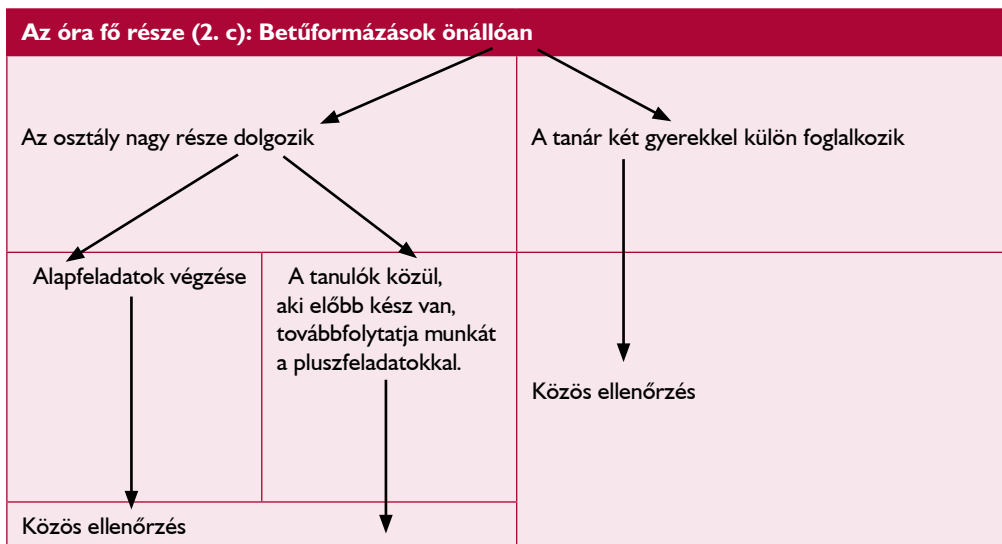
Szövegben való alkalmazásuk

2. Az óra fő része (betűformázások gyakorlása)

a) A tanulók a tanárral közösen felidézik a formázás pontos menetét. (A szöveget mindig jelöljük ki. Milyen kijelölések vannak? Szó-, sor-, szórészlet kijelölése. Utána formázunk.)

b) A tanár a saját gépénél, projektoron kivetítve, a diákok utasításai alapján egyszerű formázásokat végez. A diákok a kivetített kép alapján ellenőriznek.

- c) Differenciált munka: a tanulók önállóan egyszerű szavakon formázásokat végeznek. Az osztály többsége önállóan dolgozik a diáktanársegédek nekik segítenek, ha kell. A tanár közben két gyerekkel külön foglalkozik. A jobb képességű tanulók tovább dolgoznak a pluszfeladatokon.



- d) Ellenőrzés: A projektor képéről a gyerekek ellenőrzik magukat, illetve a tanár közben figyeli a gyerekek munkáját és ellenőriz.

3. Befejező rész

- Összegzés: a tanult ismeretek gyakorlati alkalmazásának lehetőségei (dokumentumtípusok) – irányított beszélgetés
- Órai munka értékelése (tanulók, tanár együtt)
- Differenciált munka

A szemléltetés fontos része az órának főleg az SNI-tanulók körében. Ezen az órán két ilyen eszközt is alkalmaztak, amelyek megkönnyítették a gyerekek munkáját.

Az egyik a projektor használata, a másik a www.sdt.sulinet.hu oldalon található foglalkozás alkalmazása.

Lényeges elem volt még a közös, együttműködő munka a tanár-diák és diák-diák között, ezzel segítve a szociális kompetenciák fejlődését.

A modulnak csak egy része került az óra anyagába, hiszen a tanulók életkori sajátosságainak ez felelt meg, így lehetőség volt más kompetenciák fejlesztésére is.

Középisikolai példa a kompetencia alapú oktatásra

Kedves Kolléga!

Elérkeztünk a fejezetnek azon részéhez, melyben az alapfokú oktatás után bepillantunk egy középiskola kompetencia alapú oktatásába.

A hátrányos helyzetben lévők számára az egyenlő esélyek biztosítása szempontjából kulcsfontosságú az életpálya-építési kompetenciák fejlesztése.

ÓRAVÁZLAT

A tanítás helye: Forrás Szakiskola, Pécs

A tanítás ideje: Javasolt időkeret 2×45 perc

Osztály: 9. B, 3 SNI-tanuló

Létszám: 25 fő

Tanító tanár: Sümeginé Pavlicsek Katalin

Az óra típusa: Forráselemzés csoportmunkában

Az óra anyaga: Lássuk, miből élünk (A környezetünk munkaerő-piaci helyzete) HEFOP 2.1.6. Életpálya-építés IX. A. 6. 2 modul

Az óra feladatai:

- Oktatási: a munkaerő-piaci ismeretek bővítése és rendszerezése
- Az SNI-fiatalok differenciált foglalkoztatása
- Képzési: az információ-feldolgozás képességének fejlesztése
- A kooperatív technikák gyakorlása

Szükséges eszközök, anyagok: papírlapok, színes filcek, térképvázlatok, KSH adattáblák, írásvetítő fólia, írásvetítő, borítékban elhelyezett szövegek

Idő	Órai anyag	Tevékenység
5 perc	Ráhangelés Bölcsességek a munka világából Mondatok összerakása és értelmezése	
5 perc	Téma felvetés A munkaerő-piaci résztvevők meghatározása Korábbi ismeretek felidézése, kapcsolati viszonyok ábrázolása	Önálló munka Frontális munkában SNI-fiataloknak: fogalmak és meghatározások összekapcsolása önálló munkában
15 perc	Tananyagfeldolgozás A munkaerőpiac jellemzői Témacsoportok: 1. csoport: Magyarország régióinak munkaerő-piaci jellemzői 2. csoport: A dél-dunántúli régió munkaerőpiaca a megyék helyzetének vonatkozásában 3. csoport: Az Európai Unió munkaerőpiacának jellemzői 4. csoport: A foglalkoztatottak jövedelemviszonyai 5. csoport: Szakmák helyzete	Témánként páros és kiscsoportos munka: adatértelmezés, információfeldolgozás, feladatlapok kitöltése, táblázatok elkészítése.
30 perc	A csoportok beszámolója a végzett munkáról Téma lapok megoldásainak ismertetése	Szóbeli beszámolók csoportonként kb. 5perc
5 perc	Összegzés, elmélyítés A tananyaghoz kapcsolódó ismeretek összefoglalása, vázlatos rögzítése	Tanári magyarázat Frontális munka
10 perc	Értékelés Értékelési szempontok: • Munkamegosztás: Ki miben volt ügyes? • Hogyan segítették egymást? • Problémakezelés: Hogyan dolgoztak? • Időgazdálkodás • Problémahelyzetek megoldása • Hasznosság: Új információk megfogalmazása • Mi a tanulság számodra? • Érzések, vélemények a témáról, a feladatokról	Értékelőlapok kitöltése kis csoportban
5 perc	Tanári értékelés	



MELLÉKLETEK

I. melléklet

15/2006. (IV. 3.) OM RENDELET 4. SZÁMÚ MELLÉKLETE 8. PONTJÁNAK A TANÁRI SZAK KÉPZÉSI CÉLJAI, AZ ELSAJÁTÍTANDÓ SZAKMAI KOMPETENCIÁK CÍMŰ RÉSZLETE

A pedagógusoktól elvárt szakmai kompetenciák (a főiskolai képzésük alatt):

„A tanár szakmai felkészültsége birtokában hivatásának gyakorlása, alapfeladatainak ellátása során alkalmas:

- a tanulói személyiség fejlesztésére: *az egyéni igényekre és fejlődési feltételekre tekintettel elősegíteni a tanulók értelmi, érzelmi, testi, szociális és erkölcsi fejlődését, a demokratikus társadalmi értékek, a sajátos nemzeti hagyományok, az európai kulturális és az egyetemes emberi értékek elsajátítását;*
- tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítésére, fejlesztésére: *a tanulói közösségekben rejlő pedagógiai lehetőségek kihasználására, az egyének közötti különbségek megértésének elősegítésére, az interkulturális nevelési programok alkalmazására, az együttműködés készségeinek fejlesztésére;*
- a pedagógiai folyamat tervezésére: *pedagógiai munkáját a feltételek árnyalt elemzése alapján átfogóan és részletekbe menően megtervezni, tapasztalatait reflektív módon elemezni és értékelni;*
- a szaktudományi tudás felhasználásával a tanulók műveltségének, készségeinek és képességeinek fejlesztésére: *az adott szakterületen szerzett tudását tantervi, műveltségterületi összefüggésekbe ágyazni, ennek alapján a tanulók tudományos fogalmainak, fogalomrendszereinek fejlődését elősegíteni, az egyes tudományterületek szemléletmódját, értékeit és kutatási eljárásait megismertetni, az elsajátított tudás alkalmazásához szükséges készségeket kialakítani;*
- az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák hatékony fejlesztésére: *a keresztantervi kompetenciák, különösen az olvasás-szövegértés, információfeldolgozás, a tanulási szokások és készségek, az alapvető gondolkodási műveletek, a problémamegoldó gondolkodás folyamatos fejlesztésére, a tanulók előzetes tudásának, iskolán kívül megszerzett ismereteinek és készségeinek, valamint az iskolában elsajátított tudásának integrálására, az önálló tanulás képességeinek megalapozására, fejlesztésére;*
- a tanulási folyamat szervezésére és irányítására: *változatos tanítási-tanulási formák kialakítására, a tudásforrások célszerű kiválasztására, az új információs-kommunikációs technológiák alkalmazására, hatékony tanulási környezet kialakítására;*

- a pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazására: *a tanulók fejlődési folyamatainak, tanulmányi teljesítményeinek és személyiségfejlődésének elemző értékelésére, a különböző értékelési formák és eszközök használatára, az értékelés eredményeinek hatékony alkalmazására, az önértékelés fejlesztésére;*
- szakmai együttműködésre és kommunikációra: *a tanulókkal, a szülőkkel, az iskolai közösséggel és társszervezetekkel történő együttműködésre, a velük való hatékony kommunikációra;*
- szakmai fejlődésben elkötelezettségre, önművelésre: *a munkáját segítő szakirodalom folyamatos követésére, önálló ismeretszerzésre, személyes tapasztalatainak tudományos keretekbe integrálására, a neveléstudományi kutatások fontosabb módszereinek, elemzési eljárásainak alkalmazására, saját munkájának tudományosan megalapozott eszközöket felhasználó értékelésére."*

2. melléklet

A KOMPETENCIÁK

„A 2000-ben tartott lisszaboni Európai Tanács arra a következtetésre jutott, hogy Európának meg kell határoznia azokat az új alapvető készségeket, amelyek kulcsfontosságú intézkedésként szolgálnának Európa globalizációra adott válaszában és a tudásalapú gazdaság irányába történő elmozdulásban, valamint hangsúlyozta, hogy az emberek képezik Európa fő tőkáját. Azóta ezeket a megállapításokat rendszeresen megismételték; többek között a 2003 márciusában és a 2005 márciusában tartott Európai Tanács tett így, valamint szerepel a 2005-ben jóváhagyott, újból elindított lisszaboni stratégiában is.”

(Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról; Brüsszel, 2005.)

Fogalmi tisztázások

Alapkészségek: általában az alapvető írás-olvasási és számolási készségek, illetve a „túlélési” vagy más szóval az „élethez szükséges” készségek.

A kompetencia a *készségek, ismeretek, adottságok és attitűdök együttesére* utal, és a „know-how” mellett a tanulásra való képességet is magában foglalja.

Kompetencia a DeSeCo-program értelmezése szerint: „a kompetencia képesség a komplex feladatok adott kontextusban történő sikeres megoldására”. A fogalom magában foglalja az ismeretek mobilizálását, a kognitív és gyakorlati képességeket, a szociális és magatartási komponenseket és attitűdöket, az érzelmeket és az értékeket egyaránt. (OECD/DeSeCo 2003; Mihály I. 2002, 2003)

Kulcskompetencia: Az ismeretek, készségek és attitűdök transzferábilis, több-funkciós egysége, amellyel mindenkinek rendelkeznie kell ahhoz, hogy személyiségét kiteljesíthesse és fejleszthesse, be tudjon illeszkedni a társadalomba és foglalkoztatható legyen. Elemei: ismeret, készség, attitűd.

A „kulcskompetencia” az élet következő három összetevőjének valamelyike szempontjából döntő (14. ábra).

14. ábra

A kulcskompetenciák meghatározó szerepe az életminőség alakításában



„Az Európai Parlament és Tanács 2006-ban fogalmazta meg azt az ajánlását, amelyben – több más bizottság jelentésével összhangban – tisztázta az európai oktatás tartalmi standardjait. Az itt felsorolt kulcskompetenciák elmélyítése (tehát azok a kompetenciák, amelyekre minden egyénnek szüksége van a személyes boldogulásához és fejlődéséhez, az aktív állampolgári létezéshez, a társadalmi beilleszkedéshez és a munkához) a javaslat szerint hozzájárul ahhoz, hogy az európai polgárok rugalmasan tudjanak alkalmazkodni a sokszínű európai társadalmi-kulturális és munkaerő-piaci térhez. *Az iskolai műveltség tartalmának irányadó kánonja tehát nem más, mint a kulcskompetenciák meghatározott kerete.*” (Vágó–Vass, 2006)

A magyarországi programfejlesztés a kulcskompetenciákkal foglalkozó munkabizottságok, valamint közoktatásunk alapidokumentumaira alapozva indult el 2004-ben az alábbi területeken:

Szövegértési-szövegalkotási

A fejlesztés célja:

- Kommunikáció-központúság
- Tevékenységcentrikusság
- Rendszeresség
- Differenciáltság

- Partnerség
- Kutatószemlélet

Jellemzője az integrált magyartanítás, az irodalom és a nyelvtan új viszonya:

- a kronologikusan szervezett irodalomoktatás és leíró nyelvtan helyett: az integrált nyelvi-irodalmi-kommunikációs képességfejlesztést szolgáló magyartanítás,
- szövegértés-szövegalkotás.

Matematikai

A terület készség- és képességkomponensei:

- Készségek: számlálás, számolás, becslés
- Gondolkodási képességek: rendszerezés, induktív és deduktív következtetés
- Kommunikációs képességek: relációszókincs, szövegértés, térlátás
- Tudásszerző képességek: problémaérzékenység, megoldás, metakogníció
- Tanulási képességek: figyelem, emlékezet

Idegen nyelvi (angol, német, francia, magyar mint idegen nyelv)

Az idegennyelv-tanítás megújítása: a kommunikatív nyelvi kompetencia fejlesztése

- Figyelembe véve a tanulók életkori sajátosságait, érdeklődését és ismereteit
- Témakörök, beszédzándékok és szituációk köré szerveződő tananyag
- Értelmes cselekvések sorozata, kommunikatív feladatok

A tanítás során figyelembe veendő szempontok:

- A tanulók és a társadalom szükségletei
- A szükségletek elvégzéséhez elengedhetetlen feladatok
- A feladatok elvégzéséhez nélkülözhetetlen, kialakítandó, fejlesztendő kompetenciák

IKT (informatika és médiahasználat) területén megjelölt általános célkitűzések

- Korszerű alkalmazói készség kialakítása
- Az informatikai ismeretek rendszeres alkalmazása
- Az algoritmikus gondolkodás fejlesztése

Szociális, életviteli és környezeti kompetenciák

A terület lényeges attitűdelemei:

- Az önbizalom
- Az öntudatos és a környezetért is felelős magatartás
- A pozitív beállítódás
- A demokrácia tisztelete
- A tolerancia
- Az őszinte kommunikáció
- Az értelmes kockázatvállalás bátorsága

Kapcsolódó képességcsoportok összetevői az egyén szintjén:

- A reális énkép kialakításának képessége
- A frusztráció elviselése
- A reális egyéni célok kitűzésének és követésének képessége
- A szabályok és vágyak összehangolásának képessége
- A cselekvési alternatívák megtalálásának képessége
- A döntési képesség
- A kezdeményezőkézség
- A kitartás

A társas viselkedés terén:

- Az empátia
- A kommunikációs és kooperációs készség
- A vitázó- és érvelőképesség
- A konfliktustűrő, -kezelő, -megoldó képesség
- Vezető- és szervezőképesség

Életpálya-építési kompetenciák

- A helyzetelemzés képessége
- Az információkezelés képessége
- Stratégiaalkotás, a tudatos tervezés képessége
- A tervek megvalósításának képessége

A kompetencia alapú programcsomagok

A fejlesztések megalapozását az *óvodai programcsomag* kifejlesztése biztosítja. Kiemelt feladata a nyitott, befogadó, együttműködő személyiségjegyek kialakítása a gyermekekben.

A programfejlesztések kiemelt területei:

- érzelmi-erkölcsi nevelés,
- játék,
- integráció,
- óvoda-iskola átmenet.

A programcsomagok megvalósításához alkalmazható módszerek az aktív tanulási folyamatot segítik: projektmunka, pár- és csoportmunka, vita, felfedezés, megbeszélés, kooperatív tanulás, terepgyakorlat, interjúkészítés, kutatás, dráma stb.

A 2007–2008-as tanévben a Nemzeti alaptantervben is megfogalmazásra került a kulcskompetenciák és a műveltségterületek összehangolt fejlesztése.

Az alapidokumentumban megfogalmazott kompetenciaterületek és elvárásrendszerük

Anyanyelvi kommunikáció

Az anyanyelvi kommunikáció magában foglalja a fogalmak, gondolatok, érzések, tények és vélemények kifejezését és értelmezését szóban és írásban egyaránt (hallott és olvasott szöveg értése, szövegalkotás), valamint a helyes és kreatív nyelvhasználatot a társadalmi és kulturális tevékenységek során, az oktatásban és képzésben, a munkában, a családi életben és a szabadidős tevékenységekben.

Idegen nyelvi kommunikáció

Az idegen nyelvi kommunikáció az anyanyelvi kommunikáció elemeivel jellemezhető: fogalmak, gondolatok, érzések, tények és vélemények megértése, kifejezése és értelmezése szóban és írásban (hallott és olvasott szöveg értése, szövegalkotás), a társadalmi és kulturális tevékenységek megfelelő keretein belül – oktatás és képzés, munka, családi élet és szabadidős tevékenységek –, az egyén szükségleteinek megfelelően.

Az idegen nyelvi kommunikáció olyan képességeket is igényel, mint például a közvetítés, más kultúrák megértése.

Az egyén nyelvtudásának szintje változhat a négy dimenzió (hallott szöveg értése, beszédképesség, olvasott szöveg értése és írásképesség), az egyes nyelvek

és az egyén társadalmi-kulturális háttere, környezete és igényei/érdeklődése szerint.

Matematikai kompetencia

A matematikai kompetencia a matematikai gondolkodás fejlesztésének és alkalmazásának képessége, felkészítve ezzel az egyént a mindennapok problémáinak megoldására is.

A kompetenciában és annak alakulásában a folyamatok és a tevékenységek éppúgy fontosak, mint az ismeretek.

A matematikai kompetencia – eltérő mértékben – felöleli a matematikai gondolkodásmódhoz kapcsolódó képességek alakulását, használatát, a matematikai modellek alkalmazását (képletek, modellek, struktúrák, grafikonok/táblázatok), valamint a törekvést ezek alkalmazására.

Természettudományos kompetencia

A természettudományos kompetencia készséget és képességet jelent arra, hogy ismeretek és módszerek sokaságának felhasználásával magyarázatokat és előrejelzéseket tegyünk a természetben, valamint az ember és a rajta kívüli természeti világ közt lezajló kölcsönhatásban lejátszódó folyamatokkal kapcsolatban magyarázatokat adjunk, előrejelzéseket tegyünk, s irányítsuk cselekvéseinket.

Ennek a tudásnak az emberi vágyak és szükségletek kielégítése érdekében való alkalmazását nevezzük műszaki kompetenciának.

E kompetencia magában foglalja az emberi tevékenység okozta változások megértését és az ezzel kapcsolatos, a fenntartható fejlődés formálásáért viselt egyéni és közösségi felelősséget.

Digitális kompetencia

A digitális kompetencia felöleli az információs társadalom technológiáinak (Information Society Technology, a továbbiakban: IST) magabiztos és kritikus használatát a munka, a kommunikáció és a szabadidő terén.

Ez a következő készségeken, tevékenységeken alapul: információ felismerése, visszakeresése, értékelése, tárolása, előállítás, bemutatása és cseréje; továbbá kommunikáció és hálózati együttműködés az interneten keresztül.

A hatékony, önálló tanulás

A hatékony, önálló tanulás azt jelenti, hogy az egyén képes kitartóan tanulni, saját tanulását megszervezni egyénileg és csoportban egyaránt, ideértve az idővel és az információval való hatékony gazdálkodást is.

Felismeri szükségleteit és lehetőségeit, ismeri a tanulás folyamatát.

Ez egyrészt új ismeretek szerzését, feldolgozását és beépülését, másrészt útmutatások keresését és alkalmazását jelenti.

A hatékony és önálló tanulás arra készíti a tanulót, hogy előzetes tanulási és élettapasztalataira építve tudását és képességeit helyzetek sokaságában használja, otthon, a munkában, a tanulási és képzési folyamataiban egyaránt.

A motiváció és a magabiztosság e kompetencia elengedhetetlen eleme.

Szociális és állampolgári kompetencia

A személyes, értékorientációs, interperszonális, interkulturális, szociális és állampolgári kompetenciák a harmonikus életvitel és a közösségi beilleszkedés feltételei.

A közjó iránti elkötelezettség és tevékenység, felöleli a magatartás minden olyan formáját, amely révén az egyén hatékony és építő módon vehet részt a társadalmi és szakmai életben, az egyre sokszínűbb társadalomban, továbbá ha szükséges, konfliktusokat is meg tud oldani.

Az állampolgári kompetencia képessé teszi az egyént arra, hogy a társadalmi folyamatokról, struktúrákról és a demokráciáról kialakult tudását felhasználva, aktívan vegyen részt a közügyekben

Kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia

A kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia segíti az egyént a mindennapi életben – a munkahelyén is – abban, hogy megismerje tágabb környezetét, és képes legyen a kínálgató lehetőségek megragadására.

A tudást, a kreativitást, az újításra való beállítódást és a kockázatvállalást jelenti, valamint azt, hogy célkitűzései érdekében az egyén terveket készít és hajt végre.

Alapját képezi azoknak a speciális ismereteknek és képességeknek, amelyekre a gazdasági tevékenységek során van szükség.

Esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképeség

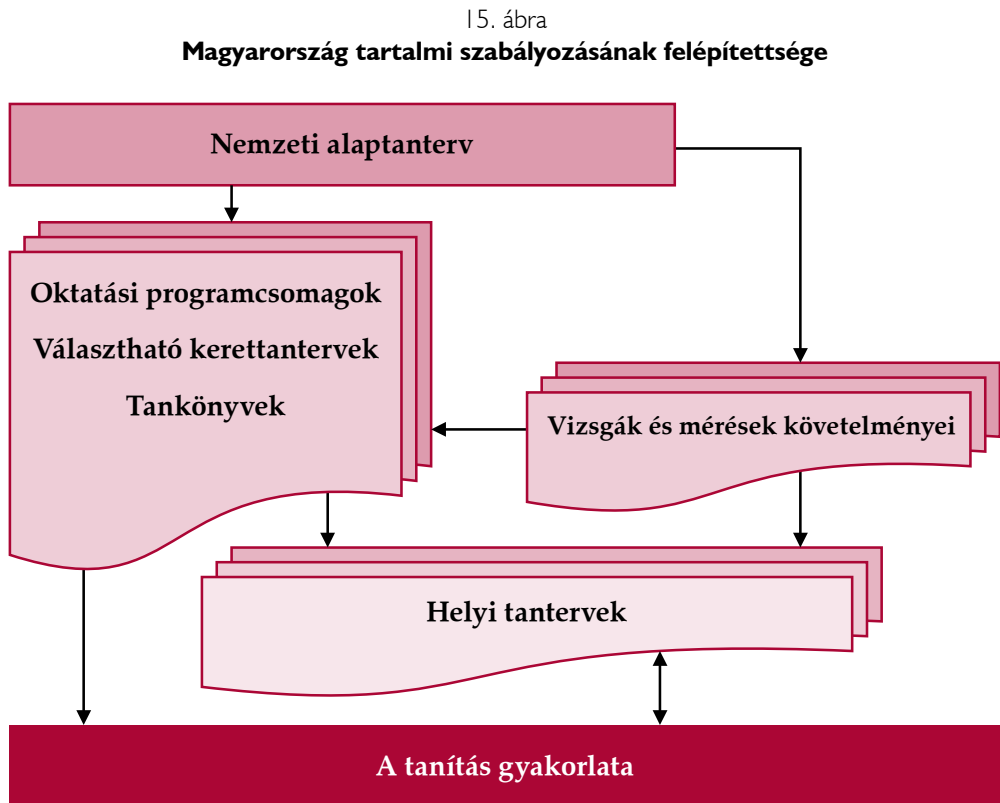
Az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképeség magában foglalja az esztétikai megismerés, illetve elképzelések, élmények és érzések kreatív kifejezése fontosságának elismerését mind a tradicionális művészetek nyelvein, illetve a média segítségével, ideértve különösen az irodalmat, a zenét, a táncot, a drámát, a bábjátékot, a vizuális művészeteket, a tárgyak, épületek, terek kultúráját, a modern művészeti kifejezőeszközöket, a fotót s a mozgóképet.

3. melléklet

A TARTALMI SZABÁLYOZÁS MAGYARORSZÁGON

A tartalmi szabályozás rendszere 2003 és 2006 között

Milyen lehetőségeket ad az oktatás szabályozása a kompetencia alapú fejlesztésre?



(Forrás: Vass, 2003)

A Nemzeti alaptanterv

Oktatási rendszerünkben az inputszabályozó elem a Nat. „E dokumentum 2003-ban történt átdolgozását követően erősödött annak stratégiai jellege, az a szemléleti-elvi-filozófiai alap, amely meghatározza a közvetítendő műveltség fő területeit, a közoktatás tartalmi szakaszolását (1–4., 5–6., 7–8., 9–12. évfolyam) és az egyes tartalmi szakaszokban érvényesülő fejlesztési feladatokat. A közok-

tatás egységességét alapelveivel, kiemelt fejlesztési feladataival jeleníti meg.” (Vágó–Vass, 2006)

*„A Nemzeti alaptanterv fő funkciója a közoktatás tartalmának elvi, szemléleti meg-
alapozása oly módon, hogy az iskolák önállóságát szem előtt tartva meghatározza a
közoktatás országosan érvényes általános céljait, a közvetítendő műveltség fő terü-
leteit, a közoktatás tartalmi szakaszolását és az egyes tartalmi szakaszokban megva-
lósítandó fejlesztési feladatokat. A Nat az iskolában elsajátítandó műveltség alapjait
határozza meg, megteremtve ezzel a közoktatás egységét.”*

(NAT 2007)

Alapdokumentumunk – az elvi szabályozás keretei között – kiindulópont az oktatás megszervezésével, eszközrendszerének megteremtésével és szabályozó rendszerének kidolgozásával foglalkozók számára.

A kerettantervek

Az oktatás tartalmi szabályozásának második szintjét alkotva a Nat elveinek szem előtt tartásával kell, hogy megfogalmazódjanak, az alkotmányosság és törvényesség szabályait betartva. A kerettanterveknek a képzési, tantervi tartalmak, továbbhaladási feltételek, a teljesítendő követelmények meghatározásán túl meg kell határozni a tanulói teljesítmények összefüggő rendszerét, egymásra épülésének folyamatát. A kerettantervek eszközei a tankönyveket, tankönyvcsaládokat jelenti.

Az oktatási programcsomagok

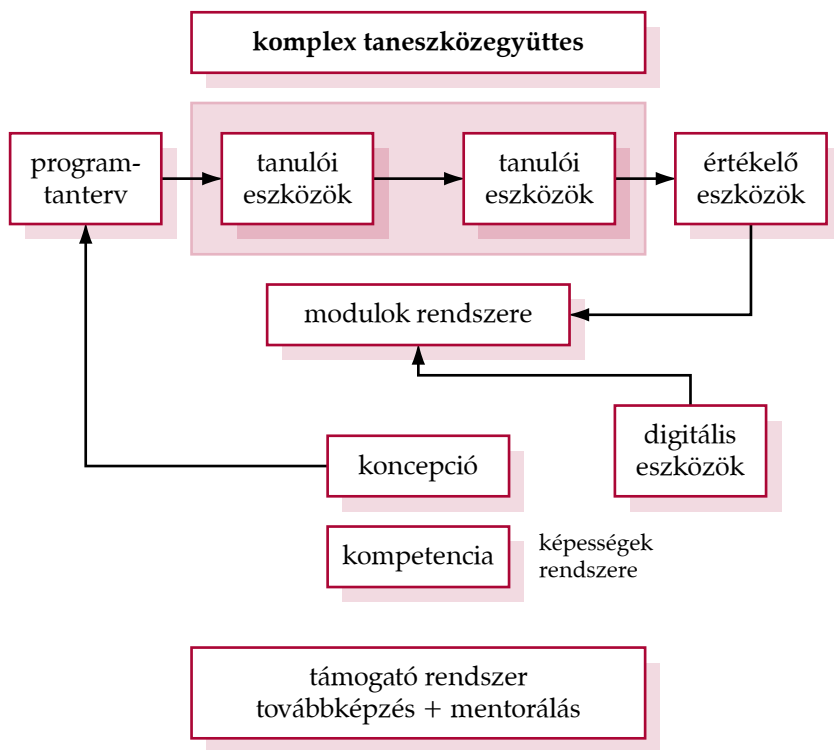
Az *oktatási programcsomag* a szabályozás második szintjének lehetséges választatható eleme, amely – a tanítási-tanulási folyamat céljainak kijelölésén túl – az azok megvalósításához szükséges eszközök arzenálját is felsorakoztatja, sőt magában foglalja a folyamat megtervezését, megszervezését és értékelését segítő eszközöket is. Komplexitásában tehát messze túlmutat a kerettantervi tartalmakon.

Magyarországon 2004-ig az egyes alternatív intézmények közkinccsé tett programcsomagjai kivételével nem készültek ilyen szabályozó eszközök.

Ezért nagy jelentőségű az a munka, melyet elméleti tudósok és gyakorló pedagógusok a Nemzeti Fejlesztési Terv keretében együtt végeztek, s melynek eredményeként a magyar oktatásban eddig még soha nem tapasztalt komplexitású tanítási programcsomag alakult ki, a kompetencia alapú programcsomagrendszer.

16. ábra

„A kompetencia alapú oktatás elterjesztése” c. nyitókonferencia
(2006. február 21.) ábrája



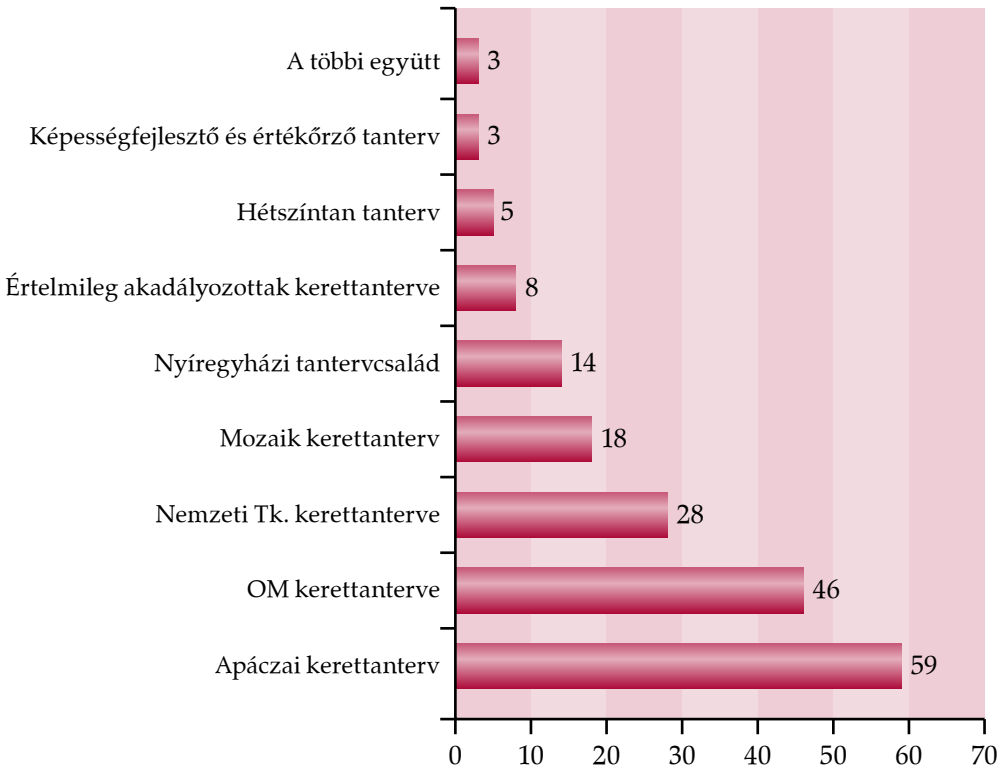
A helyi tanterv

A tartalmi szabályozás harmadik szintje a helyi tanterv. E tekintetben az intézmény több lehetőségből választhat. Átveheti, adaptálhatja más iskola helyi tantervét, összeállíthatja a dokumentumot egy vagy több kerettanterv, oktatási, programcsomag alapján, vagy saját tantervet készíthet az iskola gyakorlatának, szervezeti kereteinek megfelelően.

Sajnos tartani lehet attól, hogy jelenleg még tankönyvek, tankönyvcsaládok szabják meg a helyi tantervek belső tartalmát. Jelzi ezt az alábbi táblázat, amelyben a jelentősebb tankönyvkiadók által fémjelzett kerettantervek vezető helyen szerepelnek az iskolák helyi tantervének készítésekor. Akaratlanul is felmerül ilyenkor a kérdés: vajon az így készült tantervek mennyire veszik figyelembe az intézménybe járó tanulók igényeit szemben a tankönyvek által sugallt ismeretanyaggal?

17. ábra

A kerettantervek használatának gyakorisága az általános iskolák I–4. évfolyamos helyi tanterveinek készítésekor, az iskolaigazgatók válaszai alapján, 2005 (%)



Forrás: Az iskolai eredményesség vizsgálata, 2005.

A *Jelentés a magyar közoktatásról 2006* kiadvány Bevezetésében Halász Gábor így fogalmaz: „...az oktatásfejlesztés figyelme a tantervekben rögzített műveltségteralomról (az inputról és a kínálati oldalról) az oktatásból kilépő egyének tényleges cselekvőképességére (az outputra és az igénybe vevőkre) helyeződik át. Ennek számos elemét lehet megfigyelni abban az időszakban, amelyet a *Jelentés 2006* bemutat. Így például a 2003-ban elfogadott új Nemzeti alaptanterv elsősorban nem arról szólt, hogy mit kell az iskolákban megtanítani, hanem arról, hogy a tanulóknak mire kell képesnek lenniük. A 2001-ben elkezdett és az itt vizsgált időszakban folytatott országos kompetenciamérés – a PISA-hoz hasonlóan – elsősorban nem azt kívánta mérni, ami az alkalmazott tantervekben volt, hanem azt, hogy a gyerekek mennyire képesek megoldani gyakorlati problémákat. A 2005-ben bevezetett új érettségi feladatainak jelentős hányada inkább a komplex problémamegoldó képességek gyakorlását értékelte, mintsem az elsajátított ismeretek visszaadását. Az európai strukturális alapokra

épülő legnagyobb, 2005-ben indult közoktatás-fejlesztési program célja »az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák« fejlesztése volt. A *Jelentés 2006* által bemutatott időszakban több olyan országos konferencia zajlott le, amelyeknek kimondott vagy kimondatlan célja az volt, hogy segítse a pedagógusszakmát a kompetencia alapú oktatás és az egész életen át tartó tanulást megalapozó iskolázás problémavilágának a megértésében és feldolgozásában. Ezek az egymást erősítő, egymásra épülő események és folyamatok azt mutatják, a »kompetenciaforradalom« Magyarországon is elindult, és az itt vizsgált időszakban nagymértékben előrehaladt.”

Hazánkban az elmúlt néhány évben jelentős változások zajlottak le az oktatásirányítás és a szakmai végrehajtás háza táján egyaránt. Ezek a változások csak huzamosabb idő (6-8 év múlva) jelentenek majd érzékelhető előrelépést, de az intézmények nyitottabbá váltak az szervezetfejlesztési formák befogadására, érzékelhetően előrelépés történt a pedagógustársadalomban is az új oktatási módszerek, tanóra-szervezési formák alkalmazásában.

4. melléklet

A KÖZOKTATÁS-IRÁNYÍTÁS EDDIGI LÉPÉSEI AZ EURÓPAI UNIÓ NORMARENDSZERÉNEK ÉS ELVÁRÁSAINAK MEGFELELŐ OKTATÁSI STRUKTÚRA KIALAKÍTÁSA ÉRDEKÉBEN

Bár a nemzetközi mérésekben még nem érzékelhető, a magyar közoktatás rendszerében az utóbbi 5-6 évben jelentős szervezeti változások zajlottak le, melyek a nemzetközi mérésekre alapozva a jobbítás és a hatékonyság növelésének a szándékával fogalmazódtak meg.

2001-ben végeztek először országos kompetenciamérést, amely azóta rendszeresen méri a közoktatásban részt vevő tanulók körét 4., 6., 8. és 10. évfolyamon. Elsősorban nem a tantárgyi tudást kéri számon, hanem a problémamegoldó képességet, olvasási-szövegértési és matematikai kompetenciákat.

A közoktatási törvény 2004 végén úgy módosult, hogy a méréseken tartósan gyenge eredményt mutató iskolák cselekvési tervet kötelesek készíteni, amelynek végrehajtásáról beszámolási kötelezettségük van addig, míg javulás nem mutatkozik.

2003-ban, majd 2007-ben olyan Nemzeti alaptantervet fogadtak el, amelynek tartalmi elemei a tanítás tartalmának részletezése helyett inkább azt rögzítik, mire kell a gyermeknek képesnek lennie tanulmányai végeztével, milyen kulcskompetenciák kifejlesztése szükséges az élethosszig tartó tanulás stratégiájának megvalósulásához.

Az információs és kommunikációs technológiák alkalmazása az oktatásban kiemelt területnek számított az elmúlt években, s ez a tendencia napjainkra csak felerősödött.

2005 őszén a kormány elfogadta az egész életen át tartó tanulás hazai stratégiáját, amely hidat jelent egyfelől az uniós források közösségi felhasználásnak céljai és szabályai, másfelől a magyar oktatásfejlesztési szükségletek között.

2004-ben elkészült a közoktatás fejlesztési stratégiája.

Nemzeti Fejlesztési Terv keretében létrejöttek a Térségi Integrált Szakképző Központok, amelyek feladata a középfokú szakképzés területi integrációja. Működésük nyomán javulhat a szakmai képzés hatékonysága.

Különösen nagy figyelmet érdemel a roma és a sajátos nevelésű tanulók integrációja, amely a Nemzeti Fejlesztési Terv megvalósulása során vett komolyabb lendületet az eu-s támogatás felhasználásával.

Parlamenti döntés nyomán indult el egy országos közoktatási értékelési stratégia kidolgozása, amely ugyancsak az ágazat hatékony működését célozza.

5. melléklet

ÖNISMERET

Hol tartok most?	
Milyen vagyok? Pedagógusszerepek	<p>Támogató mindig gyakran általában ritkán szinte soha</p> <p>Facilitáló mindig gyakran általában ritkán szinte soha</p> <p>Segítő mindig gyakran általában ritkán szinte soha</p> <p>Együttműködő mindig gyakran általában ritkán szinte soha</p> <p>Szervező mindig gyakran általában ritkán szinte soha</p> <p>Értékelő mindig gyakran általában ritkán szinte soha</p> <p>Irányító mindig gyakran általában ritkán szinte soha</p>
Milyen vagyok? Felkészülés	<p>Tanmenetet készítek egész évre fél évre rövidebb időszakra</p> <p>Óratervet használok mindig gyakran általában ritkán szinte soha</p> <p>Óraterveim forrása: Kompetencia alapú programcsomag ajánlásaiból mindig gyakran általában ritkán szinte soha</p> <p>Saját készítésű mindig gyakran általában ritkán szinte soha</p> <p>Egyéb – éspedig</p>
Tanulásszervezési eljárások alkalmazása	<p>Differenciált tanórai munka mindig gyakran általában ritkán szinte soha</p> <p>Kooperatív munka heterogén csoportban mindig gyakran általában ritkán szinte soha</p> <p>Projekt – egyénhez igazított feladatadással mindig gyakran általában ritkán szinte soha</p> <p>Differenciált, egyénre szabott házi (önálló) feladat mindig gyakran általában ritkán szinte soha</p>

Hol tartok most?	
Milyen vagyok? Nyitottság	<p>Továbbképzésekre nagyon nyitott általában nyitott ritkán nyitott szinte soha</p> <p>Team-megbeszélésekre nagyon nyitott általában nyitott ritkán nyitott szinte soha</p> <p>Önálló ismeretszerzésre nagyon nyitott általában nyitott ritkán nyitott szinte soha</p> <p>Segítségkérésre nagyon nyitott általában nyitott ritkán nyitott szinte soha</p> <p>Segítség fogadására nagyon nyitott általában nyitott ritkán nyitott szinte soha</p> <p>Változtatásra a mindennapi rutinokban nagyon nyitott általában nyitott ritkán nyitott szinte soha</p>
Továbbképzések, melyeken részt vettem az elmúlt 5 évben	<p>Integrációval kapcsolatos</p> <p>Módszertani</p> <p>Mérés-értékelés</p> <p>Diagnosztika</p> <p>Kompetencia alapúságra vonatkozó</p> <p>Egyéb, éspedig...</p>
Milyen vagyok? Együttműködési készségem	<p>Kollégákkal nagyon nyitott általában nyitott ritkán nyitott szinte soha</p> <p>Szülőkkel nagyon nyitott általában nyitott ritkán nyitott szinte soha</p> <p>Tanulóval nagyon nyitott általában nyitott ritkán nyitott szinte soha</p> <p>Tanári teammel nagyon nyitott általában nyitott ritkán nyitott szinte soha</p>
Milyen vagyok? Tanári attitűdök	<p>Szociális érzékenységem erős megfelelő gyenge csak verbalizált (a gyakorlatban nem vagy alig érhető tetten)</p> <p>Empátiám erős megfelelő gyenge csak verbalizált (a gyakorlatban nem vagy alig érhető tetten)</p> <p>Az eltérések elfogadásának, a különbségek kezelésének képessége erős megfelelő gyenge csak verbalizált (a gyakorlatban nem vagy alig érhető tetten)</p>

Hol tartok most?	
Az általam alkalmazott értékelési módok	<p>Pedagógiai diagnosztika mindig gyakran általában ritkán szinte soha</p> <p>Diagnosztikus (tantárgyi) értékelés mindig gyakran általában ritkán szinte soha</p> <p>Formatív értékelés mindig gyakran általában ritkán szinte soha</p> <p>Szummatív értékelés mindig gyakran általában ritkán szinte soha</p> <p>Tanulói portfólió készítése, használata mindig gyakran általában ritkán szinte soha</p>
A pedagógiai fejlesztésben részt vevő partnerek együttműködése az értékelés során	<p>Tanuló bevonásával mindig gyakran általában ritkán szinte soha</p> <p>Szülő bevonásával mindig gyakran általában ritkán szinte soha</p> <p>Az osztályban tanító pedagógusokkal együttműködve mindig gyakran általában ritkán szinte soha</p> <p>Gyógypedagógus bevonásával mindig gyakran általában ritkán szinte soha</p> <p>Csak a gyógypedagógus értékeli mindig gyakran általában ritkán szinte soha</p> <p>Csak én értékelek – egyeztetés az osztályozó értékelés előtt jelenik meg mindig gyakran általában ritkán szinte soha</p>
Az értékelés formája	<p>Osztályzattal mindig gyakran általában ritkán szinte soha</p> <p>Szöveges értékelés és osztályozás mindig gyakran általában ritkán szinte soha</p> <p>Szöveges értékelés előre megállapított kategóriák mentén mindig gyakran általában ritkán szinte soha</p> <p>Szöveges értékelés – személyre szóló leírást adva mindig gyakran általában ritkán szinte soha</p>
A fejlesztő értékelés megjelenése	<p>Folyamatos mérés és visszajelzés mindig gyakran általában ritkán szinte soha</p> <p>Egyéni tanulmányi terv és megvalósulásának mindennapi nyomon követése mindig gyakran általában ritkán szinte soha</p>

6. melléklet

A KIÉGÉSRŐL

Többnyire a humán területen dolgozóknál megfigyelhető jelenség a kiégés, a tartós megterhelések, a stressz hatására fellépő kimerülés állapota, amely hatással van az érzelmi életre, a fizikai teljesítményre és a szellemi tevékenységekre egyaránt – és amely épp az imént jellemzett lelki (és fizikai) egészséget biztosító állapot ellenében hat. A reménytelenség, tehetetlenség érzése felé vezet, táplálja a negatív attitűdök kialakulását, erősíti az inkompetencia érzését. A kiváltó, egymásra halmozódó okok (stresszorok) sokrétűek: a folyamatos kihívásként jelentkező változások, a munkatársak közötti feszültségek, az együttműködés hiánya, a munka elismerésének elégtelensége, a magánélet háttérbe szorulása, a tanulókkal, szülőkkel való konfliktusok, a munkavégzéshez szükséges tárgyi feltételek hiánya és még sorolhatnánk...

A kiégés megjelenése függ a stresszorok számától, intenzitásától, a pályán eltöltött évek számától és attól az alkati adottságtól, hogy mennyire tudunk belső erőforrásainkat mozgósítva megküzdenni a stresszel.

A pályára kerülés kezdeti szakaszát a beilleszkedés, a tapasztalatszerzés jellemzi. Ennek eredményeként alakulnak ki az autonóm oktatómunka mentális és szakmai feltételei. Néhány év elteltével a pedagógus már teljes körű szakmaisággal rendelkezik, nem okoz gondot, ha beugróként helyettesíteni kell egy másik osztályban, ha pluszmunkát kell vállalni, ilyenkor tudnak a kollégák a leginkább partnerként együttműködni az intézményi innovációban, ilyenkor a legnyitottabbak, ebben a fázisban érdekli őket a legjobban mindenféle fejlesztés.

A következő időszakot a szakirodalom a rutin kialakulásával jellemzi, amelynek fő tényezői: a stagnálás, az elszürkülés, a monotonia, a csökkenő motiváció, nyitottság. A témával foglalkozó mentálhigiénés szakértők a rutinizálódást követő fázist tekintik kiégésnek. A tünetek kezdetben hullámokban jelentkeznek, végkifejletében az egyetlen gyenge „motiváció” a rövid távú túlélés. Az egyénnek nincsen stratégiája arra, hogy ebből a hanyatló állapotból kilábaljon. A kiégés akkor jelenik meg, amikor a belső és külső tápláló, motiváló, energiát adó források, amelyek mozgásban tartják az embert, jelen esetben a pedagógust, elapadnak, és a gondok csak halmozódnak.

Kedves Pedagógus!

Talán Ön is érezte már a fentiekben felvázolt tünetek némelyikét. Ilyen minden ember életében adódhat, az azonban nem hagyható figyelmen kívül, ha ezek a tünetek egymásra halmozódva, tartósan fennállnak. A következő *Önellenőrző kérdőív*¹ kitöltése segít abban, hogy értékelje a kiégés tüneteinek mértékét. Olvassa el a 20 állítást, és döntse el, mennyire volt jellemző Önre az elmúlt egyhetes időszakban!

Állítás	Soha vagy nagyon ritkán	Ritkán	Gyakran	Mindig vagy nagyon gyakran
1. Töreksem arra, hogy az órákat érdekessé és tartalmassá tegyem.	4	3	2	1
2. A tanítványaimmal türelmetlen vagyok.	1	2	3	4
3. Úgy érzem, munkám hiábavaló.	1	2	3	4
4. Nagy érdeklődéssel veszek részt az oktatáshoz kötődő szakmai programokon.	4	3	2	1
5. Fáradékony vagyok.	1	2	3	4
6. A munkahelyemre pontosan beérek, s az órákat pontosan kezdem és zárom.	4	3	2	1
7. Örömet jelent számomra, amikor a diákokkal dolgozhatom.	4	3	2	1
8. A munkámat unalmasnak találom.	1	2	3	4
9. Éjszakánként nyugtalanul alszom vagy felébredek.	1	2	3	4
10. Fontosnak tartom a kollégákkal való jó munkakapcsolatot.	4	3	2	1
11. Kedvem lelem a tanításban.	4	3	2	1
12. Tanítás alatt eszembe jutnak olyan gondolatok, mint pl. mikor lesz már vége az órának és/vagy biztos, hogy ezen a pályán akarok-e dolgozni.	1	2	3	4
13. A diákokkal konfliktusos a kapcsolatom.	1	2	3	4
14. Bizakodó vagyok a jövőmet illetően.	4	3	2	1
15. Az órákra lelkiismeretesen felkészülök.	4	3	2	1
16. Bízom munkám eredményességében.	4	3	2	1

³⁷ Forrás: Makó Hajnalka: *Az iskolai mentálhigiéné jelentőségéről pedagógusoknak*. In Bábosik-Torgyik, 2007.

Állítás	Soha vagy nagyon ritkán	Ritkán	Gyakran	Mindig vagy nagyon gyakran
17. Könnyen fel tudnak bosszantani a kollégáim vagy a diákok.	1	2	3	4
18. A tanítás megterhelő számomra.	1	2	3	4
19. Érzem, hogy hasznára vagyok tanítványaim fejlődésének.	4	3	2	1
20. Szokásos feladataim ellátása gördülékenyen megy.	4	3	2	1

Összpontszám: Értékelés

- <40 normál
- 41–47 enyhe
- 48–55 közepes
- >56 súlyos

A kiegésző megjelenése önmagában is nagy terhet jelent az ember számára, tovább nehezíti a helyzetet, hogy a probléma kezelésének lehetőségeit, módjait megtaláljuk. Sajnos a legtöbb esetben a legjellemzőbb reakció a halogatás, a kivárás, a problémák magunkba zárása.

Nagy hangsúlyt kell helyezni a kiegésző megelőzésére, a prevencióra, amelyben fontos szerepe lehet az iskolai mentálhigiénés tevékenységeknek, mint például a pedagógusok számára szervezett mentálhigiéniai programok szervezése, amelyek az egészséges életmód, a lelki egészség megőrzésével kapcsolatos ismeretterjesztést, szemléletformálást hivatottak szolgálni. A személyiség- és készségfejlesztő tréningeken való részvétel során elsajátíthatjuk a probléma- és konfliktuskezelés technikáit, bővíthetjük az adaptív viselkedési minták repertoárját, megerősíthetjük személyiségjellemzőinket, megtanulhatjuk a stressz leküzdésének stratégiáit. Jelentős segítséget nyújthat a szupervízió, amelynek során egyéni vagy kiscsoportos forma keretében mód nyílik a napi problémák, szakmai kérdések megbeszélésére. Az egyéni tanácsadás, konzultáció a konkrét problémák (munkahelyi, magánéleti) feltárására, a megoldási utak megtalálására ad lehetőséget.

A személyes megelőzésben fontos, hogy erősödjön az önreflexió kultúrája, erre a szervezetfejlesztő tréningek mellett a pedagógus-továbbképzésben egyre gyakrabban fellelhető mentálhigiénés kínálat is alkalmas. Ahhoz, hogy az ember tudjon önmagával foglalkozni, technikák kelljenek. Van, aki születetten rendelkezik ezekkel, de az emberek többsége nincs birtokában ilyen védekezési technikáknak. Ugyancsak fontos lenne új örömforrások, motivációs bázisok feltérképezése és kellő idő biztosítása rekreációra, a feltöltődésre.

7. melléklet

MOTIVÁCIÓ

Játék³⁸

Miről ismerjük fel, hogy motiváltak vagyunk?

Olvassa el figyelmesen az alábbi állításokat („tüneteket”). Amelyiket észleli magán, azt jelölje aláhúzással.

1. Közölni szeretnénk valamit a világgal.
2. Szerepelni vágyunk.
3. Kedvünk van versengeni (akár önmagunkkal is).
4. Képesek vagyunk együttműködni másokkal.
5. Sikerre vágyunk.
6. Megéljük a felfedezés örömét.
7. Humorral, jókedvvel ülünk le a tanulni valónkhoz.
8. Érdeklődünk a világ dolgai iránt.
9. Szeretnénk bánni tudni valamivel, érteni valamihez.
10. Szeretnénk önmagunkat kifejezni.
11. Szeretjük, ha dicsérnek bennünket.

Ha Ön a 11 válasz közül legalább hatot megjelölt, nincs semmi baj! Sikerrel foghat neki a tanulásnak. Ha ennél kevesebb találata van, akkor *azért, hogy a tanulási motivációt fejleszthesse, alaposan meg kell ismernie a már meglévő motívumait, működésbe kell hozni azokat, továbbfejleszteni a meglévőket, vagy ha nincsenek ilyenek, akkor kialakítani. A tanulás és a motiváció viszonyában a motiváció nélkülözhetetlen eszköz, mert a megfelelő hatékonyságú tanulást segíti elő.*

Kedves Pedagógus!

A következőkben néhány tesztet talál, melyek segítenek feltérképezni egyes tevékenységekhez kapcsolódó motivációit.

³⁸ Kópatakiné Mészáros Mária nyomán.

TESZTEK A MOTIVÁCIÓHOZ³⁹

A tanulási motiváció

Sor- szám	Állítások	Jellemző	Nem jellemző
1.	Ha tanulok, az lebeg a szemem előtt, hogy így juthatok magasabb pozícióba (álláshoz, jobb munkahelyhez...).		
2.	Ha elkezdek egy feladaton dolgozni, semmi nem tud kizökkenteni belőle.		
3.	Csak azt szoktam megtanulni, ami érdekel.		
4.	Célom a továbbtanulás, ezért alaposan tanulok.		
5.	Ha rossz eredményt érek el, szégyenkezem a családom és a társaim előtt.		
6.	Ha nem ez lenne előttem az egyetlen lehetőség, nem tanulnék.		
7.	Magamtól is utánanézek a dolgoknak, hogy a kérdéseimre választ kapjak.		
8.	Érdemes jól tanulni, mert új munkahelyi lehetőség lesz érte a jutalom.		
9.	Néha úgy elmerülök a tanulásban, hogy elfelejtkezem minden másról.		
10.	Ha valami érdekeset találok a tananyagban, sokszor hozzáolvasok – pedig nem lenne kötelező.		
11.	Az eredmény a tudásom mércéje, ezért igyekszem minél jobban teljesíteni, tesztekben minél több %-ot elérni.		
12.	Több időt fordítok a tanulásra, ha úgy érzem, hogy társaim többet tudnak.		
13.	Szeretem, ha megdicsérnek azért, mert tanulok.		
14.	Ha arra gondolok, hogy több tanulással jobb lehetőségeket érek el, szorgalmasabban tanulok.		
15.	Az unalmasabb anyagokat is megtanulom, mert nem mindegy, milyen eredményem lesz.		
16.	Ha jó eredményt érek el, sokan elismerően beszélnek róla – ezt szeretem.		
17.	Attól félek, hogy nem tudok a családom elvárásainak megfelelni.		

³⁹ Kőpatakiné Mészáros Mária nyomán.

Sor- szám	Állítások	Jellemző	Nem jellemző
18.	Annyira tudom a figyelmem összpontosítani a tanulásra, hogy semmi sem tud megzavarni.		
19.	Szeretek a dolgok mélyére ásni.		
20.	Bánt, hogy mit gondolnak rólam a társaim, ha rosszul teljesítek.		
21.	Ha többet tudok, jobban érvényesülhetek.		
22.	Ha nem kapnék elismerést az eredményeimért, nem lenne olyan izgalmas számomra a tanulás.		
23.	Élvezem, ha egy bonyolult feladatot önállóan meg tudok oldani.		
24.	Ha egy problémát akarok megoldani, semmi sem tud eltéríteni.		
25.	Csalódnak bennem otthon, ha rossz eredményt érek el.		
26.	Az növeli a tanulási kedvemet, ha munkatársaim (környezetem) elismernek.		
27.	A nagyobb tudás biztosítja, hogy később még komolyabb tudás birtokába juthassak.		
28.	A jó eredményt otthon nagy elismeréssel fogadják.		
29.	Az eredményes tanulás a legfontosabb a számomra.		
30.	Nagyon kitartóan szoktam tanulni.		

Értékelés

Most összegezze válaszait!

Válassza ki azoknak az állításoknak a sorszámát, amelyek jellemzők Önre!

A sorszámokat keresse meg az alábbi Értékelőlistán, és karikázza be!

Amelyik címszónál (jellemzőnél) a legtöbb bekarikázást tette, az ad Önnek a legtöbb indítást a tanuláshoz. (Természetesen az is jellemzi az Ön tanulási motivációját, amelyiknél még sok igen jelölést tett.)

Értékelőlista

Továbbtanulás: 1, 4, 14, 21, 27.

Érdeklődés: 3, 7, 10, 19, 23.

Kitartás: 2, 9, 18, 24, 30.

Eredmények (magas pontszám): 6, 11, 15, 22, 29.

Társas pozíció: 5, 12, 13, 20, 26.

Jutalom a családban, környezetben: 8, 16, 17, 25, 28.

Önértékelés, önfejlesztési lehetőség⁴⁰

Ha a *továbbtanulás* a legösztönzőbb Önre, amikor elkeseredik, olvasson állás-hirdetéseket. Keresse az interneten cégek honlapjait, ahol a munkatársaikról, azok képezéséről írnak. Beszélgessen az Ön által eredményes, jó pozíciót betöltő személyekkel az életútjukról, arról az erőfeszítésről, amelyet a tanulásért kellett tenniük.

Az *érdeklődés* mint motiváció nagy ajándék és nagy veszedelem egyszerre. Nagy ajándék, mert Ön akkor is utána szokott nézni dolgoknak, ha azok nem kötelezők. Ha TV-műsorban vetélkedőket figyel, az érdekesebb témákról új információt gyűjt a lexikonban, elolvassa az ajánlott cikkeket. De nagy veszedelem is leselkedik Önre: ami nem kelti fel az érdeklődését, azzal nem is foglalkozik elég mélyrehatóan. Gondoljon rá, hogy ezeknél a dolgoknál is nagy erőfeszítést kell tennie – ellenkező esetben nagyon hiányos lesz a tudása.

Amennyiben a *kitartás* sorába tette a legtöbb jelzést, szinte semmit sem kell tennie azon kívül, hogy leüljön a tankönyvre mellé. Ám ne hagyja magát eltántorítani ettől: ne késleltesse a tanulás megkezdését furfangosan kitalált felmentésekkel, hogy „csak még kivasalom ezt a három inget, előbb megfőzöm a vacsorát, mesélek a gyerekeknek, megszerelem az autót, megnézem a meccset”, – mert így nem jut ideje a tananyagban való elmélyülésre.

Az *eredmények elérése* miatt tanulni annyit jelent, hogy nagyon fontosnak tartjuk az azonnali visszajelzést az erőfeszítéseinkre. A távoktatás során erre viszonylag kevés lehetőség van. Keresse a kapcsolatot segítő tanárával, kérje őt minél gyakrabban munkája kijavítására. Ha sikerült egy definíciót megjegyeznie, egy feladatot megoldania, jutalmazza meg önmagát egy soron kívüli süteménnyel, kedves pletykálkodással a szomszédban.

Ha a leginkább a *társas pozíció* motiválja Önt, keresse az alkalmat arra, hogy környezetével (munkatársaival, családjával, barátaival) gyakran beszélgessen a tanulásban elért sikereiről, tapasztalatairól. Keresse azoknak a társaknak a barátságát, akik, úgy érzi, lehagyták Önt. Versengjen velük, érje utol őket.

Ha Ön a *jutalomért* tanul vagy a család és a környezet visszajelzéseiből merít lelkesedést, beszélgessen sokat velük a tanulásról, annak körülményeiről. Mesélje el nekik, mit hallott a konzultációkon, a társának milyen nehézségei vannak, mennyit segített Ön a többieknek, miben érzi eredményesnek önmagát. Próbálja ki a munkahelyén a tanulásban tapasztaltakat, tanítsa meg rá társait.

⁴⁰ Kőpatakiné Mészáros Mária nyomán.

Az alábbi táblázatban⁴¹ összegyűjtöttünk olyan jellemzőket, amelyek a munkára készíthetik, serkenthetik az embereket.

Kérjük, jelölje meg azokat az állításokat, amelyek a leginkább igazak Önre, a leginkább motiválják a munkára. Egy-egy oszlop kijelentései közül többet is megjelölhet, de az is előfordulhat, hogy egyik állítás sem jellemzi Önt.

Ezt követően számolja össze, hogy hány jelzést tett az „A” és a „B” oszlopba.

Akkor szeretek a leginkább egy feladatot elvállalni, ha...

A

Teljesítményben túltehetek valakin.	
Másoknál jobban tudom csinálni.	
Önmagam által megszabott szintű eredményeket érhetek el.	
Remek munkát végezhetek.	
A problémákat sikerül megoldanom.	
Ha erőfeszítést tehetek.	
Ha próbára tehetem az akarat erőmet.	
Ha intenzív munkát kell végeznem.	
Ha minőséget érhetek el.	
Ha hibátlanul teljesítek.	
„A” összes jelölése	

Akkor szeretek a leginkább egy feladatot elvállalni, ha...

B

Ha kapcsolatokat tarthatok fenn és fejleszthetem azokat.	
Ha kölcsönös bizalommal lehetünk a munkatársaimmal.	
Ha odafigyelhetek másokra.	
Ha a munka során másokat megismerhetek.	
Ha érvényesül a szándékom a konfliktusok közös rendezésére.	
Ha a türelmemet is próbára tehetem.	
Ha a konfliktusok során felmerült ellentétek oldására, a kapcsolatok helyreállítására kísérleteket tehetek.	
Ha csapatban dolgozhatom.	
Ha egy közösséghez tartozom.	
Ha a munka együttműködést igényel.	
„B” összes jelölése	

⁴¹ Kópatakiné Mészáros Mária nyomán.

Értékelés**Ha Ön az „A” oszlopba tette a legtöbb jelzést, akkor:**

Ön gyakran tűz ki maga elé olyan célokat, amelyek valamilyen kitűnő vagy az átlagosnál jobb teljesítménnyel kapcsolatosak.

Szeret túltenni társain a teljesítményben, elérni vagy túlteljesíteni egy önma-ga által megszabott szintet. Sikerekre, saját karrierje előbbrevitelére törekszik.

Önt leginkább a teljesítmény motiválja.

Ha Ön a „B” oszlopba tette a legtöbb jelzést, akkor:

Önnek a céljai között gyakran szerepel, hogy együtt legyen valakivel és örö-mét lelje a közös munkában, a kölcsönös barátságban.

Fontosnak tartja, hogy szeressék, elfogadják, barátságban legyenek Önnel.

Gyakran aggódik amiatt, ha egy pozitív, munkatársak közötti kapcsolat meg-romlik.

Nagy igénye van valamilyen közösséghez való tartozásra.

Önt leginkább a társulás, a társas tevékenység lehetősége motiválja.

8. melléklet

MILYEN CSAPATTAG VAGYOK? KÉRDŐÍV

Önismereti kérdőív

Ezen kérdőív segítségével bárki, aki csapatban dolgozik, egyszerűen megállapíthatja, hogy számára melyik csapatszerep a legtesthezállobb.

A kérdőív hét, egyenként nyolc mondatból álló részt tartalmaz. Mindegyik részben maximum tíz pontot oszthat szét a mondatok között annak alapján, hogy melyik tükrözi legjobban az Ön viselkedésmódját. Ezt a tíz pontot többféle módon lehet szétosztani.

Például:

a) mondat: 5 pont, c) mondat: 3 pont, h) mondat: 2 pont és többi mind 0 pont. Szélsőséges esetekben az is lehetséges, hogy több mondat kap egy-két pontot vagy az is, hogy egyetlen mondat kapja meg mind a tíz pontot. Pontjait írja be a kérdőív végén mellékelt táblázatba.

1. Így járulok hozzá a csapatmunkához:

Állítások	Pontszámok (az összes összege 10)
Úgy érzem, hogy az új lehetőségekben rejülő előnyöket hamar meglátom és ki is használom.	
Nagyon sokféle emberrel tudok jól dolgozni.	
Az ötletek gyártása egyik természetes adottságom.	
Jó képességeim vannak arra, hogy a többiek közül kiemeljem azokat az embereket, akik érdemileg hozzá tudnak járulni a csapat célkitűzéseinek eléréséhez.	
Leginkább személyes hatékonyságomnak köszönhetem kitartásomat.	
Hajlandó vagyok szembenézni az ideiglenes népszerűtlenséggel, ha ez végül értékes eredményekhez vezet.	
Egy számomra ismerős helyzetben hamar megérzem, hogy melyik megoldás a legműködőképesebb.	
Képes vagyok arra, hogy előítéletek nélkül, érvekkel alátámasztott alternatív megoldásokat ajánljak.	

2. Gyenge pontjaim a következők lehetnek a csapatmunkában:

Állítások	Pontszámok (az összes összege 10)
Kényelmetlenül érzem magam a szervezetlen, kontroll nélküli és általában rosszul lebonyolított értekezleteken.	
Hajlamos vagyok a túlzott nagylelkűsége olyan emberekkel szemben, akiknek megalapozott véleményük van, de azt nem hangoztatják.	
Hajlamos vagyok sokat beszélni, amikor a csoport új ötletekkel foglalkozik.	
Objektív szemléletem miatt nehezen csatlakozom azonnal és lelkesen kollégáimhoz.	
Néha úgy tűnik, hogy erőszakos és ellentmondást nem tűrő vagyok, amikor valamit be kell fejezni.	
Nehéz magamra vállalnom a fővezér szerepét, mivel valószínűleg túl érzékeny vagyok a csoporthangulatra.	
Hajlamos vagyok arra, hogy túlságosan a saját ötleteim rabja legyek, és így nem tudom követni, hogy valójában mi történik.	
A kollégáim úgy látják, hogy feleslegesen aggódom a részletek és az esetleges nehézségek miatt.	

3. Amikor másokkal dolgozom együtt egy projektmunkán...

Állítások	Pontszámok (az összes összege 10)
Képes vagyok rá, hogy embereket befolyásoljak anélkül, hogy kényszerítve éreznék magukat.	
Alapvető éberségem segít, hogy megelőzzem a gondatlan hibákat és a részletek kimaradását.	
Hajlandó vagyok erőltetni a továbblépést azért, hogy egy értekezleten ne vesztegessük az időt, vagy hogy ne térjünk el az eredetileg kitűzött céloktól.	
A munkához általában valami eredetivel járulok hozzá.	
Mindig készen állok egy jó tanácsot támogatni a köz érdekében.	
Készen állok a legújabb ötletek és fejlesztések felkutatására.	
Úgy érzem, hogy mások elismerik jó ítélőképességemet.	
Megbízhatóan szemmel tartom, hogy az összes lényeges feladat meg legyen szervezve.	

4. A csoportmunkához való alapvető hozzáállásom:

Állítások	Pontszámok (az összes összege 10)
Nem nagyon akarom kollégáimat jobban megismerni.	
Nem vonakodom attól, hogy megkérdőjelezzem mások véleményét, vagy hogy saját magam kisebbségben maradjak a véleményemmel.	
Általában megtalálom a megfelelő érvelést a megalapozatlan állítások megcáfolására.	
Úgy gondolom, jó érzékem van ahhoz, hogy a dolgokat működtessem, miután beindult egy terv végrehajtása.	
Hajlamos vagyok rá, hogy kerüljem az egyértelmű megoldásokat; szeretek inkább valami váratlannal előhozakodni.	
Bármilyen csapatmunkát végzek, mindig perfekcionizmussal fűszerezem.	
Készen állok a csoporton kívüli kapcsolataim felhasználására.	
Bár az összes vélemény érdekel, nem habozom saját véleményem kialakításában, amikor döntéshozatalra kerül a sor.	

5. Azért vagyok elégedett egy munkával, mert...

Állítások	Pontszámok (az összes összege 10)
Élvezem, amikor értékelni kell helyzeteket, és mérlegelni kell az összes lehetséges megoldást.	
Érdekel a problémák praktikus megoldási módjának felkutatása.	
Szeretem érezni, hogy jó munkakapcsolatokat kezdeményezek.	
A döntéseket erősen tudom befolyásolni.	
Találkozhatok olyan emberekkel, akik valami újat hoznak a munkába.	
Egyetértésre tudok jutni egy szükséges lépést illetően.	
Ösztönösen megérezem, hogy egy feladat mely területére tudok teljes figyelmet fordítani.	
Szeretek olyan területeken dolgozni, ahol a képzelőerőmet kell használnom.	

6. Ha hirtelen olyan feladatot kapok, amit rövid idő alatt ismeretlen emberekkel kell megoldanom...

Állítások	Pontszámok (az összes összege 10)
Szeretnék elvonulni egy sarokba, ahol kigondolhatom, hogyan lehet átjutni ezen a holtponton.	
Készen állok együtt dolgozni azzal, aki a legpozitívabb hozzáállást mutatja; függetlenül attól, hogy milyen a személyisége.	
Megpróbálom lecsökkenteni a feladatot oly módon, hogy kiderítem, hogy az egyes személyek mely területen járulhatnak hozzá leghatékonyabban a feladat elvégzéséhez.	
Ösztönös sürgősségérzetem segítene, hogy ne fussunk ki az időből.	
Úgy gondolom, nyugodt maradnék és megőrizném logikus gondolkodóképességemet.	
A stresszhelyzet ellenére következetesen tartanám az eredeti célt.	
Ha úgy látnám, hogy a csoport nem halad a munkával, készen állnék a pozitív vezető szerepének átvételére.	
Megbeszéléseket kezdeményeznék annak érdekében, hogy új ötletek szülessenek, és elkezdődjön a munka.	

7. A csoportmunkával kapcsolatos nehézségeim:

Állítások	Pontszámok (az összes összege 10)
Hajlamos vagyok türelmetlenségemet kimutatni olyan emberekkel szemben, akik hátráltatják a munkát.	
Mások kritizálhatnak, mivel túlságosan analitikus vagyok és nem elég eredeti.	
A munka tökéletes elvégzésére irányuló törekvéseim hátráltathatják a haladást.	
Könnyen ráunok a dologra, és ezután már csak egy-két ösztönző csapattag keltheti fel érdeklődésemet.	
Pontosan meghatározott célok hiányában nehezemre esik elkezdni a munkát.	
Néha nem tudom elmagyarázni és pontosan megfogalmazni elgondolásaimat.	
Amit saját magam nem tudok elvégezni, tudatosan megkövetelem másoktól.	
Ha igazi ellenállásba ütközöm, habozok kifejetni saját véleményemet.	

Az önismereti kérdőív pontjainak táblázata

Írja be az egyes részeknél a megfelelő betűjelű állításhoz adott pontértékeket.

RÉSZ	a	b	c	d	e	f	g	h
1.								
2.								
3.								
4.								
5.								
6.								
7.								

Csapatszerepek

Értékelőtáblázat

Minden egyes mezőbe írja be az előző táblázatból a pontjait. Azután adja össze az egyes oszlopokban szereplő értékeket. A legnagyobb számértékű csapatszerep lesz az Ön személyiségéhez legtesthezállóbb.

RÉSZ	M.	E.	F.	ÖGY.	FK.	MÉ.	CS.	BK.
1.	g	d	f	c	a	h	b	e
2.	a	b	e	g	c	d	f	h
3.	h	a	c	d	f	g	e	b
4.	d	h	b	e	g	c	a	f
5.	b	f	d	h	e	a	c	g
6.	f	c	g	a	h	e	b	d
7.	e	g	a	f	d	b	h	c
Összesen								

Szerep	Csapat szerepek	Tipikus jellemzők	Pozitív tulajdonságok
Megvalósító (M)	A csapat szervezője, aki az ÖGY és a MÉ ötleteit menedzsmentfeladatokká alakítja. Fegyelmezett, de nem rugalmas, gyakorlatias tervező.	Konzervatív, kötelességtudó, kiszámítható.	Jó szervezőkészségű, jó gyakorlati érzékű, keményen dolgozó, fegyelmezett.
Elnök (E)	A szociális vezető. Pontosan meghatározza a csapat céljait, és összeállítja a teendők listáját. Irányít és koordinál, jól kommunikál, alaposan ellenőriz.	Hűvös, magabiztos, kimért.	Képes arra, hogy bárkit, aki hozzájárul egy feladat elvégzéséhez, előítéletek nélkül, eredményei alapján fogadjon el és kezeljen. Jó célmeghatározó képességgel rendelkezik.
Formáló (F)	A feladatok vezetője. Összefogja a csapat munkáját, és ötleteiket alkalmazhatóvá formálja. Megvalósítja a dolgokat. Az eredmények ösztönzik, türelmetlen, könnyen lesz ideges, kihívó és provokatív.	Túlfeszített, érzelmeit kimutató, dinamikus.	Hajlamos és készen áll arra, hogy bármikor kifogásokat emeljen a tehetetlenség, a ténytenség, az önelégültség és az önáltatás ellen.
Ötletgyártó (ÖGY)	A kreatív ötletek forrása, újító. Nem szereti a kritikát. Gondatlan hibákat vét. A részletekre nem figyel. Magának való ember.	Individualisztikus, komoly, liberális szellemű.	Zseni, képzelőereje határtalan, intelligens, okos.
Forráskereső (FK)	Aki mindig mindent el tud intézni. Rugalmas, alkalmazkodó. Széles körű kapcsolatokkal rendelkezik, amelyek jól jönnek a csapat problémáinak „megoldásakor”.	Kifelé forduló, lelkes, kíváncsi, beszédes.	Az emberekkel könnyen terem kapcsolatot és készen áll az „új” felfedezésére. Megfelel a kihívásoknak.
Megfigyelő-értékelő (MÉ)	Nem kreatív. Rengeteg adatot halmoz fel, döntés előtt az összes lehetőséget értékeli. Objektív, nem elragadtatott, hűvös, szenvtelen. Könnyen elveheti a többiek kedvét a munkától.	Józan, érzéketlen, körültekintő.	Bíráskodó, megfontolt, keményfejű.
Csapattag (CS)	A diplomata, aki megnyugtató az ingerült lelkeket és lecsillapítja az embereket. Jól kommunikál. Megérti mások igényeit.	Társas lény, jámbor lelkű, érzékeny.	Jól bánik az emberekkel. Bármilyen helyzetben feltalálja magát, és erősíti a csapatszellemet.
Befejező-kivitelező (BK)	A csoport hajcsára, aki a haladást követeli. Különös figyelmet fordít a részletekre és a pontosságra. Gyakran nem látja az egészet a részletek mögött.	Gondos, rendszerető, lelkiismeretes, aggodó.	Jó képessége van a dolgok véghezvitelére. Perfekcionista.

9. számú melléklet

NYOLC MÓDSZER A MUNKAKÖZÖSSÉGI FOGLALKOZÁSOKRA A HELYZETELEMZÉSHEZ, CÉLOK MEGFOGALMAZÁSÁHOZ, EGYÜTTMŰKÖDÉSEK SERKENTÉSÉHEZ

Az alábbiakban olyan módszerekről olvashat, amelyek segíthetnek feltérképezni azt a folyamatot és annak mérföldkövét, aminél jelen pillanatban áll. Ez feltétele lehet a továbblépésnek.

1. módszer. A SWOT-analízis (csoportban és egyénileg is végezhető eljárás)

A vállalkozások világában és a közoktatásban az intézményi szintű minőségbiztosításban jól ismert módszer a SWOT-analízis. Az eljárás segítségével táblázatba szedve sorakoztatjuk fel a vállalkozás vagy közoktatási intézmény gyenge és erős pontjait, valamint azt, hogy milyen erőforrásokat képes mozgósítani, tehát mik a lehetőségei, és milyen veszélyekre számíthat. A fenti kifejezések angol megfelelőinek kezdőbetűi adják a SWOT betűszót. Látjuk tehát, hogy nagyobb szervezetek működésének feltérképezésére használható, de ugyanígy alkalmazható saját vagy munkacsoportunk munkájának elemzésére is, természetesen a megfelelő témára, az osztályban folyó tanításra koncentrálna.

Az elemzésben részt vevők egy négy ablakra osztott táblázatot töltenek ki, amelyben az egyes ablakok az erősségek és a gyengeségek (belső elemzés), valamint a lehetőségek és a veszélyek (külső elemzés) felsorolását teszik lehetővé. A résztvevők által kitöltött táblázatok összesítése után súlyozással kiválasztják az egyes mezőkben szereplő tényezők közül a legfontosabbakat. Ezt követően az egyes mezők közötti kapcsolatok feltárása következik. Ennek során kiderül, hogy az erősségek milyen további lehetőségek kiaknázását segítik, mely területeken teszik lehetővé a veszélyek elhárítását, illetve a gyengeségek közül melyek azok, amelyek akadályozzák az egyes lehetőségek kiaknázását, illetve a tényleges veszélyek elhárítását.

SWOT-analízis

Belső dolgok, amelyeket irányítani tudunk

Külső tényezők, amelyeket nem tudunk irányítani

ERŐSSÉGEK	GYENGESÉGEK
LEHETŐSÉGEK	VESZÉLYEK

Kérdések

Hogyan illeszkednek erősségeink a veszélyekhez?

Hogyan kompenzálják lehetőségeink gyengeségeinket?

Mi az igazi probléma?

Az elemzés kezdeti szakaszában gyakran kételkednek a résztvevők az eljárás hasznosságában, úgy vélik, hogy amúgy is elegendő, általuk már ismert információval rendelkeznek, amelyekhez ilyen módon nem csatlakoznak újak. De gondoljunk csak arra a példára, amit a versenyről és az együttműködést igénylő feladatokról olvastunk, és ne hagyjuk abba az elemzést. A táblázat kitöltésével az a cél, hogy garantáltan több legyen a plusz, mint a mínusz. Ösztönösen mindnyájan tudjuk, melyek az erős, illetve a gyenge oldalaink, de ez sajnos gyakran nem fedi a valóságot. Érdemes tehát kikérni mások véleményét, és az elemzés tapasztalatait, illetve mások gondolatait beépíteni napi munkánkba. Ez a felmérés csak akkor ér valamit, ha őszinték vagyunk magunkhoz.

2. módszer. Brainstorming – ötletroham (csoportban végezhető eljárás)

Az ötletroham célja minél több javaslat, ötlet, felszínre hozása az adott témával, tevékenységgel, eszközzel, módszerrel stb. kapcsolatban. Az elhangzott javaslatokat bírálat és értékelés nélkül összegyűjtik a résztvevők.

A csoport rövid idő alatt hozhat létre sok ötletet egy probléma megoldására, a probléma okának felderítésére. A módszer fejleszti a nyitott gondolkodást, és minden csoporttagot megmozgat.

A szóbeli változat első lépése a kérdés érthető megfogalmazása, ami után minden csapattag egymás után elmondja az ötletét: kinevetni, bírálni nem szabad. Minden ötletet jól láthatóan fel kell írni. Ezután a listát közösen átnézik, törlik a többször is megjelenő ötleteket, majd értékelik a megmaradtakat.

Az írásbeli változat szintén a kérdés érthető megfogalmazásával kezdődik, majd mindenki felírja saját, minél több ötletét 1-1 öntapadós cédulára. Beszélgetés nélkül mindenki csoportosítja a saját ötleteit, utána pedig ötletcsoportokat alakítanak ki közösen.

Érdemes a két módszer kombinációját alkalmazni. A veszélyek összegyűjtése után jöhet az ötletelés! Sikeres problémamegoldást kívánunk!

3. módszer. Az Ishikawa vagy halszájkadiagram (csoportban végezhető eljárás)

A módszer abban segít, hogy az ok kiderítésekor nem vonja el a figyelmet a probléma kialakulásának története, az okokra és nem a tünetekre fordítja a figyelmet.

A diagram elkészítése csoportos, ötleteléssel kell előhívni a kérdéseket és válaszokat.

A halszálka elkészítése: fej a probléma, a szálkák az okok. 5 fő szálka: a munkaerő, az anyag, a rendszer (módszer), a munkaeszközök és a munkakörnyezet.

Kérdéseink lehetnek:

- Mi okozhatja a problémát? Ha fő okcsoportokat találunk, azokat megjelöljük.
- Újabb kérdést teszünk fel egyenként, hogy mi okozta ezt vagy ezeket.
- Több lépésben lehet eljutni a végső okokig, amelyek kiderítése közel visz a megoldáshoz.

Nem elég megkeresni és feltérképezni a tüneteket, a hatékony segítség az okok feltérképezése után indulhat meg. Tudjuk, hogy gyógyszereink közül is azok a jók, amelyek nem csak a tüneteket, hanem a betegség okát is megszüntetik. Miért lenne ez másképp a tanítási folyamatokban?

4. módszer. Háromlépéses interjú (párban végezhető eljárás)

Ez a módszer a tanórákon is jól alkalmazható, de saját és tanártársaink tudatos munkájának feltérképezésére is alkalmas.

A technika alkalmazása során a partnerek egy adott témáról egymással készítenek interjút kijelölt szerepek szerint. A kérdések megfogalmazása után elkészítik az interjút, majd szerepet cserélnek, és megbeszélik az interjú eredményeit és tapasztalatait.

Az interjú kérdéseinek megfogalmazásánál fontos, hogy a témának megfelelő kérdéseket tegyenek fel, különböző szempontokat érvényesítsenek, különböző gondolkodási szintekhez kapcsolódjanak a kérdések, ügyeljenek arra, hogy a megadott idővel jól gazdálkodjanak, beszéljék meg, körülbelül hány kérdés feltevésére és megválaszolására lesz mód, és a résztvevők egyszerre fogalmazzák meg és írják le kérdéseiket!

Ha van a munkaközösségben olyan pedagógus, akinek véleményét szívesen fogadják, készítsenek egymással háromlépéses interjút. Ez a spontán beszélgetésnél tudatosabb beszélgetést eredményez, és olyan fontos gondolatok is megfogalmazódhatnak közben, amelyek a folyosói beszélgetések során nem kerülnének kimondásra.

5. módszer. T táblázat (csoportban és egyénileg is végezhető eljárás)

Ezzel a technikával könnyen, gyorsan és látványos formában szedhetünk össze pozitív és negatív tulajdonságokat, szükséges és nem szükséges tevékenységeket, érveket és ellenérveket. Két oszlopba, egy nagy T betű két oldalára gyűjtjük egy állapot/tézis mellett, illetve ellen szóló érveket.

Például:

A jelenlegi nevelési, oktatási módszereim előnyei

A jelenlegi nevelési, oktatási módszereim hátrányai

6. módszer. Venn-diagram (csoportban és egyénileg is végezhető eljárás)

Kicsit bonyolultabb, mint a T-táblázat módszere, de megmutatja, hogy az érvek, ellenérvek hogyan viszonyulhatnak egymáshoz.

A Venn-diagram két vagy több, egymást metsző körből áll. Gondolatok szembenállásának, illetve a közöttük lévő átfedés szemléltetésére szolgál.

7. módszer. Tudom – tudni akarom – megtanultam táblázat (TTM) (csoportban és egyénileg is végezhető eljárás)

A táblázat elkészítésének haszna az, hogy több lehetőségre irányítja a figyelmünket és a továbblépést is előkészíti. Egy háromoszlopos táblázatot készítünk, aminek az oszlopfőire a tudom/tudni akarom/megtanultam szavak kerülnek fel. A tudom rovatba brainstorminggal begyűjtjük az adott témával kapcsolatos előismereteket. Utána a tudni akarom rovatba írunk javaslatokat. Bármilyen javaslat felírásra kerül. Óhaj szerint még beiktatható egy oszlop a további információk megszerzésére utaló források megjelölésére. A megtanultam oszlopban jelezhetjük a már ismert, használt, alkalmazott tevékenységeket.

Az 5–7. módszer mindegyike alkalmas egy gyors, napi pedagógiai tevékenységeinket feltérképező „helyzetelemzés” készítésére. Sok időt nem vesz igénybe, munkánkat mégis pozitívan befolyásolhatja.

8. módszer. Kérdőív (egyéniileg végezhető eljárás)

Kérdőívvel viszonylag gyorsan és pontosan feltérképezhető mindaz, amit az adott témával kapcsolatban tudni szeretnénk. Az osztálytermi folyamatok megszervezésével kapcsolatos kérdőíveket kidolgozhatnak tantestületek, munkacsoportok is. Az alábbi kérdőív egy változatát a HEFOP 2.1.6-os projektjében

tevékenykedő adaptációs szakértők használták annak érdekében, hogy diagnózist készítsenek a konzorciumban tevékenykedő intézményekre és az egyes pedagógusokra jellemző tanítási gyakorlatról.

Az alábbi kérdőívnek a napi nevelési-oktatási feladatokra vonatkozó részletét töltse ki, és értékelje a benne jelölt eredményeket. Ne álljon meg a szimpla karikázásnál, hanem gondolkodjon el az értékeken!

A tanulók fejlesztése és a fejlesztés eszközei (a tanulási folyamat egyéniesítése)

Szemponatok	Skála
Egyéni fejlesztési terv készítése a sajátos nevelési igényű tanulók részére	Pedagógiai diagnózis alapján, gyógypedagógussal konzultálva készítem az egyéni fejlesztési terveket. <i>Mindig gyakran általában ritkán szinte soha</i>
	Pedagógiai diagnózis alapján, önállóan készítem az egyéni fejlesztési terveket. <i>Mindig gyakran általában ritkán szinte soha</i>
	Pedagógiai diagnózis nélkül önállóan készítem az egyéni fejlesztési terveket. <i>Mindig gyakran általában ritkán szinte soha</i>
	Csak gyógypedagógus készít egyéni fejlesztési tervet. <i>Mindig gyakran általában ritkán szinte soha</i>
Tanulói eszközök és segédeszközök használata, fejlesztése	A legszükségesebb eszközöket használom (tankönyv, feladatlap, füzet, toll vagy ceruza). <i>Mindig gyakran általában ritkán szinte soha</i>
	Önálló fejlesztésű eszközöket használok. <i>Mindig gyakran általában ritkán szinte soha</i>
	Az iskola eszközbankjában található eszközöket használom. <i>Mindig gyakran általában ritkán szinte soha</i>
	Szakmai teamek által létrehozott eszközöket használok. <i>Mindig gyakran általában ritkán szinte soha</i>
	Az eszközöket átalakítom az egyénhez igazítás érdekében. <i>Mindig gyakran általában ritkán szinte soha</i>
Az eszközöket továbbfejlesztem, és a helyi adatbankban tárolom, illetve továbbadom, megmutatom kollégáimnak. <i>Mindig gyakran általában ritkán szinte soha</i>	

Szempontok	Skála
Tanári segédeszközök használata, fejlesztése	<p>Önálló fejlesztésű eszközöket használlok. <i>Mindig gyakran általában ritkán szinte soha</i></p> <p>Központi fejlesztésből átvett eszközöket használlok. <i>Mindig gyakran általában ritkán szinte soha</i></p> <p>Az eszközöket korrigálom az egyénhez igazítás érdekében. <i>Mindig gyakran általában ritkán szinte soha</i></p> <p>Az eszközöket továbbfejleszttem, és a helyi adatbankban tárolom, illetve továbbadom, megmutatom kollégáimnak. <i>Mindig gyakran általában ritkán szinte soha</i></p>
Tanulási környezet	<p>Osztálytermet együttműködésre alkalmas elrendezésben használom. <i>Mindig gyakran általában ritkán szinte soha</i></p> <p>A padok mobilak. <i>Mindig gyakran általában ritkán szinte soha</i></p> <p>A tanulók szabadon hozzáférhetnek a polcokhoz és az azokon található eszközökhöz. <i>Mindig gyakran általában ritkán szinte soha</i></p> <p>A sajátos nevelési igényű tanulók részére a legmegfelelőbb tanulási környezet kialakítására törekszem (ültetés, könyvek nagyítása, tevékenykedtetési lehetőség stb.). <i>Mindig gyakran általában ritkán szinte soha</i></p>
Szakmai munkaközösségek munkájában való részvétel	<p>Tagja vagyok egy vagy több munkaközösségnek. <i>Igen nem</i></p> <p>A munkaközösségi tevékenységekben gyakran részt veszek. <i>Igen nem</i></p> <p>A szakmai kihívások új tevékenységre motiválnak. <i>Igen nem</i></p> <p>Szakmaközösségi team tagja vagyok. (Teamek pl. szaktanár, gyógypedagógus, fejlesztőpedagógus, pszichológus, szaktanácsadó, tanító stb.) <i>Igen nem</i></p>

10. számú melléklet

Kérem, olvassa el figyelmesen a következő mondatokat. Ha igaznak tartja önmagára a mondatot, karikázza be az „I” betűt, ha nem, akkor az „N” betűt!

I = IGAZ

N = NEM IGAZ

1.	A környezetemben az emberek kedvesek velem.	I	N
2.	Mindig elvégzem a feladataimat.	I	N
3.	Az emberek pletykával, rosszindulatú megjegyzéssel gyakran okoznak kellemetlen perceket egymásnak.	I	N
4.	A főnökeimet érdekli, mi a véleményem.	I	N
5.	Félek attól, hogy teljesen egyedül kell megoldanom egy-egy feladatot.	I	N
6.	Örülök, hogy új dolgokba kezdhetek.	I	N
7.	Van olyan munkatársam, akivel a munkaidőn kívül is szoktam beszélgetni.	I	N
8.	A munkatársaim (szomszédaim) becsülnek engem, hallgatnak rám.	I	N
9.	Gyakran dicsérnek.	I	N
10.	Nagyon érdekel, amit a környezetemben hallok, tanulhatok.	I	N
11.	Számíthatok munkatársaim segítségére, ha szükségem van rá.	I	N
12.	Vannak olyan főnökeim, akik nem magyarázzák el, mit is kell csinálnom.	I	N
13.	Munkatársaim előtt bármiről nyugodtan beszélhetek.	I	N
14.	Gyakran unatkozom a munkahelyemen.	I	N
15.	A vezetőim (munkatársaim) igyekeznek a jó tulajdonságaimat megismerni.	I	N
16.	Sok veszekedés van a munkahelyemen.	I	N
17.	Néhány kollégámat nem kedvelem.	I	N
18.	A munkatársaim között sok barátom van.	I	N
19.	Gondoltam már arra, hogy elmegyek másik munkahelyre.	I	N
20.	Ha nem értek meg valamit, megkérdem a társaimtól.	I	N
21.	Roszul érzem magam ebben környezetben.	I	N
22.	Ha nem tudok valamit megcsinálni, segítenek nekem.	I	N
23.	A munkatársaimmal összetartunk.	I	N
24.	A vezetőimnek fontos, hogy jó eredményt érjek el.	I	N
25.	Nagyon szeretek tanulni.	I	N
26.	Nekem nem fontos, hogy sikereim legyenek.	I	N

Az emberek közérzete – értékelés

Az állítások tartalmi csoportjai

A vezetőikkel kapcsolatos állítások: 1, 4, 7, 12, 15, 17, 22, 24.

A tanulási motivációt, az újra való nyitottságot mutató állítások: 2, 5, 9, 10, 14, 20, 25, 26.

A társakhoz fűződő kapcsolatáról szóló állítások: 3, 8, 11, 13, 16, 18, 21, 23.

Az munkahelyhez való viszonyra utaló állítások: 6, 18.



2. rész

ANNOTÁCIÓK

Kulcsfogalom	Vonatkozó szakirodalom	Cím	Oldal
Adaptivitás	M. Nádasi Mária (2006)	A differenciálástól az adaptivitásig	353.
Adaptív tanulás-szervezés	Bognár Mária (2005)	Félúton a MAG-program. Néhány tanulás a pedagógiai fejlesztések számára	291.
	Kállai-Szabó (2006)	Magtár. Ötlettár intézményvezetők számára	337.
Alternatív	Czike Bernadett (2006)	A pedagógusszerep változása	295.
	Zágon Bertalané (szerk., 2001)	Értékelés osztályozás nélkül	394.
	Varga Miklósné (1998)	A pedagógusszerepek átalakulása napjainkban	391.
Anyanyelv-elsajátítás	Dr. Gósy Mária (1996)	A szeriális észlelés fejlődése és zavarai; Gyerekkori beszédészlelési és beszédmegértési zavarok	324.
Attitűd	Kőpatakiné–Nádas (2007)	Ismerkedő könyv	344.
	Kőpatakiné Mészáros Mária (szerk., 2003)	Befogadó iskolák, elfogadó közösségek	346.
	Kőpatakiné Mészáros Mária (szerk., 2004)	Táguló horizont	347.
	Mihály Ildikó (2003)	Nemzetközi olvasásvizsgálat – PIRLS 2001	356.
Befogadó iskola	Bárdossy Ildikó (2006)	A befogadó iskola és környezete	289.
Bejutás a középiskolába	Kőpatakiné–Mayer–Singer (2007)	Akadálypályán. Sajátos nevelési igényű tanulók a középiskola intézményekben	343.
Beszédészlelés-beszédértés	Dr. Gósy Mária (1996)	A szeriális észlelés fejlődése és zavarai; Gyerekkori beszédészlelési és beszédmegértési zavarok	324.
Beszédpercepció	Adamikné Dr. Jászó Anna (1996)	A beszédpercepció fejlettségének szerepe az olvasás-írás elsajátításában és tanításában	283.
Célok	Nagy Mária (2007)	Tanárok – a változások motorjai vagy kerékkötői?	365.
Céltartomány	Vámos Ágnes (2003)	Metafora a pedagógiában	389.

Kulcsfogalom	Vonatkozó szakirodalom	Cím	Oldal	
Csoport	~dinamika	Barlai Róbertné (2002)	Ki vezeti az iskolát?	290.
	~fejlesztés	Kagan, Spencer (2001)	Kooperatív tanulás	336.
	~munka	Bagdy Emőke – Telkes József (1986)	Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában	286.
Diagnózis	~ok értelmezése	Kópatakiné Mészáros Mária (szerk., 2004)	Táguló horizont	347.
	Pedagógiai ~	Gaal Éva – Jaksa Éva (2002)	A pedagógiai diagnosztika értelmezése	321.
Differenciálás		Hunyady Györgyné (szerk., 2003a)	Differenciált fejlesztés – Kooperatív tanulás	332.
		M. Nádasi Mária (2006)	A differenciálástól az adaptivitásig	353.
		Papp Gabriella (2005)	Tanulásban akadályozott gyerekek integrált oktatása	372.
Differenciáldiagnózis		Csépe Valéria (2000)	Az olvasás- és írásképesség zavarai	304.
		Csépe Valéria (2000)	Az olvasás- és írásképesség zavarai	304.
Diszlexia		Adamikné Dr. Jászó Anna (1996)	A beszédpercepció fejlettségének szerepe az olvasás-írás elsajátításában és tanításában	283.
		Csépe Valéria (2000)	Az olvasás- és írásképesség zavarai	304.
Egyensúlyozó képesség		Tihanyiné Hős Ágnes (2007)	Irányított pedagógiai hatások az életminőség javítására felnőttkorban	384.
		Bognár Mária (2005)	Félúton a MAG-program. Néhány tanulás pedagógiai fejlesztések számára	291.
Együttműködés		Havas Péter (2003)	Az iskolai tanulás motivációjáról	326.
		Kópatakiné Mészáros Mária (szerk., 2003)	Befogadó iskolák, elfogadó közösségek	346.
		Kópatakiné Mészáros Mária (szerk., 2004)	Táguló horizont	347.
		Kagan, Spencer (2001)	Kooperatív tanulás	336.

Kulcsfogalom	Vonatkozó szakirodalom	Cím	Oldal
Együttnevelés	Csányi Yvonne és munkatársai (2003)	Az integráció kihívásai. Sajátos nevelési igényű gyermekek a többségi általános iskolában	297.
	Hernádi Krisztina – Jenei Andrea (2007)	Kompetencia alapú oktatás a tanulásban akadályozott gyermekek együttnevelésének szolgálatában	327.
Együttnevelés	Halász Gábor (2004)	A sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása: európai politikák és hazai kihívások	325.
	Halász Gábor (2004)	A sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása: európai politikák és hazai kihívások	325.
Élethosszig tartó tanulás	Coolahan, John (2007)	Tanárképzés és pedagóguskarrier az élethosszig tartó tanulás korában	294.
	Kadocs László (2007)	Az atipikus tanulási módszerek	335.
	OECD-dokumentum (2007)	Tanárkérdés: Eredményes tanárok pályára vonzása, szakmai fejlődésének elősegítése és megtartása	367.
	Ránki Lantos Júlia (2002)	A tanulók motiválása az élethosszig tartó tanulásra	376.
Elmélet	M. Nádasi Mária (2003)	Projekttoktatás: Elmélet és gyakorlat	352.
	Séra László (2007)	Motiváció az osztályban – avagy amit egy pedagógusnak a motivációról tudnia kell	380.
Eltérő tantervű általános iskola	Mesterházi Zsuzsa (1998)	A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése	355.
Eredmények	Schüttler Tamás (2003)	„Illúzió lenne azt hinni, hogy a gyerekek tízéves korukra magtanulnak jól olvasni”	379.
	Papp Gabriella (2004)	Tanulásban akadályozott gyermekek a többségi iskolában	371.
Eredményesség	OECD-dokumentum (2007)	Tanárkérdés: Eredményes tanárok pályára vonzása, szakmai fejlődésének elősegítése és megtartása	367.
Erősség Kalauz	B. Nagy Éva (2002)	Műveltség oktatás a pedagógia és a módszertan oldaláról	284.

Kulcsfogalom	Vonatkozó szakirodalom	Cím	Oldal
Értékelés	Czike Bernadett (2006)	A pedagógusszerep változása	295.
	Csapó Benő (1997)	A tanulói teljesítmény értékelésének mérési módszerei	298.
	Csapó Benő (2003b)	A pedagógiai értékeléstől a tanítás módszereinek megújításáig: diagnózis és terápia	300.
	Csirmaz Mátyas (1996)	Gondolatok az értékelés kapcsán	305.
	Hunyady Györgyné (szerk., 2003b)	Lépésről lépésre iskolai program	333.
Értékelés	Bognár Mária (2006)	A fejlesztő értékelés osztálytermi gyakorlata	292.
	Gaál Éva – Jaksa Éva (2002)	A pedagógiai diagnózis értelmezése	321.
	Brassói Sándor – Hunya Márta – Vass Vilmos (2005)	Fejlesztő értékelés: az iskolai tanulás minőségének javítása	293.
	Dr. Csonka Csabáné (szerk., 2004)	Szöveges értékelés. Ajánlás az általános iskolák 1–4. évfolyama számára	307.
	Hunyady Györgyné – M. Nádasi Mária (szerk., 2004)	Osztályozás? Szöveges értékelés?	334.
	Hunyady Györgyné – M. Nádasi Mária (szerk., 2004)	Osztályozás? Szöveges értékelés?	334.
	Zágon Bertalanné (szerk., 2001)	Értékelés osztályozás nélkül	394.
	Földes Petra (2008)	Értékelő jelenlét a pedagógiai folyamatban. Módszerek a diákok folyamatos, motiváló értékeléséhez	320.
Értékelési gyakorlat	Zágon Bertalanné (szerk., 2001)	Értékelés osztályozás nélkül	394.
Értékelő rendszer	Falus Iván (2001)	Pedagógusmesterség – pedagógiai tudás	313.
	Lénárd Sándor (2007)	Fejlesztendő kompetenciák – tanárijelöltek nézetei a nevelésről	349.
Értékválasztás	Paksi Borbála – Schmidt Andrea (2006)	Pedagógusok mentálhigiénés állapota	369.
Értelemi képességek	Csapó Benő (2003a)	A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése	299.

Kulcsfogalom	Vonatkozó szakirodalom	Cím	Oldal
Érzelmi	~ intelligencia ~ kompetencia	Vekerdy Tamás (2004) Zsolnai Anikó – Kasik László (2007)	393. 396.
Esély	~ egyenlítő oktatás	Csoma Gyula (2006)	306.
	Első és második ~	Mayer József (2006)	354.
Esetismertetés		F. Földi Rita (2005)	3 12.
Fejlesztés		Bagdy Emőke – Telkes József (1986)	286.
		Kópatakiné Mészáros Mária (2004)	342.
		Kópatakiné Mészáros Mária (szerk., 2004)	347.
	Alapképességek és kompetenciák ~e	Engelbrecht, Arthur – Weigert, Hans (1996)	3 10.
	Helyesírás ~e	Ványi Ágnes (2001)	390.
	Iskolai képesség~	Csapó Benő (2003a)	299.
	Kommunikációs képességek ~e	Eck Júlia (2006)	309.
	Kompetencia~	Horváthné Zilahy Ágnes (2007)	33 l.
	Kompetencia alapú tananyag~	Kereszty Zsuzsa (2007)	339.
	Korai ~	Farkasné Kristóf Zsuzsanna (2006)	3 15.
	Kritériumorientált ~	Nagy József (1999)	362.

Kulcsfogalom	Vonatkozó szakirodalom	Cím	Oldal
Fejlesztés	Olvásástechnikai ~ Személyiség~	Fülhgyező A feladat mint személyiségfejlesztő tényező	390. 285.
Fejlesztő	~ hatásrendszerek ~ reflexiók	Ványi Ágnes (2001) Bábosik István (2006) Dr. Csonka Csabáné (szerk., 2004)	307.
Fejlesztő	~ hatásrendszerek	Bábosik István (2006)	285.
Fejlesztő	~ reflexiók	Földes Petra (2008)	320.
Fejlesztő	~ reflexiók	Nagy József (2000)	
Fejlesztő	~ reflexiók	Csapó Benó (2003a)	299.
Fejlesztő	~ reflexiók	Schüttler Tamás (2003)	379.
Fejlesztő	~ reflexiók	Bábosik István (2006)	285.
Fejlesztő	~ reflexiók	Papp Gabriella (2007)	373.
FILMOTÁ	~ reflexiók	Dr. László Zsuzsa (1997)	
Fogvatéko	~ reflexiók	Csoma Gyula (2006)	306.
Fogvatéko	~ reflexiók	Csányi Yvonne és munkatársai (2003)	297.
Folyamatszabályozás	~ reflexiók	Földes Petra (2008)	320.
Forrástartomány	~ reflexiók	Vámos Ágnes (2003)	389.
Funkciózavar	~ reflexiók	F. Földi Rita (2005)	312.

Kulcsfogalom	Vonatkozó szakirodalom	Cím	Oldal
Gondolkodás	Matematikai ~ Problémamegoldó ~ Reflektív ~	Kőpatakiné Mészáros Mária (2004) Felvégi Emese (válogatta, 2005) Sántha Kálmán (2007)	Diszkalkulia helyett Gyorsjelentés a PISA 2003 összehasonlító tanulói teljesítmény-mérés nemzetközi eredményeiről Új megközelítések a pedagógus tevékenységének elemzéséhez
Gyakorlat	~i tapasztalatszerzés ~i tudás Modern tanítási ~ -emberközpon-túság ~központú szemlélet	M. Nádasi Mária (2003) Kovácsné Duró Andrea (1997) Falus Iván (2001) Nahaika István (2003) Torgyik Judit (2007b) Vekerdy Tamás (2004)	Projektoktatás. Elmélet és gyakorlat A pedagógusképzés jövője Pedagógusmesterség – pedagógiai tudás A modern tanítási gyakorlat elterjedésének akadályai, illetve lehetőségei, különös tekintettel a tanárképzésre Az alternatív pedagógia és a hagyományos iskola egymáshoz közeledése Gyermekközpontú-e az iskola?
Gyermek			342. 318. 378. 352. 341.
Gyermek			313. 366. 387. 393.
Gyógypedagógiai módszertani központok		Fatalin Andrea (2004)	A sajátos nevelési igényű gyermekek integrált neveléséről – szülőknek 316.
Hatásrendszer	Nyílt pedagó-giai ~ ~kompenzáció ~os helyzetű tanulók Szociokulturális ~ Szociokulturális ~ok enyhítése	Gordosné Szabó Anna (2004) M. Nádasi Mária (2006) Mayer József (2006) Kereszty Zsuzsa (2007) Csoma Gyula (2006) Kállai-Szabó (2006)	Bevezető általános gyógypedagógiai ismeretek A differenciálástól az adaptivitásig 323. 352. 354. 339. 306. 337.
Hátrány			Az első, a második és az n-edik iskolai esély. A hátrányos helyzetű tanulók iskolai kudarcai és a kompenzáció lehetőségei Mindenkinek jó... A hátrányos helyzetű gyerekek és a kompenzációs tananyagfejlesztés Az esélyegyenlítő oktatás mint utópia I. Magtár. Ötlettár intézményvezetők számára

Kulcsfogalom	Vonatkozó szakirodalom	Cím	Oldal
Hazai és nemzetközi tapasztalatok	Demeter Kinga (szerk., 2006)	A kompetencia. Kihívások és értelmezések	308.
Helyesírás alapo- zása	Ványi Ágnes (2001)	Fülhegyező	390.
Hiperaktivitás	F. Földi Rita (2004)	Neuropszichológiai vizsgálatok jelentősége a tanulási és viselkedészavarok diagnosztikájában	3 ll.
Humán (emberi) erőforrás	Bakacsi Gyula (2000) Lóth László (2007)	Szervezeti magatartás és vezetés Adalékok a hazai kompetenciafelfogáshoz	287. 35 l.
Informális kör- nyezet	Dr. Klein Balázs – Dr. Klein Sándor (2002) Mihály Ildikó (szerk.,2003)	A motiváció mint a szervezet hatékonyságának tényezője Még egyszer a kulcskompetenciákról	340. 360.
Inklúzió	Csányi Yvonne (2003)	A speciális nevelési igényű gyermekek és fiatalok integrált nevelése-oktatása	296.
Az ~ értelme- zése	Tetler, Susan (2006)	Inkluzív osztályok. A tanítás és tanulás modelljei, dilemmák és kihívások	382.
Hibás ~s mo- dellek	Tetler, Susan (2006)	Inkluzív osztályok. A tanítás és tanulás modelljei, dilemmák és kihívások	382.
Innováció	Intézményi ~ ~s hajlandóság	Horváth Attila (2004) Horváth Attila (2004)	330. 330.
Integráció	Csányi Yvonne (2003) Fatalin Andrea (2004) Horváthné Zilahy Ágnes (2007) Kende Anna (2004)	A speciális nevelési igényű gyermekek és fiatalok integrált nevelése-oktatása A sajátos nevelési igényű gyermekek integrált neveléséről – szülőknél Integrált nevelés, avagy hatékony iskolát mindenkinek Együtt vagy külön? A szegregált iskolarendszer és a speciális oktatási szükségletek megállapításának problémái	296. 3 l6. 33 l. 338.

Kulcsfogalom	Vonatkozó szakirodalom	Cím	Oldal
Integráció	Locsmándi Alajos – Megyeri Józsefné (2005)	A kéttanáros integrációs pedagógiai modell gyakorlata	330.
~s ajánlások	Hernádi Krisztina – Jenei Andrea (2007)	Kompetencia alapú oktatás a tanulásban akadályozott gyermekek együttnevelésének szolgálatában	327.
Integrált nevelés	Papp Gabriella (2004)	Tanulásban akadályozott gyermekek a többségi iskolában	371.
Intervenció	Peer Krisztina (2008)	Mi az a Re-ED? Reedukáció, azaz a szociális készségek újratanítása	374.
Irányelvek	Ránki Lantos Júlia (2002)	A tanulók motiválása az élethosszig tartó tanulásra	376.
Iskola	Kállai-Szabó (2006)	Magtár. Ötletár intézményvezetők számára	337.
~i környezet	Bárdossy Ildikó (2006)	A befogadó iskola és környezete	289.
Az ~ mint versenyképes piaci résztvevő	B. Nagy Éva (2002)	Mínőségi oktatás a pedagógia és a módszertan oldaláról	284.
Jelenismeret	Tókos Katalin (2005)	Az önismeret-jelenismeret tanítója, fejlesztője: az „új arcú”, reflektív pedagógus	385.
Jó gyakorlat	Locsmándi Alajos – Megyeri Józsefné (2005)	A kéttanáros integrációs pedagógiai modell gyakorlata	330.
	Dr. Csonka Csabáné (szerk., 2004)	Szöveges értékelés. Ajánlás az általános iskolák 1–4. évfolyama számára	307.
Kapcsolattrend- szer	Ránki Lantos Júlia (2002)	A tanulók motiválása az élethosszig tartó tanulásra	376.
	Csirmaz Mátyas (1996)	Gondolatok az értékelés kapcsán	305.
Kéttanáros modell	Locsmándi Alajos – Megyeri Józsefné (2005)	A kéttanáros integrációs pedagógiai modell gyakorlata	330.
	Papp Gabriella (2002)	Tanulásban akadályozott gyermekek iskolai integrációja a szakemberek közötti kooperáció tükrében	370.

Kulcsfogalom	Vonatkozó szakirodalom	Cím	Oldal
Kiegészítés	Paksi Borbála – Schmidt Andrea (2006)	Pedagógusok mentálhigiénés állapota	369.
A ~ megelőzés	Setényi János (2004)	Mentálhigiéné – klíma – konfliktusok	381.
A ~ munkakörnyezeti okai	Setényi János (2004)	Mentálhigiéné – klíma – konfliktusok	381.
KIP	B. Nagy Éva (2002)	Művelődési oktatás a pedagógia és a módszertan oldaláról	384.
Kommunikáció	Eck Júlia (2006)	Kommunikáció a középiskolában	309.
Kompetencia – Kompetenciák	Csapó Benő (2003c)	A tudás és kompetenciák	301.
	Csapó Benő (2004)	Tudás és iskola	302.
	Demeter Kinga (szerk., 2006)	A kompetencia. Kihívások és értelmezések	308.
	Lóth László (2007)	Adalékok a hazai kompetenciafelfogáshoz	351.
	Nagy József (2000)	XXI. század és nevelés	
	Felvégi Emese (válogatta, 2005)	Gyorsjelentés a PISA 2003 összehasonlító tanulói teljesítmény-mérés nemzetközi eredményeiről	3 18.
	Mihály Ildikó (összeállította, 2002)	PISA – 2000; a hivatalos OECD-jelentés tanulságai	358.
	Mihály Ildikó (szerk., 2003)	Még egyszer a kulcskompetenciákról	360.
Kompetencia alapú oktatás	Demeter Kinga (szerk., 2006)	A kompetencia. Kihívások és értelmezések	308.
	Hernádi Krisztina – Jenei Andrea (2007)	Kompetencia alapú oktatás a tanulásban akadályozott gyermekek együttnevelésének szolgálatában	327.
Kulcskompetenciák	Demeter Kinga (szerk., 2006)	A kompetencia. Kihívások és értelmezések	308.
	Vass Vilmos (2007)	Az oktatás tartalma mint fejlesztési eszköz	308.
Komprehenzív nevelés	Horváthné Zilahy Ágnes (2007)	Integrált nevelés, avagy hatékony iskolát mindenkinek	331.
Konfliktus	~kezelés Tölgyesi Klára (2006)	Az ütközések fejlesztő ereje	388.
	Szülő-tanár ~ Tölgyesi Klára (2006)	Az ütközések fejlesztő ereje	388.

Kulcsfogalom	Vonatkozó szakirodalom	Cím	Oldal
Konstruktivista megközelítés	Nahalka István (2003)	A modern tanítási gyakorlat elterjedésének akadályai, illetve lehetőségei, különös tekintettel a tanárképzésre	366.
Kooperáció	Czike Bernadett (2006) Kópatakiné Mészáros Mária – Nádás Pál (2007)	A pedagógusszerep változása Ismerkedő könyv	295. 344.
Kooperatív tanulás	Hunyady Györgyné (szerk., 2003a) Óhidy Andrea (2005) Kagan, Spencer (2001)	Differenciált fejlesztés – Kooperatív tanulás Az eredményes tanítási óra jellemzői Kooperatív tanulás	332. 368. 336.
Korrekcio	Porkolábné Dr. Balogh Katalin (1992)	Kudarccal együtt az iskolában	375.
Kritikus kognitív készségek	Nagy József (1999)	A kognitív készségek és képességek fejlesztése	362.
Lelki egészség – Mentálhigiéné	Paksi Borbála – Schmidt Andrea (2006) Bagdy Emőke – Telkes József (1986) Golnhofer Erzsébet (2006)	Pedagógusok mentálhigiénés állapota Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában Az iskolák belső világa	369. 286. 322.
Lemorzsolódás	Kópatakiné Mészáros Mária – Mayer József (2007)	Akadálypályán. Sajátos nevelési igényű tanulók a középfokú intézményekben	343.
Megelőzés – Prevenció	Engelbrecht, Arthur – Weigert, Hans (1996)	Hogyan akadályozzuk meg a tanulási akadályok kialakulását?	310.
Megelőzés – Prevenció	Farkasné Kristóf Zsuzsanna (2006)	Lehetőségek a tanulási problémák korai felismerésében és megelőzésében	315.
Mélyszegénység	Kópatakiné Mészáros Mária – Mayer József (2007) Porkolábné Dr. Balogh Katalin (1992) Mayer József (2006)	Akadálypályán. Sajátos nevelési igényű tanulók a középfokú intézményekben Kudarccal együtt az iskolában Az első, a második és az n-edik iskolai helyezett tanulóknak iskolai kudarcjai és a kompenzáció lehetőségei	343. 375. 354.

Kulcsfogalom	Vonatkozó szakirodalom	Cím	Oldal
Menedzsment	Balázs Éva (szerk., 1998)	Oktatásmenedzsment – Fordítások a nemzetközi szakirodalomból	288.
	Intézményi ~	Horváth Attila (2004)	Félelem és remény – szervezeti ellenállás a változással szemben
Menopauza előtt és után	Tihanyiné Hős Ágnes (2007)	Irányított pedagógiai hatások az életminőség javítására felnőttkorban	330. 384.
Mérés-értékelés	Mihály Ildikó (2003)	Nemzetközi olvasásvizsgálat – PIRLS 2001	356.
Tudásszint-mérés	Csapó Benő (1997)	A tanulói teljesítmény értékelésének méréses módszerei	298.
	Csapó Benő (szerk., 1998)	Az iskolai tudás	303.
	Csapó Benő (2003b)	A pedagógiai értékeléstől a tanítás módszereinek megújításáig: diagnózis és terápia	300.
Metafora	Vámos Ágnes (2003)	Metafora a pedagógiában	389.
Metakogníció	Hopkins, David (2006)	Minden iskola nagyszerű iskola-tanulás, tanítás és nagy léptékű gyakorlat	328.
Minőség	Csapó Benő (2004)	Tudás és iskola	302.
Mintakövetéses tanárrá válás	Fáyiné Dombi Alice (1999)	Tanári minta – mintatanár	317.
Módszerek	Gaal Éva – Jaksa Éva (2002)	A pedagógiai diagnózis értelmezése	326.
Motiváció	Havas Péter (2003)	Az iskolai tanulás motivációjáról	342.
	Kópatakiné Mészáros Mária (2004)	Diszkalkulia helyett	376.
	Ránki Lantos Júlia (2002)	A tanulók motiválása az élethosszig tartó tanulásra	330.
	Horváth Attila (2004)	Félelem és remény – szervezeti ellenállás a változással szemben	380.
	Extrinzik ~	Séra László (2007)	Motiváció az osztályban – avagy amit egy pedagógusnak a motivációról tudnia kell
	Intrinzik ~	Séra László (2007)	Motiváció az osztályban – avagy amit egy pedagógusnak a motivációról tudnia kell
	Munka ~	Dr. Klein Balázs – Dr. Klein Sándor (2002)	A motiváció mint a szervezet hatékonyságának tényezője

Kulcsfogalom	Vonatkozó szakirodalom	Cím	Oldal
Műveltség	Csapó Benő (2003c)	A tudás és kompetenciák	301.
	~területek	Lépésről lépésre iskolai program	333.
NAT	Vass Vilmos (2007)	Az oktatás tartalma mint fejlesztési eszköz	392.
Nemzetközi kitekintés	Csányi Yvonne (2003)	A speciális nevelési igényű gyermekek és fiatalok integrált nevelése-oktatása	296.
	Felvégi Emese (válogatta, 2005)	Gyorsjelentés a PISA 2003 összehasonlító tanulói teljesítménymérés nemzetközi eredményeiről	318.
	Kóptakiné Mészáros Mária (szerk., 2003)	Befogadó iskolák, elfogadó közösségek	346.
	Mihály Ildikó (összeállította, 2002)	PISA – 2000; a hivatalos OECD-jelentés tanulságai	358.
Népesség	Gordosné Szabó Anna (2004)	Bevezető általános gyógypedagógiai ismeretek	323.
Neuro-pszichológiai vizsgálatok	F. Földi Rita (2004)	Neuropszichológiai vizsgálatok jelentősége a tanulási és viselkedészavarok diagnosztikájában	314.
	F. Földi Rita (2005)	Tanulási zavart okozó funkciózavarok differenciáldiagnosztikája, neuropszichológiai eljárások	312.
Nevelői tevékenység	Lénárd Sándor (2007)	Fejlesztendő kompetenciák – tanárjelöltek nézetei a nevelésről	349.
Nézet – Nézetek	Falus Iván (2001)	Pedagógusmesterség – pedagógiai tudás	313.
	Sántha Kálmán (2007)	Új megközelítések a pedagógus tevékenységének elemzéséhez	378.
Oktrtás	Az ~ hatékony-sága	A pedagógiai értékeléstől a tanítás módszereinek megújításáig: diagnózis és terápia	300.
Oktrtás	Csapó Benő (szerk., 1998)	Az iskolai tudás	303.
	Hopkins, David (2006)	Minden iskola nagyszerű iskola-tanulás, tanítás és nagy léptékű gyakorlat	328.
	~marketing	Oktatásmenedzsment – Fordítások a nemzetközi szakirodalomból	288.

Kulcsfogalom	Vonatkozó szakirodalom	Cím	Oldal
Oktatáspolitikai	Brassói Sándor – Hunya Márta – Vass Vilmos (2005)	Fejlesztő értékelés: az iskolai tanulás minőségének javítása	293.
	Mihály Ildikó (összeállította, 2002)	PISA – 2000; a hivatalos OECD-jelentés tanulságai	358.
	Mihály Ildikó (szerk., 2003)	Még egyszer a kulcskompetenciákról	360.
	Hopkins, David (2006)	Minden iskola nagyszerű iskola-tanulás, tanítás és nagy léptékű gyakorlat	328.
Olvasás-írás tanulás	Adamikné dr. Jászó Anna (2006)	A beszédpercepció fejlettségének szerepe az olvasás-írás elsajátításában és tanításában	283.
Olvasás-szöveg-értés	Mihály Ildikó (2003)	Nemzetközi olvasásvizsgálat – PIRLS 2001	356.
Optimális elsajátítás	Nagy József (1999)	A kognitív készségek és képességek fejlesztése	362.
Óra- és tanulás-szervezés	Csányi Yvonne és munkatársai (2003)	Az integráció kihívásai. Sajátos nevelési igényű gyermekek a többségi általános iskolában	297.
Óravázlatok	Kópatakiné Mészáros Mária – Nádás Pál (2007)	Ismerkedő könyv	344.
	Kópatakiné Mészáros Mária – Singer Péter (2005)	Módszertani kaleidoszkóp az együttnevelés gyakorlatához	345.
Önértékelés	Paksi Borbála – Schmidt Andrea (2006)	Pedagógusok mentálhigiénés állapota	369.
	Tihanyiné Hős Ágnes (2007)	Irányított pedagógiai hatások az életminőség javítására felnőttkorban	384.
Önismeret	Tókos Katalin (2005)	Az önismeret-jelenismeret tanítója, fejlesztője: az „új arcú”, reflektív pedagógus	385.
Önreflexió	Bognár Mária (2006)	A fejlesztő értékelés osztálytermi gyakorlata	292.
Ötlettár	Kópatakiné Mészáros Mária (2004)	Diszkalkulia helyett	342.
Ötlettár	Kópatakiné Mészáros Mária – Singer Péter (2005)	Módszertani kaleidoszkóp az együttnevelés gyakorlatához	345.
Pályalkalmasság	Kovácsné Duró Andrea (1997)	A pedagógusképzés jövője	341.

Kulcsfogalom	Vonatkozó szakirodalom	Cím	Oldal
Paradigmaváltás	Nahaika István (2003)	A modern tanítási gyakorlat elterjedésének akadályai, illetve lehetőségei, különös tekintettel a tanárképzésre	366.
~ az oktatásban	Coolahan, John (2007)	Tanárképzés és pedagóguskarrier az élethosszig tartó tanulás korában	294.
Pedagógiai dilemmák	Tetler, Susan (2006)	Inkluzív osztályok. A tanítás és tanulás modelljei, dilemmák és kihívások	382.
Pedagógiai kompetenciák	Falus Iván (2006)	Tanári képesítési követelmények – kompetenciák – sztemderdek	3 14.
A gyógypedagógus kompetenciája	Mesterházi Zsuzsa (1998)	A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése	355.
Pedagógiai módszertan	Papp Gabriella (2007)	A pedagógus megváltozott felelőssége az együttnevelésben	373.
	Brassói Sándor – Hunya Márta – Vass Vilmos (2005)	Fejlesztő értékelés: az iskolai tanulás minőségének javítása	334.
	Mihály Ildikó (2003)	Nemzetközi olvasásvizsgálat – PIRLS 2001	356.
Pedagógusképzés	Falus Iván (2006)	Tanári képesítési követelmények – kompetenciák – sztemderdek	3 14.
A ~ strukturális és tartalmi fejlesztése	Kovácsné Durró Andrea (1997)	A pedagógusképzés jövője	341.
Pedagógusok	Papp Gabriella (2002)	Tanulásban akadályozott gyermekek iskolai integrációja a szakemberek közötti kooperáció tükrében	370.
A ~ mint a „változás ügy-női”	Coolahan, John (2007)	Tanárképzés és pedagóguskarrier az élethosszig tartó tanulás korában	294.

Kulcsfogalom	Vonatkozó szakirodalom	Cím	Oldal
Pedagógusszerrep – Tanári szerep(ek)	Fáyne Dombi Alice (1999)	Tanári minta – mintatanár	317.
	Torgyik Judit (2007a)	A tanári szerep dimenziói	386.
	Nagy Mária (2007)	Tanárok – a változások motorjai vagy kerékkötői?	365.
	Óhidy Andrea (2005)	Az eredményes tanítási óra jellemzői	368.
	Hagyományos ~ Varga Miklósné (1998)	A pedagógusszerepek átalakulása napjainkban	391.
Pozitív pszichológia	B. Nagy Éva (2002)	Műnősségi oktatás a pedagógia és a módszertan oldaláról	284.
Program	Hernádi Krisztina – Jenei Andrea (2007)	Kompetenciaalapú oktatás a tanulásban akadályozott gyermekek együttnevelésének szolgálatában	327.
	Mozgás~ Tihanyiné Hős Ágnes (2007)	Irányított pedagógiai hatások az életminőség javítására felnőttkorban	384.
Óvodai fejlesztő ~	Porkolábné Dr. Balogh Katalin (1992)	Kudarcc nélkül az iskolában	375.
Projekt	Hunyady Györgyné (szerk., 2003b)	Lépésről lépésre iskolai program	333.
	M. Nádasi Mária (2003)	Projektoktatás. Elmélet és gyakorlat	352.
Reedukáció	Peer Krisztina (2008)	Mi az a Re-ED? Reedukáció, azaz a szociális készségek újratartása	374.
Reflektív tanítás	Tókos Katalin (2005)	Az önismeret-jelenismeret tanítója, fejlesztője: az „új arcú”, reflektív pedagógus	385.
Reflexió	Falus Iván (2001)	Pedagógusmesterség – pedagógiai tudás	313.
Reformok	Nagy Mária (2007)	Tanárok – a változások motorjai vagy kerékkötői?	365.
Reformpedagógiák	Torgyik Judit (2007b)	Az alternatív pedagógia és a hagyományos iskola egymáshoz közeledése	387.
Romológiai ismeretek a fel-sóoktatásban	Kereszty Zsuzsa (2007)	Mindenkinek jó... A hátrányos helyzetű gyerekek és a kompetencia alapú tananyagfejlesztés	339.

Kulcsfogalom	Vonatkozó szakirodalom	Cím	Oldal
Sajátos nevelési igény	Csányi Yvonne és munkatársai (2003)	Az integráció kihívásai. Sajátos nevelési igényű gyermekek a többségi általános iskolában	297.
	Halász Gábor (2004)	A sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása: európai politikák és hazai kihívások	325.
	Kende Anna (2004)	Együtt vagy külön? A szegregált iskolarendszer és a speciális oktatási szükségletek megállapításának problémái	338.
	~ az együttnevelésben	Kóptakiné Mészáros Mária – Mayer József (2007)	343.
		Akadémián. Sajátos nevelési igényű tanulók a középiskola intézményekben	
Spontán kirekesztődés	Golnhofer Erzsébet (2006)	Az iskolák belső világa	322.
Szakértelem	Csapó Benő (2003c)	A tudás és kompetenciák	301.
Szakértői bizottságok	Fatalin Andrea (2004)	A sajátos nevelési igényű gyermekek integrált neveléséről – szülőknek	316.
Szakmai szocializáció	Torgyik Judit (2007a)	A tanári szerep dimenziói	386.
Szegregáció	Kende Anna (2004)	Együtt vagy külön? A szegregált iskolarendszer és a speciális oktatási szükségletek megállapításának problémái	338.
Személyiség	Nagy József (2000)	XXI. század és nevelés	363.
	Figula Erika (2000)	A tanár-diák kapcsolatban szerepet játszó személyiségtulajdonosságok	319.
Szerialitás	Dr. Gósy Mária (1996)	A szeriális észlelés fejlődése és zavarai; Gyerekkori beszédészlelési és beszédmegértési zavarok	324.
Szervezet	Dr. Klein Balázs – Dr. Klein Sándor (2002)	A motiváció mint a szervezet hatékonyságának tényezője	340.
	~fejlesztés	Ki vezeti az iskolát?	290.
	Kóptakiné Mészáros Mária (szerk., 2003)	Befogadó iskolák, elfogadó közösségek	346.
	Bakacsi Gyula (2000)	Szervezeti magatartás és vezetés	287.
	~i kultúra	Az iskolák belső világa	322.

Kulcsfogalom	Vonatkozó szakirodalom	Cím	Oldal	
Szociális	~ készséglista	Lénárd Sándor (2007)	Fejlesztő kompetenciák – tanárijelöltek nézetei a nevelésről	349.
	~ kompetencia	Óhidy Andrea (2005)	Az eredményes tanítási óra jellemzői	368.
	~ modell	Zsolnai Anikó – Kasik László (2007)	Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében	396.
	~ nevelés	Bárdossy Ildikó (2006)	A befogadó iskola és környezete	289.
Szociomorális képességek	~ nevelés	Zsolnai Anikó – Kasik László (2007)	Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében	396.
		Peer Krisztina (2008)	Mi az a Re-ED? Reedukáció, azaz a szociális készségek újratanítása	374.
Sztenderdek	Falus Iván (2006)	Tanári képzés követelmények – kompetenciák – sztenderdek	314.	
Szubjektívizmus	Csirmaz Mátyas (1996)	Gondolatok az értékelés kapcsán	305.	
Tanácsok szülőknél, pedagógusoknál		Dr. László Zsuzsa (1997)	Az örökmozgó gyermek	348.
	Tanár	Figula Erika (2000)	A tanár-diák kapcsolatban szerepet játszó személyiségtulajdonosságok	319.
Tanári	~ kompetencia típusú	Figula Erika (2000)	A tanár-diák kapcsolatban szerepet játszó személyiségtulajdonosságok	319.
	~ kompetenciák	Torgyik Judit (2007a)	A tanári szerep dimenziói	386.
	~ mintaadás	Fáy Dombi Alice (1999)	Tanári minta – mintatanár	317.
	~ tevékenység	Sántha Kálmán (2007)	Új megközelítések a pedagógus tevékenységének elemzéséhez	378.
Tanár-gyógyítók	Hunyady Györgyné (szerk., 2003a)	Differenciált fejlesztés – Kooperatív tanulás	332.	
Tanterv	Vass Vilmos (2007)	Az oktatás tartalma mint fejlesztési eszköz	392.	

Kulcsfogalom	Vonatkozó szakirodalom	Cím	Oldal
Tanulás	Havas Péter (2003)	Az iskolai tanulás motivációjáról	335.
	Atipikus ~ Kadocsa László (2007)	Az atipikus tanulási módszerek	291.
	Horizontális ~ Bognár Mária (2005)	Félúton a MAG-program. Néhány tanulás pedagógiai fejlesztések számára	283.
	Olvásás-írás ~ Adamikné Dr. Jászó Anna (1996)	A beszédpercepció fejlettségének szerepe az olvasás-írás elsajátításában és tanításában	293.
	~i folyamatszabályozás Brassói Sándor – Hunya Márta – Vass Vilmos (2005)	Fejlesztő értékelés: az iskolai tanulás minőségének javítása	310.
	~i korlátok Engelbrecht, Arthur – Weigert, Hans (1996)	Hogyan akadályozzuk meg a tanulási akadályok kialakulását?	335.
Tanulás	Kadocsa László (2007)	Az atipikus tanulási módszerek	380.
	~i környezet Séra László (2007)	Motiváció az osztályban – avagy amit egy pedagógusnak a motivációról tudnia kell	395.
	~i motivációk Zsoldos Márta (2003)	Gyengén tanuló kisiskolások családi és iskolai megítélése – Egy empirikus kutatás tapasztalata	355.
	~i nehézség Mesterházi Zsuzsa (1998)	A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése	315.
	~i problémák Farkasné Kristóf Zsuzsanna (2006)	Lehetőségek a tanulási problémák korai felismerésében és megelőzésében	345.
	~i stratégiák Kópatakiné Mészáros Mária – Singer Péter (2005)	Módszertani kaleidoszkóp az együttnevelés gyakorlatához	375.
Tanulásban akadályozott	~i zavar Porkolábné Dr. Balogh Katalin (1992)	Kudarccal küzd az iskolában	370.
	~ (enyhén értelmi fogyatékosnak minősített) tanuló Papp Gabriella (2002)	Tanulásban akadályozott gyermekek iskolai integrációja a szakemberek közötti kooperáció tükrében	371.
	~ (enyhén értelmi fogyatékos) tanuló Papp Gabriella (2004)	Tanulásban akadályozott gyermekek a többségi iskolában	372.
~ gyermek az óvodában Papp Gabriella (2005)	Tanulásban akadályozott gyerekek integrált oktatása		

Kulcsfogalom	Vonatkozó szakirodalom	Cím	Oldal
Tanuló	~i teljesítmény-indikátorok	Mihály Ildikó (összeállította, 2002)	PISA – 2000; a hivatalos OECD-jelentés tanulmányai
	~központúság	Bognár Mária (2005)	Félúton a MAG-program. Néhány tanulás pedagógiai fejlesztések számára
	~kultúra	Balázs Éva (szerk., 1998)	Oktatásmenedzsment – Fordítások a nemzetközi szakirodalomból
	~megismerés	Hunyady Györgyné – M. Nádasi Mária (szerk., 2004)	Osztályozás? Szöveges értékelés?
Tárgyi feltételek		Papp Gabriella (2005)	Tanulásban akadályozott gyerekek integrált oktatása
Társadalmi elvárások		OECD-dokumentum (2007)	Tanárkérdés: Eredményes tanárok pályára vonzása, szakmai fejlődésének elősegítése és megtartása
Teljesítmény		Zsoldos Márta (2003)	Gyengén tanuló kisiskolások családi és iskolai megítélése – Egy empirikus kutatás tapasztalata
	~menedzsment	Horváth Attila (2006)	Fejlesztő értékelés az intézménymenedzsmentben
	~mérés	Csapó Benő (szerk., 1998)	Az iskolai tudás
	~potenciál	Lóth László (2007)	Adalékok a hazai kompetenciatanfelfogáshoz
Téri-vizuális képességek		F. Földi Rita (2004)	Neuropszichológiai vizsgálatok jelentősége a tanulási és viselkedészavarok diagnosztikájában
Teszt		Csapó Benő (1997)	A tanulói teljesítmény értékelésének mérési módszerei
Tradíciók		Torgyik Judit (2007b)	Az alternatív pedagógia és a hagyományos iskola egymáshoz közeledése
Tudás		Csapó Benő (2004)	Tudás és iskola
	Használt ~	Horváth Attila (2006)	Fejlesztő értékelés az intézménymenedzsmentben
	~menedzsment	Horváth Attila (2006)	Fejlesztő értékelés az intézménymenedzsmentben
Tudomány		Gordosné Szabó Anna (2004)	Bevezető általános gyógypedagógiai ismeretek

Kulcsfogalom	Vonatkozó szakirodalom	Cím	Oldal
Vezetési struktúra	Barlai Róbertné (2002)	Ki vezeti az iskolát?	290.
Vezetői magatartás	Bakacsi Gyula (2000)	Szervezeti magatartás és vezetés	287.
Visszacsatolás	Bognár Mária (2006)	A fejlesztő értékelés osztálytermi gyakorlata	292.
Vizsgálat	Zsoldos Márta (2003)	Gyengén tanuló kisiskolások családi és iskolai megítélése – Egy empirikus kutatás tapasztalata	395.
	Szövegértési ~ Schüttler Tamás (2003)	„Illúzió lenne azt hinni, hogy a gyerekek tízéves korukra megtanulnak jól olvasni!”	379.

Adamikné Dr. Jászó Anna (1996)

**A beszédpercepció fejlettségének szerepe az olvasás-írás
elsajátításában és tanításában**

Fejlesztő Pedagógia, 1996/2–3. 16–24. o.

Kulcsfogalmak: beszédpercepció, olvasás-írás tanulás, diszlexia

A beszédpercepció fejlettségének szerepe óriási az olvasás-írás elsajátításában. Az elmúlt évtizedben számos kutatás bizonyította a fontosságát. Amit az ősök mérési eredmények nélkül is alkalmaztak az olvasás tanításának során, azt ma már korszerű eredményekkel is alátámaszthatjuk. Gósy Mária vizsgálatai, a DIFER eredményei egyre inkább arra ösztönzik a pedagógusokat, hogy az olvasástanítás alapozásakor nagyobb teret szenteljenek ennek a területnek. Az olvasás-írás összetett tevékenység, ezért több tudományterülethez is kapcsolódik. A 20. században, különösen az angolszász országokban, egyedül a pszicholingvisztika eredményeit veszik figyelembe a módszerek kidolgozásaikor. A szerző a tapasztalat tényeire épít, így a tantárgytörténet, filológiai kutatási módszerek létjogosultságára alapozva a beszédkutatást preferáló kísérleteket kívánja szembevetni a tapasztalati tényekkel. A beszédprodukción és a beszédpercepción egyformán jó színvonalán nyugszik az olvasás-írás tanulás. Ezért a hangtanításnak meg kell előznie a betűtanítást. A nyelvi tudatosság pedig a hangok ismeretét, a szerialitás ismeretét és a hang-betű megfelelésnek ismeretét jelenti. A tanulmány az olvasástanítási módszereket ebből a szempontból elemzi. Az olvasás-írást tanító gyakorló pedagógusok számára fontos hangsúlyokat jelöl ki mindennapi munkájukban, a hatékony tanulás érdekében. Fontos tudást közvetít a beszédpercepció modellről, az egyes beszédhangok percepciójáról. Mindezt olvasmányos, szakszerű, a mindennapi tanítói munkát segítő módon megjelenítve.

Készítette: **dr. Papp Gabriella**

B. Nagy Éva (2002)

Minőségi oktatás a pedagógia és a módszertan oldaláról

<http://www.gallup.hu/oktatas/Opinion/bnagye021107.htm>

Kulcsfogalmak: az iskola mint versenyképes piaci résztvevő, pozitív pszichológia, Erősség Kalauz, KIP

A szerző az iskolát – a gazdasági élet mintájára – a piaci verseny szereplőjeként jellemzi. Ebből a megközelítésből a közoktatási intézmények mint szolgáltatók egyik legfontosabb célja: versenyképesnek maradni a társintézményekkel szemben. E cél eléréséhez számos, gyakran teherként nehezedő feladat megoldásán keresztül vezet az út. A tanulmány írója összegzi a minőségbiztosítási rendszer bevezetésének tapasztalatait, felvázolja a minőségi iskola paramétereit. Ráirányítja a figyelmet arra, hogy az iskolák előtt álló kihívásokat fontos lenne a bennük rejlő lehetőségek oldaláról megközelíteni. Újszerű és figyelemre méltó felvetése szerint az oktatásban részt vevők szemléletformálásának egyik központi gondolatává kell válnia annak, hogy mind a tanulók, mind a pedagógusok számára az iskola mint örömforrás jelenjen meg.

A tanulmány ismerteti a Gallup Oktatási Központ programját, amely a pozitív pszichológia mozgalmának talaján született meg. A program keretében az intézet munkatársai kifejlesztettek egy tesztet, amely a velünk született adottságokat, képességeket, tehetségeket térképezi fel. A szerző ismerteti az Erősség Kalauz néven folytatott hazai kutatás tapasztalatait. Az eredmények igazolják, hogy ha az ember tisztában van saját erősségeivel, pozitív énképpel rendelkezik – ez erősíti önbizalmát és magasabb teljesítményekre lesz képes. Ez pedig befolyással van a környezetre is.

A tanulmány befejező részében a szerző nemzetközi tapasztalatok alapján ismerteti a KIP tanítási-tanulási módszert, amely a tanulók interaktív közreműködésére épít.

Továbbgondolásra készítette az olvasót veti fel a szerző a pozitív pszichológia pedagógiai gyakorlatban való megjelenésének gondolatát. Nézete szerint az Erősség Kalauz az oktatásban alkalmazott módszertani innovációkkal összekapcsolva jelentős minőségi javulást és eredményességet indukálhat.

Készítette: **Hernádi Krisztina**

Kulcsfogalmak: személyiségfejlesztés, tevékenység-központú feladatok, fejlesztő hatásrendszerek

A tanulmány szerzője a feladatot, feladatszériákat – kiváltképp a gyermek és fiatal motivált, nem kényszer jellegű aktivitására épülő – a tanulói személyiségfejlesztő hatások egyik kereteként, hordozójaként tekinti. A magyar iskolák története során kezdetekben a verbális, majd a vizuális és a reformpedagógiáknak köszönhetően a tanulók tevékenységének hatásrendszerei kerültek előtérbe. A feladatok fejlesztő funkciói közül legpregnansabbak: a normaközvetítés, ismeretközvetítés, a szokásformálás, a kortársi interakciók szabályozása és irányítása, a készség- és képességfejlesztés. Ez utóbbihoz a személyiség egészének, a maga komplexitásában való működtetése szükséges, érdemes tehát újragondolni a hagyományos tanórai munkaformákat és időkereteket. A képességek (olyan személyiségkomponensek, amelyek valamely tevékenység végrehajtásának pszichés feltételei) térképe még tartogat a kutatók számára is felfedezendő területeket, mégis, eligazodási pontként a speciális⁴³ és az általános képességek⁴⁴ osztályozási modellje segítheti a gyakorlók szakemberek orientációját. A fejlesztő feladatok, feladatrendszerek egyik lehetséges tipizálása:

- Intellektuális (ismeretfeldolgozó, gyakorló, alkalmazó)
- Szociális (kooperációs, kommunikatív, szociomorális)
- Manuális (gyakorló, alkalmazó)
- Alkotó (média, művészeti, szaktárgyi-tudományos, tervező-konstruáló)

Egy tanulói réteg sem rekesztődhet ki (tevékenységi vákuum) bármely feladattípusból! Legösszetettebb fejlesztő hatással bírnak a projekt jellegű vagy alkotó, kooperatív munkaformában végzett feladatok, a személyiség legszélesebb körű fejlődését szolgálva.

Készítette: **Megyeri Józsefné**

⁴² Az Új Pedagógiai Szemle számai (1997. januártól) elérhetők a <http://www.oki.hu> oldalon elektronikus formában is.

⁴³ Csak meghatározott, nem minden tevékenység végrehajtásának pszichés feltételei (például retorikai, konstrukciós, alkotóképesség).

⁴⁴ Minden tevékenység nélkülözhetetlen pszichés feltételei (például intellektuális, kommunikációs, cselekvési, szociális képességek).

Bagdy Emőke – Telkes József (1986)

Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában

Tankönyvkiadó, Budapest, 1986.

Kulcsfogalmak: mentálhigiéné, csoportmunka, fejlesztés

Ez a kötet azzal a céllal született, hogy ötleteket, támpontokat adjon a pedagógusoknak és diákjaiknak ahhoz, hogy saját, belső erőforrásaikra támaszkodva képesek legyenek a megújulásra, és ennek segítségével helyt tudjanak állni a mindennapokban. A könyv maga tulajdonképpen egy komplex eszközrendszer, hiszen egyaránt tartalmaz – az iskolai személyiségfejlesztéshez szükséges – elméleti alapvetéseket és gyakorlati módszereket. A szerzők a tanítás-tanulás folyamatának érzelmi oldalára helyezik a hangsúlyt, hiszen az ismeretek elsajátítása csak akkor valósulhat meg, ha megteremtjük az ehhez szükséges légkört, amelynek alapját a pedagógusok és a diákok kiegyensúlyozottsága képezi. Tehát az iskola nem csak az információk átadására szolgál, hanem mentálhigiénés központként is funkcionál(hat). A mentálhigiénés módszerek pedagógiai tevékenységbe való integrálásával hozzájárulhatunk a gyermekek optimális intellektuális és érzelmi fejlődéséhez, testi-lelki és szociális kibontakozásukhoz, illetve ahhoz, hogy személyiségük megfelelő teherbíró és küzdőképességgel rendelkezzen. Mindemellett külön fejezet foglalkozik a pedagógusok mentálhigiénéjével, az úgynevezett önsegítő-támogató csoportok működésével is. Mivel egész életünkben más-más csoport részeként létezünk, illetve pedagógusként csoportokat irányítunk, ezért a szerzők bemutatják a lélektani csoportmunka alapjait is. Ezenkívül megismerkedhetünk még a fejlesztő interjú módszerével, az empátia- és kommunikációfejlesztés lehetőségeivel, a relaxációs tréninggel, szociális készséget fejlesztő csoportmódszerekkel, illetve készség-, képesség- és személyiségfejlesztő gyakorlatokkal.

Készítette: **Pénzes Éva**

Bakacsi Gyula (2000)

Szervezeti magatartás és vezetés

KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft., Budapest, 2000. (353 o.)

Kulcsfogalmak: vezetői magatartás, emberi erőforrás, szervezeti kultúra

Az alkotó közösségnek tagjai zömében a Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem Vezetési és Szervezési Tanszékének munkatársai, akik a kötetben igyekeztek ötvözni a témában eddig megjelent hazai és külföldi tudásokat. A tárgyalt jelenségeket adaptálták a hazai viszonyokra.

Az átfogó könyv kilenc fejezetben foglalja össze a szervezeti magatartás témaköreit.

A szervezeti siker kulcsa, meghatározó tényezője az emberi erőforrás. Működési mechanizmusának megértéséhez az egyének, a csoportok, szervezetek magatartásának, viselkedésük jellegzetességeinek, törvényszerűségeinek ismeretén keresztül juthat el a vezető. A könyv egyik alapkérdése: Milyen eszközökkel befolyásolhatja a vezető az emberi erőforrást a jobb szervezeti teljesítmény elérésére? A választ az egyén és a csoport magatartása, a motiváció, a hatalom, a szervezeti kultúra, a konfliktusok és a szervezeti változás elméleti alapjait és gyakorlati vonatkozásait számba véve találja meg az olvasó.

Az ábrákban, összefüggéseket feltáró táblázatokban gazdag kötet megértését számos eszköz segíti: példák, jegyzetek, hasonlatok, mottók, a fejezetek végén az adott témához kapcsolódó gyakorlati megközelítésű érdekes modell-leírások. A további tájékozódáshoz gazdag irodalomjegyzék és a fejezetek végén összegyűjtött kulcsfogalmak és angol megfelelőik állnak rendelkezésre.

Közérthető nyelvezete és tárgyalásmódja élvezetes olvasmánnyá teszi nemcsak gyakorló vezetők, de minden érdeklődő pedagógus számára.

Készítette: Vargáné Mező Lilla

Balázs Éva (szerk., 1998)

Oktatásmenedzsment – Fordítások a nemzetközi szakirodalomból

OKKER Kiadó, Budapest, 1998. (300 o.)

Kulcsfogalmak: menedzsment, tanuló kultúra, oktatásmarketing

A tanulmánykötet tíz, a külföldi szakirodalomban jelentős szerzők tollából származó cikk, tanulmány fordítását tartalmazza. Az ismertetések azzal a céllal készültek, hogy segítsék az oktatásügyi vezetés és vezetőképzés fejlődését.

A kötetben közölt fejezetek, tanulmányok az oktatásmenedzsment fogalmát és gyakorlatát komplex módon értelmezve tárgyalják, bemutatva az iskolavezetésre vonatkozó tartalmakat, módszereket.

A kötet mindegyik tanulmánya a szervezetekre vonatkozó újabb vagy jelentősebb elméletekkel foglalkozik. Így az egyik a szituációelméletet ismerteti meg, kitérve a probléma kezelésében hatékony vezetői viselkedésmódokra, egy másik az iskolát mint önigazgató szervezetet mutatja be. Olvashatunk egy, az oktatásügyben már újdonságnak nem számító, de kulcsfontosságú elemről, a minőségfejlesztésről szóló tanulmányt is.

A tanulmányokat az iskola céljai megvalósulását segítő célszerűség jellemzi. Az iskola szolgáltatásai működésüket tekintve azonosak más, a piacon érvényesülő mechanizmusokkal, a különbség abban van, hogy mások a szereplők: szülők, tanulók, iskolafenntartók, szponzorok. Ahogy az iskolai tényezők azonosíthatók a piaci kategóriákkal, úgy a kiutak keresésében is segíthetnek a gazdaságban jól működő folyamatok. Az oktatási intézményekben folyó marketingtevékenységről szól az utolsó fejezet.

A kötetben hasznos eligazítást találhatnak intézményvezetők, oktatáspolitikusok és az oktatásmenedzsment iránt érdeklődők.

Készítette: Vargáné Mező Lilla

Bárdossy Ildikó (2006)

A befogadó iskola és környezete

Új Pedagógiai Szemle, 2006/3. 35–45. o.

Kulcsfogalmak: befogadó iskola, iskolai környezet, szociális modell

A cikk a mai magyar iskolarendszer egyik alapproblémájából indul ki, abból, hogy – sajnos – nem tudja kezelni, illetve nem veszi tudomásul az egyének és a csoportok sokféleségét. Jellemzi a kirekesztő iskolát, valamint a befogadó iskola sajátosságait. Megfogalmazza, hogy kik azok a gyermekek, akik „zavarják” az iskolát: akik érdektelenséget mutatnak egy számukra értelmetlen feladat iránt; akik szókimondók, ellenvéleményüket is kifejezésre juttatják; akik nem egy ütemre, egyenletesen teljesítve haladnak stb. Ezzel szemben a befogadó iskola támogatja a diákjait például abban, hogy találkozzanak „valódi” önmagukkal, felismerjék saját értékeiket, képességeiket; egymást megismerve és elfogadva tudjanak együtt élni és együttműködni; vagy döntésre, önálló tevékenységre legyenek képesek. Az iskola környezete fontos szempont a befogadó iskola kialakításakor, értve ezalatt a szülők közösségével, valamint a segítő, fejlesztő intézményekkel való együttműködést is. Az integráció szempontjából kiemelten fontos, hogy a (gyógy)pedagógia áttérőben van a régi, orvosi modelltől a szociális megközelítésre, amely szerint a gyermek környezetében kell csökkenteni az akadályokat. A cikk végén a Pécssett megvalósult Város mint Iskola példáját olvashatjuk, ahol összefoglalóan jelennek meg a tapasztalt problémák és a hozzájuk kapcsolódó problémakezelési módszerek is. Számos ötletet olvashatunk a tanulási nehézségek kezelésére, például tanulás-módszertani szemináriumot indíthatunk, amelyen hangsúlyt kaphatnak a tanulást segítő képességek fejlesztése (felolvasás, tájékoztató szövegek megértése, vázlatkészítés, kritikus olvasás stb.).

Készítette: Szekeres Ágota

Barlai Róbertné (2002)

Ki vezeti az iskolát? A tantestület mint csoport az iskolai szervezetben; A pedagógus mint vezető

In: Tanári létkérdések. RAABE Kiadó, Budapest, 2002.

Kulcsfogalmak: vezetési struktúra, csoportdinamika, szervezetfejlesztés

A tanulmány célja a vezetők, pedagógusok, tantestületek segítése az iskolai szervezet tudatos alakításában, fejlesztésében. Vázolja az iskolai szervezet mint speciális csoport sajátosságait, a formális és informális szervezeti struktúra jellemzőit, a szerepekhez tartozó munka-, felelősségi és hatásköröket. A formális szervezeti struktúrát – akár állandó, akár ideiglenes – az iskola felépítéséből adódó feladatok és szerepek határozzák meg. Szerkezetét tekintve lehet: lineáris, funkcionális, mátrix, divizionális és amőba szervezeti forma. Az informális szervezeti struktúra előremozdíthatja, vagy – pletyka, „feketebárány-effektus” – révén komolyan veszélybe sodorhatja az iskolavezetés és a tantestület közös munkáját, akár az egész szervezeti működést. A pedagógusképzések és továbbképzések elve – a törvényi rendelkezéseken túl – az iskolai és a magánérdekek egyeztetése, stratégiai szempontból, a hatékonyabb működés, az emberi erőforrások minőségi növelése érdekében, célszerű az egész tantestület egyidejű továbbképzése, különösen kihelyezett tréningek formájában. A vezetés egyik fő feladata a humán és szakmai szemléletformálás a hatékonyan működő csoport ismérveinek tudatában. A csoportépítés az iskolai munka minőségének, egyik teljesítményt és hatékonyságot meghatározó tényezője. A csoportfejlődés, a csoportdinamika törvényei szerint megy végbe, amelynek lehetséges fázisai: orientációs szakasz, polarizáció (esetleg belharc), konszolidációs fázis és a munkafázis. Ez utóbbi fejlődési zóna már tartalmazza a csoportidentitás és a „mi tudat” lényeges elemeit és az iskolavezetéssel együttműködve alkalmas a stratégiai feladatok, innovációk minőségi végrehajtására.

Készítette: **Megyeri Józsefné**

Bognár Mária (2005)

Félúton a MAG-program. Néhány tanulság a pedagógiai fejlesztések számára

Új Pedagógiai Szemle, 2005/7–8.

Kulcsfogalmak: adaptív tanulás-szervezés, együttműködés, horizontális tanulás, tanuló-központúság

Bognár Mária a Megelőzés–alkalmazkodás–gondoskodás- (MAG-) programot, az Országos Közoktatási Intézet fejlesztő programját és a fejlesztés első eredményeit mutatja be. A program holland partnerek tapasztalatainak felhasználásával, a HEFOP 3.1. intézkedés anyagi támogatásával valósult meg.

Célja a hátrányos helyzetben lévő tanulók leszakadásának megelőzése az általános iskolák számára tantermi innovációs lehetőségek biztosításával, és ezzel megteremtteni, hogy az iskola minden egyes gyermek tanulásának megfelelő színterévé váljon rögtön az iskolába lépés pillanatától.

A nemzetközi tapasztalatok felhasználásával alakították ki a fejlesztők azt a programot, amelynek alappillérei az adaptív tanulás-szervezés megvalósítását támogatják. Ezek a következők:

- A fejlesztés legfőbb célja a diákok tanulásának fejlesztése.
- A fejlesztés motorja a pedagógus.
- A változásban részt vevők érdeklődése és tevékenysége a folyamat előrehaladtával alakul.
- A pedagógiai fejlesztés „egysége” az iskola (iskolafejlesztés).
- Az iskola a változást értő és támogató környezetben tud fenntartható módon fejlődni.

A program keretében trénereket képeztek, akik segítették a tantermi innovációs folyamatok koordinálását és a kialakított fejlesztések továbbadását, minél szélesebb körű felhasználását. Létrehoztak egy olyan honlapot, amelyen minden érdeklődő megtalálhatta a számára fontos információkat, és tanítói ötlettárat jelentettek meg, amit azóta is rendszeresen kiadnak Mag-tár címmel.

Készítette: **Jenei Andrea**

Bognár Mária (2006)

A fejlesztő értékelés osztálytermi gyakorlata

Új Pedagógiai Szemle, 2006/3. 19–26. o.

Kulcsfogalmak: fejlesztő értékelés, önreflexió, visszacsatolás

A cikk definiálja a fejlesztő értékelés fogalmát megkülönböztető jegyeivel, amelyek a következők: gyakori tevékenység legyen, fontos az interaktív jellege, valamint mindig az aktuális tanulási célra reflektáljon. Mindezek segítségével megkülönböztethető a diagnosztikus értékeléstől, amit legtöbbször csak a pedagógus végez, így döntve arról, hogy kinek milyen tudásbeli hiányai vannak. Bemutatja, hogy a fejlesztő értékelés miként segítheti a tanulási folyamatot például azáltal, hogy alapvetően a tanulók önreflexiójára épít. Erre egy példát is találunk: a heti tervező füzet bemutatásával. A fejlesztő értékelés visszacsatolásként is működik a tanuló számára a saját képességeinek a fejlődését illetően, például forgalmi lámpákra emlékeztető visszajelző értékelő eszköz segítségével, ahol a zöld azt jelzi, minden rendben van, a sárga a bizonytalanságokra utal, a piros pedig azt mutatja, hogy nem sikerült megérteni, illetve teljes mértékben elsajátítani az anyagot. Kiemelten fontosnak tartja a szerző azt, hogy a fejlesztő értékelés csak akkor töltheti be a lehetséges funkcióit, ha a módszer lényegét jelentő szemlélet áthatja az egész tantestület és az iskolavezetés gondolkodását. Emellett nemcsak nekik, hanem a szülőknek is meg kell tanulniuk az értelmezését. A szimpla bevezetése nem járható út, fel kell készülni arra, hogy a folyamat 3–5 évig is eltarthat. Az értékelés megváltozása szükségszerűen magával hozza a tanulási folyamat szervezésének módosulását is, így biztosítva a gyermekeknek a megfelelő fejlődést-fejlesztést.

Készítette: Szekeres Ágota

Kulcsfogalmak: pedagógiai értékelés, tanulási folyamatszabályozás, pedagógiai módszertan, oktatáspolitikai

A tanulmány bevezetőjében – a pedagógiai értékelés fogalmának tisztázása után – a szervezett és differenciált pedagógiai értékelés megjelenésének és tartalmi minőségi fejlődésének szükségszerű változásait tárja elénk az 50-es évektől napjainkig. Tisztázza a pedagógiai folyamatokban használt értékelési formák tartalmát, szerepét, rávilágít az értékelési egyensúlyteremtés szükségességére. Részletezi a fejlesztő (formatív) értékelés szerepének változásait. A tanulmányban – az OECD Oktatáskutatói és Innovációs Központja által végzett nemzetközi vizsgálatnak a befejezése okán – a 2005 februárjában Párizsban szervezett konferenciára és a kutatás eredményeire hivatkozva tárják fel a szerzők a fejlesztő értékelés szerepét a tanulási folyamat szabályozásában. Rávilágít a fejlesztő értékelés lehetőségeire, különös tekintettel az alábbi aspektusokra:

- A biztonságot sugalló osztálytermi légkör kialakításában
- A tanulási célok egyéni meghatározásában és a tanuló egyéni fejlődésének követésében
- A tanítási módszereknek a különböző tanulási igényű tanulók szükségleteihez való igazításában (Feltétel: A pedagógus birtokolja a módszerek sokféleségét)
- A tanulói teljesítményének változatos értékelésében, az előrehaladás segítésében
- A pedagógus a tanuló fejlődési szükségleteihez igazodva folyamatosan alakíthatja a tanítás módját, ügyelve a gyakori visszajelzésekre, amely a tanuló teljesítményére és előrehaladására vonatkozik.
- A fejlesztő értékelés alkalmazásakor a tanulási folyamatban a tanulók aktívan részt vesznek.

A tanulmány befejező részében felsorolja azokat az oktatáspolitikai feladatokat, amelyek a fejlesztő értékelés elterjesztéséhez nélkülözhetetlenek.

A cikk olvasója nemcsak információt szerez a fejlesztő értékelés jó gyakorlatainak működéséről, de pontos képet kap ezen értékelési forma hatékonyságáról, a napi gyakorlatba való bevezetésének szükségességéről.

Készítette: **Magvasi Ágnes**

John Coolahan (2007)

Tanárképzés és pedagóguskarrier az élethosszig tartó
tanulás korában

Új Pedagógiai Szemle, 2007/5. 93–107. o.

**Kulcsfogalmak: élethosszig tartó tanulás, paradigmaváltás az oktatásban,
a pedagógusok mint a „változás ügynökei”**

A tanulmány fókuszában az élethosszig tartó tanulás – napjaink oktatáspolitikájának fő stratégiája áll. A szerző elemzi a felgyorsult társadalmi változásokat, rövid történeti áttekintést ad az LLL (Lifelong Learning) kialakulásáról.

A gazdaságban, társadalomban végbemenő változások nem hagyják érintetlenül az iskolát sem. Az elmúlt évtizedekben felerősödtek azok a törekvések, amelyek újraértékelték az oktatás feladatait, mindenekelőtt felülvizsgálták az iskolában elsajátítandó tudásra vonatkozó elgondolásokat. E kihívások nem kis részben a munka világában zajló változásokban gyökereztek. A munkaerőpiac elvárásai leértékelték a gyorsan elavuló lexikális tudást, s felértékelték bizonyos készségeket és attitűdöket, mint például az élethosszig tartó tanulásra és a csoportmunkára való alkalmasságot. A legtöbb iskolarendszer alapvető tantervi, pedagógiai és értékelési reformokba kezdett.

Az oktatási rendszer tehát a társadalom igényeit hivatott kielégíteni, így az élethosszig tartó tanulás megvalósulásának kulcsszereplője a pedagógus, a „változás ügynöke”, akit az oktatásban végbemenő paradigmaváltás a legnagyobb kihívások elé állítja, de a folyamat eredményeként erősíti a társadalomban betöltött szerepét.

Az élethosszig tartó tanulás stratégiája a tanári szerepek, kompetenciák bővülését vonja maga után. A szerző felvázolja a tanári karrier főbb állomásait az LLL tükrében. A pedagógusmunka minőségi fejlesztésével kapcsolatban elemzi a tanárképzés előtt álló feladatokat, a pályakezdés nehézségeit, a munkakörülményeket, a megújult szemléletű és formájú továbbképzéseket, a specializálódás szükségességét.

A záró gondolatokban ajánlásokat fogalmaz meg az oktatási szolgáltatások új modelljeivel, a tanári karrierutak átalakulásával kapcsolatban.

Készítette: **Hernádi Krisztina**

Czike Bernadett (2006)

A pedagógusszerep változása

Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 2006.

Kulcsfogalmak: alternatív iskola, értékelés, kooperáció

A szerző doktori dolgozatának könyvvé szerkesztett változatát vehetjük kezünkbe, amelyben részletesen olvashatunk az alternatív és nem alternatív iskolák összehasonlításáról különböző szempontok mentén. A tanulmány a pedagógusszerep változásából indul ki, amelyet a reformpedagógiák megjelenése is ösztönzött. Ebből vezeti le a pedagógus-diák kapcsolat jellemzőit is, amelyet a partneri viszonyoknak kellene jellemeznie. Kiemeli a pedagógus jelentőségét a toleranciára nevelésben (bizalom szerepe, interiorizált szabályok kialakítása, mintaadás jelentősége stb.). Az értékelés kapcsán kitér a szöveges minősítés és az osztályozás összehasonlító elemzésére is. Az elővizsgálatok után megismerjük a 2003-as vizsgálatot, amelyben méri a szerző az iskolai közérzetet, az igazságosságot az intézményben, a toleranciát, valamint az iskolai szabályokat. Hat alternatív iskola és hat hagyományos iskola vett részt a vizsgálatban. Az eredmények mennyiségi és minőségi elemzése után a kooperatív tanulás kerül a középpontba. Összefoglalja Kagan módszerközpontú megközelítésének alapelveit: az építő egymásrataltságot, az egyéni felelősséget, az egyenlő részvételt és a párhuzamos interakciót. Összehasonlítja a kooperatív és a frontális tanulás szervezési mód alapelveit, a diákok viselkedését, a rejtett tanterv által közvetített elemeket, a pedagógus feladatait, valamint az attitűdváltozás elemeit. A mellékletekben részletesen olvashatunk az egyes alternatív iskolák alapelveiről, legfőbb jellemzőiről.

Készítette: Szekeres Ágota

Csányi Yvonne (2003)

**A speciális nevelési igényű gyermekek és fiatalok
integrált nevelése-oktatása**

**In: Illyés Sándor (szerk.): Gyógypedagógiai alapismeretek.
ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar,
Budapest, 2000. 379–408. o.**

Kulcsfogalmak: integráció, inklúzió, nemzetközi kitekintés

A szerző egy folyamatjelenséget mutat be tanulmányán keresztül. Ismereteket szerezhetünk az integráció fogalmáról, a különféle folyamatokról, amely a fogyatékos és nem fogyatékos tanulók közötti lehetséges interakciókat mutatja be. Elemzi és összehasonlítja az elkülönítő oktatást életre hívó és megerősítő orvosi szempontú modellt, szembe állítva a pedagógiai (szociális) modell jellemzőivel, amely a gyermekben keresendő hiányosságok, hibák kutatása helyett az akadályok, a hátráltató tényezők keresésére terjed ki. Hangsúlyossá válik, hogy a sajátos nevelési igényű gyermek mit tud, mire képes, mire van szüksége.

Kitekintést nyerhetünk más országok integrációs politikájára, és megismerkedhetünk hazai gyakorlatokkal is, azok különböző fajtáinak a bemutatásával. A szerző szemléletes módon állítja szembe az integráció és inklúzió jellemzőit, hangsúlyozva az egyén és a társadalom kapcsolatát. Bepillantást kaphatunk az együttnevelés feltételrendszerébe is, amelyben kiemelt szerepet kap a befogadó pedagógus és a gyógypedagógus együttműködése, a sikeres megvalósítás érdekében, a megváltozott, új szerepeken keresztül.

Érintőlegesen foglalkozik az integrációt támogató törvényi háttérrel is. Kiemel néhány karakteres elemet, mint pl. az osztálylétszám tervezhetősége, a speciális tantervek, tankönyvek, sérülésspecifikus eszközök alkalmazása. A tanulmány kiterjed a közép- és felsőoktatásban megjelenő és megvalósítható integrációra is.

Készítette: **Locsmándi Alajos**

Csányi Yvonne – Fótiné Hoffmann Éva – Papp Gabriella –
Prónay Beáta – Rózsáné Czigány Enikő – Fehérné Kovács Zsuzsa –
Vassné Kovács Emőke (2003)

**Az integráció kihívásai. Sajátos nevelési igényű gyermekek
a többségi általános iskolában**

**In: Tanári létkérdések. Kézikönyv gyakorló pedagógusoknak, osztály-
főnököknek. 43. kiegészítő kötet, D 3.5. RAABE, Budapest, 2003.**

**Kulcsfogalmak: együttnevelés, fogyatékosági kategóriák, óra-
és tanulásszervezés, sajátos nevelési igény**

Az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola Karának munkatársai közös alkotásaként készült el a cikk. Céljuk, hogy bemutassák a sajátos nevelési igény tipikus okait, azok megoldásait, valamint azokat az eszközöket, amelyek a pedagógust hatékonyan segíthetik az együttnevelés megvalósításában. A tanulmány 6 fogyatékosági kategóriában vezeti végig az olvasót a fogalmak meghatározásától kezdve az integrációt segítő technikai feltételeken keresztül az óra- és tanulásszervezésig. A szerzők következetesen, jól érthetően mutatják be egy-egy terület specifikumait, a hozzá kapcsolódó egyedi eljárásokat és többlettámogatásokat. A tanulmány időről időre felhívja figyelmünket, javasol, tanácsot ad egy-egy eszköz használatára: hogyan használjuk, mire vigyázzunk, milyen az akadálymentes épület stb. Az együttnevelés megvalósításának fókuszába helyezi a befogadó pedagógust hangsúlyozva felelőségének, a sajátos nevelési igényű tanulóra irányuló elfogadó attitűdjének és problémamegoldó készségének fontosságát. Röviden kitér a szülőkkel való kapcsolattartásra, a gyógypedagógus közreműködésére, valamint más szakemberekkel való együttműködésre is. A tanulmány az alábbi területeket mutatja be: hallássérült, látássérült és vak, beszéd fogyatékos, mozgássérült, és tanulásban akadályozott gyermekek, valamint magatartási zavart mutató tanulók.

Készítette: **Locsmáncsi Alajos**

Csapó Benő (1997)

A tanulói teljesítmény értékelésének méréses módszerei

In: Pócze Gábor (szerk.): A közoktatási intézmények tevékenységének tervezése és ellenőrzése. OKI, Budapest, 1997.

Kulcsfogalmak: tudásszintmérés, teszt, értékelés

Az oktatás hatékonyságának növelése csak erőteljes differenciációval lehetséges. A tanulók egyéni igényeihez és szükségleteihez legjobban alkalmazkodó, személyre szabott módszerek az elsajátítás gyakori és megbízható értékelését teszik szükségessé. A tudásszintmérés feladatlapok és tesztek nélkül elképzelhetetlen. Ezért minden minőségi munkára törekvő pedagógusnak ismeretei kell, hogy legyenek a méréses módszerek pedagógiai elméletéről, a tesztek matematikai elméleteiről és a tesztkészítés technikájáról.

Csapó Benő írása áttekintést ad és segíti a kész, felhasználni kívánt teszt megítélését. Röviden bemutatja a minőségi (kvalitatív) és mennyiségi (kvantitatív) értékelés jellemzőit, a pszichológiai és pedagógiai tesztek, valamint a személyiség- és tudásmérő tesztek közötti különbségeket. Mivel a pedagógus szempontjából elsősorban a tananyag elsajátításának színvonala, a képesség- és készségfejlődés értékelése a fontos, megismerhetjük a tudásszintmérés funkcióit (pl. tanulási folyamat irányítása, kategorizálás, teljesítmények és oktatási eljárások összemérése), sajátosságait, valamint a tesztelés klasszikus és probabilsztikus (valószínűségi) elméleteit. A szerző kifejti és megmagyarázza a tesztelmélet alapfogalmait (teszt, feladat, item), az itemek jellemzőit és a tesztek minőségének mutatóit, a jóságmutatókat (objektivitás – tárgyyszerűség, validitás – érvényesség, reliabilitás – megbízhatóság). Rávilágít a jóságmutatók összefüggéseire, de a külső tudás (tananyag), belső tudás (a tanuló tudása) és a teszt tartalmának összefüggéseire is. Végül összehasonlítja a normaorientált és kritériumorientált tesztelést, rámutatva a kritériumorientált tesztek alkalmazásának előnyeire és gyakorlati hasznára a mindennapi pedagógiai munkában.

Készítette: **Czibere Csilla**

Csapó Benő (2003a)

A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése

Akadémiai Kiadó, Budapest, 2003.

Kulcsfogalmak: értelmi képességek, képességfejlődés, iskolai képességfejlesztés

Csapó Benő kiindulópontként az értelmi képességek tanulmányozására és leírására született három legjelentősebb koncepció – pszichometria, Piaget fejlődéstudomány, kognitív pszichológia – fogalmi rendszerét és eredményeit szintetizálja, majd áttekinti az értelmi képességek fejlesztésével kapcsolatos irányzatokat. A képességfejlődés pedagógiai szempontú vizsgálatával kapcsolatban értelmezi a képességfogalmat, a képesség tanulásban, a tudás szervezésében és a megszerzett tudás alkalmazásában betöltött szerepével foglalkozik, majd a képességkutatás lényeges módszertani kérdéseit ismerteti. A kombinatív képességet és az induktív gondolkodást középpontba állítva egy nagymintájú, országos reprezentatív vizsgálat eredményeit elemzi iskolai és társadalmi kontextusban, számos háttérváltozó figyelembevételével, mint pl. életkor, iskolai kognitív és affektív változók, iskolatípus, családi tényezők. Megvizsgálja e változók fontosabb kölcsönhatásait és az ebből fakadó következményeket.

A képességkutatási eredmények egységes kezelésével az adatok szintetizálási és alkalmazási lehetőségei is bemutatásra kerülnek, mint pl. a fejlődésadatok egységes matematikai és fogalmi keretek között való kezelése, a fejlődés logisztikus modellje, a szimulációs adatbázis létrehozása, az iskolai szelekció modellezése.

A statikus, megfigyelés jellegű felmérések után egy dinamikus – a műveleti képességek fejlesztésével kapcsolatos – kísérlet eredményeinek összegzésére is sor kerül, amely megmutatja, milyen bonyolult kapcsolat áll fenn a képességek fejlődését és fejleszthetőségét meghatározó tényezők között. E kutatás jelzi a további pedagógiai kutató-fejlesztő munka fejlődési irányát az iskolákon belüli és iskolák közötti rendkívüli heterogenitás mérséklésére.

Készítette: **Czibere Csilla**

Csapó Benő (2003b)

**A pedagógiai értékeléstől a tanítás módszereinek megújításáig:
diagnózis és terápia**

Új Pedagógiai Szemle, 2003/3.

Kulcsfogalmak: az oktatás hatékonysága, tudásszintmérés, értékelés

A Csapó Benő és munkatársai által végzett számos kutatás, valamint az OECD-PISA felmérések eredményei egyöntetűen jelzik a magyar oktatás hatékonyságának csökkenését. A nemzetközi és hazai kutatási programok megfoghatóvá tették a mai magyar oktatás problémáit. A szerző saját, valamint más magyar kutatók vizsgálati eredményeinek segítségével konkrét példákat mutat be négy jellemző pedagógiai jelenségre, a pedagógiai értékelés és a tanítási módszerek fejlesztése közötti kapcsolat minőségi elemzésén keresztül.

Az alapkészségek nem kielégítő fejlődését az arányfogalom alakulásának vizsgálatával szemlélteti, miközben felhívja a figyelmet a kritériumorientált képességfejlesztés jelentőségére.

Az iskolai képességfejlesztés gyenge hatékonyságú, mert az iskolai tanulás kevésbé hat a gondolkodás- és a képességfejlődésre. Ezt – többek között – egy írásbeli szövegalkotási vizsgálattal bizonyítja, a megoldást pedig a tartalomba ágyazott képességfejlesztés módszereinek kikísérletezésében és elterjesztésében látja.

A tanulók tudásának minőségi problémáit a magyar tanulók matematikai és természettudományos gondolkodási jellemzőinek elemzésével írja le, és jelzi a fogalmak egymásra épülésére és a tantárgyak közötti kapcsolatokra figyelmet fordító tantervek megalkotásának fontosságát. A tanulói motiváció, érdeklődés, attribúciók és a tantárgyi attitűdök, viszonyulások vizsgálata egyértelműen jelzi, hogy a tanulók tananyag-elsajátítási motivációja az évek múlásával folyamatosan romlik. A szerző véleménye szerint ez ellen az érdeklődést is fejlesztő oktatási módszerek meghonosításával és elterjesztésével lehet fellépni, mint amilyen a projekt módszer, a kooperatív tanulás, a dramatizálás, a szerepjátékok, a tanulói kísérletek.

Készítette: **Czibere Csilla**

Csapó Benő (2003c)

A tudás és kompetenciák

In: Monostori Anikó (szerk.): A tanulás fejlesztése.
Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2003. 65–74. o.

Kulcsfogalmak: kompetencia, műveltség, szakértelem

A tanulmány a tudásértelmezéssel kapcsolatos szemléletmódváltással, az ehhez kapcsolódó fogalmak és kategóriák értelmezésével, a sajátosságok bemutatásával foglalkozik.

A szerző először áttekintést ad a változashoz vezető okok, ezek nyomán a tudományos gondolkodásban bekövetkező változások alakulásáról, amelyeket a gyakorlatban tapasztalható kevésbé gyors átalakulással és a nemzetközi vizsgálatok (például PISA) figyelemfelkeltő eredményeivel is összekapcsol.

Majd tárgyalja a tudás értelmezésének aktuális megközelítését, ezzel összefüggésben a tanulás folyamatára is utal, amelyet ebben a kontextusban a tudásnak mint rendszernek a megváltozásaként határoz meg, illetve az oktatás fogalmára is, amelyet a tanulás irányításának nevez.

Ahogy az az előző munkáiban már megismerhette az olvasó, a szerző a tudás létrejöttében az abban szerepet játszó szervezőelveket tartja meghatározónak. Ennek alapján különböztet meg három szerveződési formát, melyeket szakértelemnek, műveltségnek és kompetenciának nevez.

A tanulmány gerincét ezen kategóriák sajátosságainak, alapvető jellemzőinek, hasznosíthatóságuknak részletes bemutatása alkotja, amelynek során az olvasó tájékozódását segíti a korábbi elméleti megközelítésekben már ismert fogalmakkal fellelhető párhuzamok kiemelése is. Ugyanakkor jelzi a kompetenciafogalom következetlen használatának hátrányait. A szerző külföldi tudományos munkásságának eredményeként megjelenik az írásban a PISA- és egyéb nemzetközi mérések tudásértelmezésének, tudáselemeinek ebben a kontextusban történő értelmezése is.

A tanulmány széles körű ismereteket nyújt a kérdéskörben kevésbé járatos olvasónak.

Készítette: **Virányi Anita**

Csapó Benő (2004)

Tudás és iskola

Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2004.

Kulcsfogalmak: tudás, kompetencia, minőség

A kötetben a szerző korábban íródott tanulmányait olvashatjuk, amelyek különböző indíttatásból ugyan, de hasonló céllal készültek. Ez a cél nem más, mint az, hogy megismertesse az olvasót a tudás átadásával és elsajátításával kapcsolatos új tendenciákkal, az ehhez kapcsolódó problémákkal és kutatási eredményekkel. A tudáskonceptió megváltozásának hatására egyre fontosabbá vált és válik az, hogy az iskolában ne csak „száraz” és elvont ismereteket közöljenek a pedagógusok, hanem a mindennapi életben jól használható készségekkel és képességekkel ruházzák fel diákjaikat, hiszen a felnövekvő generáció csak így lesz képes megfelelni a gyorsan változó világ elvárásainak. Ebben a megközelítésben a tudás három szerveződési formáját különböztethetjük meg: a szakértelmet, a műveltséget és a kompetenciát, amelyekről bővebben olvashatunk az egyik tanulmányban. Nemzetközi kutatások sajnos arra derítettek fényt, hogy Magyarországon a tanulók nagy része nem képes a megszerzett tudását jól hasznosítani és megfelelni a kihívásoknak. Annak érdekében, hogy ezen változtatni tudjunk, hangsúlyt kell fektetni a minőségre. Ezért is szentel a szerző egy-egy tanulmányt a tudás minőségéről és az oktatási rendszer minőségfejlesztéséről való elmélkedésnek. Az is kiderül az olvasó számára, hogy a megfelelő minőség elérése érdekében rendkívül fontos lenne a tartalomra alapozott gondolkodásfejlesztés tananyagokba ágyazása. Hasonlóképp világlik ki előttünk a kötetben szereplő írások némelyikéből a demokratikus gondolkodás fontossága, amely egyrészt a kognitív gondolkodás, másrészt az oktatási rendszer egyik alapvető elemét jelenti.

Készítette: Pénzes Éva

Csapó Benő (szerk., 1998)

Az iskolai tudás

Osiris Kiadó, Budapest, 1998.

Kulcsfogalmak: tudásszintmérés, teljesítménymérés, az oktatás hatékonysága

Jelen kötetben a szerzők a matematikai és természettudományos iskolai oktatás eredményességét, az iskolában elsajátított tudás érvényességét, tartóságát és alkalmazásképességét teszik mérlegre. A középpontban álló kutatás egyrészt az iskolában megszerzett tudás értékelésére, mérőeszközök, tesztek kidolgozására, másrészt a képességek szerkezetének és fejlődésének feltárására irányult. A könyv e kutatási program eredményeit összegzi.

Az osztályozási és tesztelemzési módszerek rövid áttekintésével és gyakorlati vizsgálatával a szerzők rávilágítanak a különböző értékelési módszerek alkalmazásának előnyeire és korlátaira, valamint bizonyítják a tudásszintmérő tesztek – mint az iskolai tudás mutatói – objektivitását és reliabilitását az osztályozással szemben.

A további fejezetek különböző oldalról – a kiinduló elméleti modellek, vizsgálati módszerek leírásával és az érvényesség ellenőrzésével – mutatják be a matematikai és természettudományos ismeretek alkalmazásának és a tanulók deduktív, valószínűségi-korrelatív és induktív gondolkodási folyamatainak alakulását, fejlődését.

A kutatási elemzés megállapítja, hogy az ismeretek mennyiségi növekedése nem vonja maga után a mélyebb megértést, a tudás új helyzetekben való alkalmazhatóságát. A tudás közeli transzferjét a tartalomhoz kötöttség mellett a gondolkodási képességek fejletlensége, a megfelelő szintű megértés hiánya, az ismeretek hibás reprezentációja akadályozhatja. A szerzők tantervi reformok foganatosításában (hangsúlyosabb képességfejlesztés), az értékelési rendszer átalakításában, új vizsgarendszer kidolgozásában, a pedagógiai kultúra fejlesztésében és a képességfejlődés, -fejlesztés további professzionális kutatásában látják az oktatás minőségi fejlesztésének sikerét.

Készítette: **Czibere Csilla**

Csépe Valéria (2000)

Az olvasás- és írásképeség zavarai

In: Illyés Sándor (szerk.): Gyógypedagógiai alapismeretek.
ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar,
Budapest, 2000. 239–278. o.

Kulcsfogalmak: diszlexia, diszgráfia, differenciáldiagnózis

A munka részletesen taglalja a diszlexia és diszgráfia definícióit, diagnosztizálásuk, kóroki tényezőik alapkérdéseit, valamint korai felismerésük, megelőzésük és terápiájuk lehetőségeit, módozatait. Rámutat a tanulási képességek zavara és az olvasás- és írászavarok kapcsolatára, történeti áttekintést nyújt a diszlexia és diszgráfia kérdéskörével kapcsolatos kutatásokról. A gyakorló pedagógus számára az empiriában jól alkalmazhatóan ismerteti a társuló képességzavarok rendszerét, korai felismerésüket segítő markánsabb tüneteiket. Tudományos igénnyel vázolja a diszlexiára és diszgráfiára jellemző olvasási és írási nehézségeket magyarázó pszichológiai modelleket, a nyelvi zavarokat általánosan meghatározó fonológiai és nyelvi tudatosság, valamint a munkamemória hiátusait, sérüléseit. A logopédiai terápia, megelőzés és tréning hatékonyságát alapvetően befolyásolja a diszlexia altípusainak – felszíni, fonológiai, mélydiszlexia – felismerése, valamint ezek biológiai, neurofiziológiai, genetikai és immunológiai alapjainak ismerete. A diszlexia és diszgráfia – igen gyakori – kapcsolatából adódóan, a diszgráfia problémakörének ismertetési algoritmusa nagy vonalakban analóg a diszlexiáéval. A tudományos munka egyik vezérfonala a témával kapcsolatos kutatások, valamint a hazai és a nemzetközi gyakorlatban alkalmazott diagnosztikai eljárások ismertetése – tisztelettel adózva a diszlexia-diszgráfia kutatás és terápia nagyjainak.

Készítette: **Megyeri Józsefné**

Csirmaz Mátyas (1996)

Gondolatok az értékelés kapcsán

Fejlesztő Pedagógia, 1996/I.

Kulcsfogalmak: értékelés, kapcsolatrendszer, szubjektivizmus

A szerző széles rétegeket kíván megcélozni a pedagógustársadalomban, amikor az értékelés témakörével foglalkozik.

Rámutat arra, hogy bár a folyamatban a pedagógusé a meghatározó szerep, de nem tekinthet el a kapcsolatrendszertől (tanuló–család–pedagógus), amelyben működik. Az értékeléssel szemben jelentkező negatív jelzéseket alapvetően valamelyik fél szubjektivizmusára, a nem megfelelő kommunikációs viszonyra vagy a nem megfelelő értékelési rendszerre vezeti vissza.

Az írás következő szakaszaiban ezek alapos ismertetésével foglalkozik, ahol felhívja a figyelmet a pedagógus önértékelésének fontosságára is.

Az osztályozás alkalmazásának előnyeit és hátrányait is összefoglalja, ahol szintén meghatározónak tartja az iskolai mikrokörnyezet kapcsolati működését. Foglalkozik a szülői szubjektivizmus jelzéseivel, ahol a személyes kapcsolattartás szerepét emeli ki. Külön bekezdést szán a szülő lehetséges nevelési stílusaira, amelyeknek megfelelően a pedagógus kialakítja saját, lehető leghatékonyabb nevelési stílusát. Ez eredményezheti ugyanazon pedagógus részéről különböző nevelési stratégiák alkalmazását is. Felveti a kérdést, hogy a szakma által elvárt együttműködő nevelési stílus mennyire lelhető fel a pedagógiai gyakorlatban.

A motivációban egyaránt hangsúlyosnak véli a tanuló és a pedagógus motivációjának kérdését. A tanuló értékeléshez való viszonyában a pedagógus képességei mellett személyiségének fontosságára is utal. Ezzel összefüggésben veti fel a pedagógus tudásában az elméleti és gyakorlati ismeretek viszonyát.

Végül foglalkozik az értékelés alapjául szolgáló elvárások társadalmi meghatározottságával, amelyben az értelmiség szerepét emeli ki, illetve az elvont és a konkrét ismeretek szerepével a tudás megszerzésében.

Készítette: **Virányi Anita**

Csoma Gyula (2006)

Az esélyegyenlítő oktatás mint utópia I.

Új Pedagógiai Szemle, 2006/12. 3–20. o.

Kulcsfogalmak: szociokulturális hátrány, fogyatékosági hátrány, esélyegyenlítő oktatás

A 19. század európai stratégiája az egész életen át tartó tanulás. A szerző azt fejtegeti, hogy ebbe az oktatásügyi elképzelésbe hogyan illeszkedik bele a hátrányos helyzetűek oktatása, az esélyegyenlőség, az esélyegyenlítő oktatás.

Az esélyegyenlőség biztosítása érdekében elsősorban a közoktatásnak általánosnak és ugyanakkor az egyéni különbségekhez is igazodónak kell lennie: elitképzésnek és tömegképzésnek egyaránt lennie kell.

Megváltozott a hátrányos helyzet jelentése az utóbbi időben. A fogyatékos-sággal élőket is hátrányos helyzetűeknek nevezzük. A szerző részletesen elemzi, hogy a mai magyar társadalmi viszonyok között milyen jellemzői vannak a hátrányos helyzetnek, illetve a korábbi értelmezésekhez képest miben változtak ezek a jellemzők.

Rámutat arra, hogy a szociokulturális hátrány nem egyenlő a fogyatékosági hátránnyal.

Bemutatja azokat a magyarországi képzettségi törésvonalakat, amelyek mentén a hátrányos helyzetű és a versenyképes rétegek elválnak. Épp ezért van szükség az oktatás esélyegyenlítő szerepére. De hangsúlyozza, hogy az oktatásnak nem az a dolga, hogy a hátrányokat kiegyenlítse, hanem csupán az, hogy esélyt adjon a hátrányok kiegyenlítésére.

Készítette: Kovács Éva

Dr. Csonka Csabáné (szerk., 2004)

**Szöveges értékelés. Ajánlás az általános iskolák
I–4. évfolyama számára**

Oktatási Minisztérium, Budapest, 2004.

Kulcsfogalmak: pedagógiai értékelés, személyiségfejlesztés, jó gyakorlatok

A törvényi szabályozás – Ktv. 70. §, 71. §; NAT, intézményi pedagógiai programok – értelmezéséből, valamint fejlődés-lélektani, nevelés-lélektani szempontokból kiindulva indokolja a szerző a szöveges értékelés létjogosultságát, szükségességét. A tanulói szöveges értékelésnek támogatnia kell a NAT által preferált személyiségfejlesztési feladatokat, különös tekintettel a képesség-struktúra elemeire, és a kulcskompetenciákra. Előtérbe kerül a minőségi iskolai tudás, amelynek lényegi szegmensei: az intelligens tudás, az eszközjellegű tudás és az alkalmazható tudás. A pedagógiai értékelés értelmezéséből kitűnik a folyamat jelleg, a viszonyítási rendszerek, a célok megvalósításához szükséges információk tára, valamint az értékelési módok megnyilvánulásának gazdagsága. Nyilvánvalóvá válik az olvasó előtt, hogy a szöveges értékelés alkalmas mindhárom lényegi funkció betöltésére, nevezetesen a diagnosztikus, a formatív, illetve a szummatív értékelést is képes árnyaltan ellátni. A munka bepillantást nyújt az értékelés – a kezdetekben csak numerikus, osztályozást alkalmazó – történetébe, a gazdasági-társadalmi fejlődés generálta módozataiba és fejlődésébe a 17. századtól napjainkig. A korszerű, személyiség-központú szöveges értékelés koncepciójának elvi kiindulópontjai, követelményei és pedagógiai-módszertani szabályai az iskolahasználók, a diákok, szülők, pedagógusok érdekeit helyezik előtérbe. Műfajbeli gazdagsága valódi pedagógiai szabadságot kínál, amelyekre értékes „jó gyakorlati” példákat kap az olvasó.

Készítette: **Megyeri Józsefné**

Demeter Kinga (szerk., 2006)

A kompetencia. Kihívások és értelmezések

Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2006

Kulcsfogalmak: kompetencia, kulcskompetenciák, kompetenciaalapú oktatás, hazai és nemzetközi tapasztalatok

A kötet, amely egy összefoglaló tanulmánygyűjtemény, a kompetencia fogalmát járja körül. Azt a kifejezést jellemzi, elemzi, amely a személyiség-lélektanból a pedagógiába átkerülve napjaink leggyakrabban használt fogalma lett. A kompetencia azt a képességet és hajlandóságot jelöli, amely a bennünk lévő tudást (ismereteket, képességeket és attitűdbeli jellemzőket) sikeres problémamegoldó cselekvéssé alakítja. Pedagógiai megközelítésből az élethosszig tartó tanulás megvalósulásának központi tényezője.

Az olvasó rövid történeti áttekintést kap azokról a nemzetközi kezdeményezésekről, amelyek a külföldi és hazai közoktatás meghatározó elemévé váló kompetencia alapú oktatás kialakulásának alapját képezte (OECD Kompetenciák meghatározása és kiválasztása című projektje, PISA 2000 nemzetközi vizsgálat, Európa Tanács által Lisszabonban kért, kompetenciákra vonatkozó referenciakeret, kulcskompetenciák meghatározása).

A tanulmányok egy része a ma még nyitott, nehezen megválaszolható kérdések világába enged belepillantást. E kérdések egyike például az, vajon a kompetencia alapú oktatás eszközei be tudják-e tölteni az iskolai élet és a tanári munka szabályozásának a funkcióját, amelyet az elmúlt évszázadban a hagyományos tantervek láttak el. Érdekes összefoglaló olvasható a kompetenciafejlesztésről és a kompetencia alapú oktatásról, a szakma jeles képviselőinek közreműködésével tartott kerekasztalvitáról.

Számos tanulmány a kompetenciaalapú oktatás megjelenésének, elterjedésének hazai útját mutatja be. Érdekes, továbbgondolásra készítő elemzéseket olvashatunk a kötetben a pedagógusképzés átalakításáról, az egyes kompetencia-területekről, a tanulói tevékenységre épülő fejlesztő feladatokról.

A tanulmánygyűjtemény a kompetencia kérdéssel foglalkozó legfrissebb hazai és nemzetközi szakirodalmából válogatva, ajánló bibliográfiát tesz közzé, amely segíti az olvasót a témában való tájékozódásban, elmélyülésben.

Készítette: **Hernádi Krisztina**

Eck Júlia (2006)

Kommunikáció a középiskolában

Új Pedagógiai Szemle, 2006/5. 92–98. o.

Kulcsfogalmak: kommunikáció, kommunikációs képességek fejlesztése

A szerző kiindulásként megállapítja, hogy mind a hagyományok, mind a fizikai elrendezés miatt még ma is a szóbeli kommunikáció fő formája a tanári előadás, ami a diákoktól passzív-befogadó magatartást vár el. Tanár és diák között a feleletek és felszólítások alkalmával alakul ki kommunikáció, a diákok nem kommunikálnak egymással, nem figyelnek egymás szavára. Az írásbeli kommunikáció is sivár, sok a feladatlap, kevés az esszé, az érvelés.

A szerző beszámol – a fenti gyakorlattal szakító – kommunikációs képességek fejlesztését célzó tantárgy tapasztalatairól. A tanulók 15–20 fős csoportban, padok nélkül, körben ülve, egymásra épülő gyakorlatok segítségével nyernek tapasztalatot, elméleti ismereteket ennek összegzéseként fogalmazzák meg. Az első három hét a feltételek megszokása, ismerkedő, közösségépítő játékok ideje. Különböző munkafORMÁBAN a diákok egymással kommunikálnak, amelynek előfeltétele a másakra való odafigyelés. A diákok aktívan részt vesznek az órai munkában. A mozgás, a „zaj” nagyobb az órákon, de nagyobb a fegyelem is. A tanári kommunikáció is megváltozik. A tanár dolgoz a feladatismertetés, játékszervezés, segítő kérdés megfogalmazása, biztatás, elakadók továbblendítése stb. Úgy kell irányítani, hogy közben háttérben kell maradni. A tananyag a beszédképzés, kommunikációs ismeretek, viselkedéskultúra témaköréhez tartozó gyakorlatokra épül. A szerző megemlíti néhány kedvelt feladattípust, mint például érzékelő gyakorlatok, hallásgyakorlatok, metakommunikációs játékok, szerepváltós érvelés.

Készítette: **Billédi Katalin**

Arthur Engelbrecht – Hans Weigert (1996)

Hogyan akadályozzuk meg a tanulási akadályok kialakulását?
avagy: Nem jelenthet akadályt a tanulási akadály!

ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar,
Budapest, 1996.

Kulcsfogalmak: tanulási korlátok, megelőzés, alapképességek és kompetenciák fejlesztése

A könyv gyakorlatias jellege miatt nagy segítséget jelent gyakorlói (gyógy-) pedagógusok számára, hiszen a tanulási problémák felismerésétől, ezen problémák kezeléséig tartó folyamat minden lépéséhez alapvető információkat és jól használható ötleteket nyújt. A szerzőpáros rávilágít a tanulási nehézség, zavar és akadályozottság közötti különbségekre, illetve utóbbi korai felismerésének lehetőségeire. Hiszen csak akkor tudunk hatékonyan diákjaink segítségére lenni, ha tisztában vagyunk problémájuk jellegével. Hangsúlyt fektetnek arra, hogy felhívják a figyelmet a tanulási korlátok megelőzésének fontosságára és a megelőzést segítő tevékenységekre, módszerekre, mint például: a preventív modell, az iskola pozitív szocio-emocionális klímájának kialakítása, a gyermekhez alkalmazkodó tanítás és a szülővel való együttműködés. Az alapképességek és a kompetenciák fejlesztését szolgáló speciális eljárások között megismerkedhetünk a saját test észlelését, illetve a taktilis, az auditív és a vizuális észlelési területet fejlesztő gyakorlatokkal, valamint interakciós játékokkal. Részletesen kitérnek a tanulási korlátokhoz kapcsolódó speciális problémakörökre, amelyek kezelése nélkül nem lehet eredményes a tanítási-tanulási folyamat. Ide tartozik a motiváció fejlesztése, az iskolai félelem terápiaja, a viselkedési problémák kezelése, a koncentrációs és nyelvhasználati nehézségek enyhítése, az írott nyelv elsajátításának, a számolás zavarának kezelése, valamint a balkezességéből adódó esetleges problémák feltérképezése és megoldása.

Készítette: Pénzes Éva

F. Földi Rita (2004)

**Neuropszichológiai vizsgálatok jelentősége a tanulási
és viselkedészavarok diagnosztikájában**

Magyar Pszichológiai Szemle, LIX. I. 19–40.

**Kulcsfogalmak: neuropszichológiai vizsgálatok, hiperaktivitás, téri-vizuális
képességek**

Az iskolai tanulási és viselkedészavarok diagnosztikájában az intelligencia-szint meghatározása mellett kiemelt jelentőséggel bír annak megállapítása, hogy mely funkció és az információfeldolgozás mely szintjén mutat elmaradást. A pontos diagnózis felállításában a neuropszichológiai vizsgáló eljárások segítenek. A szerző 12 orvosilag diagnosztizált hiperaktív gyermeket (8 és 9 év közöttieket) és egy szintén 12 főből álló kontrollcsoportot vizsgált meg MAWGYI-R intelligenciatesztel, valamint a Rey-Osterrieth Complex Figure Tesztel (RCFT). Ez utóbbi eljárás során a gyermek lemásolja a komplex ábrát, majd 15 mp után azonnal felidézi, és ismét lerajzolja. Eredményei alapján a performációs próbákban szignifikáns eltérés mutatkozott a két csoport között a következőkben: a számolási gondolkodás, a szimbólum, a képrendezés és a mozaik próbák területén. Ezek szerint a hiperaktív gyermekek azokban a feladatokban teljesítenek gyengébben, amelyekben a téri-vizuális folyamatok is részt vesznek. Az RCFT eredményei is megerősítették ezt, másolásnál 50%-ot teljesítettek, míg a kontrollcsoport 80%-ot. Az írás, olvasás, számolás területén problémákat okozhat a téri-vizuális képességek zavara. Mindezt befolyásolhatja a környezeti kompenzáció, ami intellektuális serkentésben jelenhet meg. A probléma abból adódhat, hogy az idegrendszeri éretlenség rejtve maradhat az iskolába lépésig, így a környezet sem tud eléggé hatni az első 5-6 évben. A tanulmány a vizsgálat eredményeit részletesen bemutatja, kitérve az elméleti magyarázatokra is.

Készítette: Szekeres Ágota

F. Földi Rita (2005)

**Tanulási zavart okozó funkciózavarok differenciáldiagnosztikája,
neuropszichológiai eljárások**

Fejlesztő Pedagógia, 2005/I. 5–12. o.

Kulcsfogalmak: neuropszichológiai vizsgálatok, funkciózavar, esetismertetés

Ez a cikk a neuropszichológiai vizsgálatok hatékony segítségét mutatja be a tanulási zavarokon belül tapasztalható funkciózavarok differenciáldiagnosztikájában. Hangsúlyozza azt, hogy ezen vizsgálatok rámutathatnak azokra a kompenzatorikus folyamatokra, amelyek segíthetik a gyermeket abban, hogy problémái ellenére hatékonyan szervezze meg az információkat. A szerző ismerteti az intelligenciával kapcsolatos legújabb elméleteket: az alacsony és magas szintű elképzeléseket, valamint a modularizmust. Ma a vizuális észlelést (a háromdimenziós térlátást), a nyelvi képességeket és beszédészlelést tekintjük moduláris alapúnak.

A tanulmányban négy esetet olvashatunk; két-két esetet hasonlít össze a szerző. Az első két eset során azt szeretné bemutatni, hogy azonos típusú funkciózavar eltérő jellegű tanulási nehézséget okozhat. A vizsgálatok arra utaltak, hogy a vizuális szerveződés problémája okozza a tanulási nehézséget, az egyik esetben a matematika terén jelentkeztek szembetűnő tünetek, míg a másik esetben az olvasás volt érintett. A második két esetben viszont a tanulási nehézség ugyanazon területeken jelentkezik, azonban a funkciózavar jellege eltérő. A vizsgálatok során fontos információval szolgál a megoldás módja is, hiszen az alapos diagnosztikai munka sokban segíti a terápia helyes megválasztását is. A szerző szerint a mozgásterápia és a célzott fejlesztés, a kognitív terápia csak együttesen lehet hatékony.

Készítette: **Szekeres Ágota**

Falus Iván (2001)

Pedagógusmesterség – pedagógiai tudás

Iskolakultúra, 2001/2,

Kulcsfogalmak: nézet, gyakorlati tudás, értékelő rendszer, reflexió

A tanulmány bevezetőjében áttekintést kapunk a pedagógusképzés elméletét az utóbbi évtizedekben befolyásoló nézetekről. Konkrétabban olyan megközelítésekről, amelyek azt próbálták, próbálják felderíteni, hogy mitől is lesz valakiből igazán jó pedagógus. Ezzel kapcsolatban Falus Iván a fent kiemelt kulcsfogalmak jelentését, jelentőségét illetve azok összefüggéseit fejt ki az olvasó számára. Megtudhatjuk, hogy a tanárok és a tanárjelöltek is rendelkeznek olyan nézetrendszerrel, amely segíti őket a napi tevékenység során kialakuló helyzetek megértésében és befolyásolja gyakorlati tevékenységüket. A gyakorlati tudás fogalmának elemzése során kiderül számunkra, hogy ez az a tudás, amelyet a pedagógus ténylegesen hasznosít tanári pályája során. Ez a tudás azonban nem tudományos ismeretekből épül fel. Az értékelő rendszer a pedagógusok esetében szűrő rendszerként működik, amelynek segítségével a tanítók, tanárok, tanárjelöltek kiválasztják, kiszűrik a számukra, a gyakorlat szempontjából fontos elméleti ismereteket. A reflexió révén a pedagógusok tudatos döntéseket hoznak, amelyekhez felhasználják gyakorlati tudásukat. Tehát ez a folyamat hozzájárul a pedagógus szakmai fejlődéséhez, a reflektív tanár gyakran kutató tanárrá válik. A tanulmány a pedagógusszakma számára igen fontos kérdésekre hívja fel a figyelmet: képesek vagyunk-e meglévő nézeteinken változtatni, képesek vagyunk-e feltárni saját rejtett attitűdjeinket, esetleges hiányosságainkat. Hiszen ezen kérdések tisztázása nélkül nem válhatunk igazán jó szakemberré!

Készítette: Pénzes Éva

Falus Iván (2006)

Tanári képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek

In: Demeter Kinga (szerk.): A kompetencia.
Kihívások és értelmezések. OKI, Budapest, 2006.

Kulcsfogalmak: sztenderdek, pedagógiai kompetenciák, pedagógusképzés

A tanulmánykötet ezen fejezetében a szerző, Falus Iván tisztázza a kompetenciák, a pedagógiai kompetenciák és a sztenderdek fogalmát, sajátosságait.

A kompetencia értelmezése során bemutatja a köznapi értelemben használt fogalomtól a NAT-ban használt kompetenciafogalmon keresztül a Nagy József által definiált kompetenciafogalmat is. Az elemzett definíciók értelmében megalkotja saját kompetenciafogalmát, és meghatározza ennek értelmében a pedagógiai kompetenciát is, majd összeveti a gyakorlati pedagógiai tudás felfogásával. Elemzi annak létjogosultságát, hogy a pedagógusképző intézményekben a pedagógiai kompetenciák fejlesztésére kell-e helyezni a hangsúlyt. Összeveti számos elméleti gondolkodó felfogását arról, hogy mik a jellemzői a pedagógusok gyakorlati tevékenységére ténylegesen ható tudásnak. Mi befolyásolja jobban a pedagógusok napi tevékenységét: a kompetenciái, avagy szemléletmódja, nézetrendszere, filozófiája, esetleg azok a sztenderdek, felkészültségmutatók, amelyek a kompetenciák szintjeit fogalmazzák meg – függetlenül attól, hogy a tanárjelölt milyen képzőintézményben szerezte tudását.

Ennek a kérdéskörnek a boncolgatásával felvetődik a kérdés, hogy a kompetenciák betölthetik-e a képesítési követelmények szerepét, és vajon mik azok a gyakorlati sztenderdek, amelyek meghatározzák a pedagógusok tanulással, iskolával, tanítással, neveléssel kapcsolatos tevékenységeit.

A szerző felhívja a figyelmet arra, hogy az Európai Unióban is törekszenek a kompetenciák egységes alapelveinek kidolgozására. Esettanulmányként ismerteti az Egyesült Államokban kidolgozásra került egységes pedagógusképzési sztenderdek megállapításának folyamatát.

Az ismertetett kutatás alapján tanulmánya végén a szerző hangsúlyozza, hogy a pedagógusképzési sztenderdek megállapításával lehetővé válna:

- a pedagógusképzés tárgyainak az eddigieket meghaladó összerendezése;
- az intézmények számára nagyobb önállósága;
- a hallgatók tudatosságának jelentős mértékű növelése.

„A sztenderdeken alapuló portfóliók végigkísérhetik a hallgatót a képzés menetében, elősegítve folyamatos reflektív magatartásuk kialakulását, a végzősök számára pedig kijelölhetik a további szakmai fejlődés fontosabb feladatait.”

Készítette: Jenei Andrea

Farkasné Kristóf Zsuzsanna (2006)

Lehetőségek a tanulási problémák korai felismerésében
és megelőzésében

Új Pedagógiai Szemle, 2006/6.

Kulcsfogalmak: prevenció, korai fejlesztés, tanulási problémák

A preventív gyógypedagógiai és fejlesztőpedagógiai szemlélet feltételezi a tanulási nehézségek korai felismerését és (intenzív) terápiáit. A szerző bemutatja az óvodás gyermekek és kisiskolások ilyen célú szűrésének módozatait és az alkalmazott vizsgálatokat. Tipizálja a leggyakrabban előforduló részképesség zavarokat, tanulási nehézségeket, taglalja megelőzésük és kezelésük óvodaskori és iskolai keretek között megvalósítható lehetőségeit. Korszerű szemlélettel tér ki a munka a részképességzavaros (diszlexiás, diszgráfiás, figyelemzavaros) gyermekek habilitációs-rehabilitációs fejlesztésének heterogén csoportban, vagyis integráltan történő megvalósítására. Korrekt áttekintést nyújt a tanulási nehézségek, a tanulási zavarok és a tanulási akadályozottság, valamint a sajátos nevelési igény problémaköréről, megjelölve a témában leggyakrabban fellelhető BNO-kódokat, azok jelentését és főképp a gyermek sorsára ható jelentőségét. Ismerteti a cikk a tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottságok tevékenységi körét, meghatározó funkcióját a differenciáldiagnózis felállításában és a gyermek számára legmegfelelőbb iskola, esetleg speciális óvoda kijelölésében, vagy akár ezek ellenjavaslatában. Az óvodapedagógusok és a tanítók számára támpontokat nyújt a gyógypedagógus és a fejlesztő pedagógus kompetenciáiról, tevékenységterületeiről és lehetséges klientúrájukról. A gyakorló pedagógusok nagy hasznát vehetik a vonatkozó törvényismertetéseknek, törvényi utalásoknak és ezek pedagógiai, tanügyi és pénzügyi vetületeinek.

Készítette: **Megyeri Józsefné**

Fatalin Andrea (2004)

A sajátos nevelési igényű gyermekek integrált neveléséről –
szülőknek

Új Pedagógiai Szemle, 2004/3.

Kulcsfogalmak: integráció, szakértői bizottságok, gyógypedagógiai módszertani központok

„Megértő, nem fogyatékos emberek tolmácsai lehetnek más nem fogyatékosoknak, akiknek nehézségeik vannak. A fogyatékosok és hozzátartozóik azonban életfogytiglanra vannak ítélve. Nem büntény miatt, hanem a sors miatt.” (Fatalin Andrea) Az ő tolmácsukul szerződött a tanulmány írója. Megismerteti a sajátos nevelés igény definícióját, a sérült gyermekek szegregált és integrált nevelésének-oktatásának lehetőségeit, módozatait, lokális, szociális, funkcionális és teljes integrációjuk⁴⁵ ismérveit, kritériumait. Kitekintést nyújt az OECD országok (USA, Kanada, Németország, Olaszország, Nagy-Britannia, Németország, Dánia, Ausztrália) integrációs hagyományaira és gyakorlatára, az iskolai szervezetben való szülői jog és szerepvállalás mértékére, valamint megvalósulási formáira. Magyarországon, az ENSZ 1982-es világprogramjának ratifikálását követően, a többször módosított 1993. évi LXXIX. közoktatási törvény (2003-as módosítás) adott lehetőséget a sajátos nevelési igényű gyermekek integrált nevelésére a közoktatási intézményekben, deklarálva jogaikat és az őket segítő feltételrendszert. Képet kap a szülő az integrált és a szegregált nevelési-oktatási forma előnyeiről és árnyoldalairól. A cikk ismerteti a szülők számára rendelkezésre álló segítő hálózatot, a korai fejlesztő centrumoktól a pályaválasztásig. Részletesen szól a szakértői bizottságok és a gyógypedagógiai módszertani központok feladatairól, jogosultságairól, a szakszolgálatok és szakmai szolgáltatások működési köréről, az utazó gyógypedagógus és a szülői ház kapcsolattartásának szükségességéről. Gyakorlati segítséget jelent a vidéki és fővárosi tanulási képességet vizsgáló bizottságok elérhetőségeinek jegyzéke.

Készítette: **Megyeri Józsefné**

⁴⁵ A teljes integrációt napjaink pedagógiai gyakorlata inklúzióknak, befogadásnak nevezi.

Fáyiné Dombi Alice (1999)

Tanári minta – mintatanár

APC-Stúdió, Gyula, 1999. (114 o.)

Kulcsfogalmak: pedagógusszerep, tanári mintaadás, mintakövetéses tanárrá válás

Napjainkban a pedagógiai hatékonyság és eredményesség az iskolák központi kérdése, a pedagógiai sikernek pedig nyilvánvaló a szoros összefüggése a tanári hatékonysággal, a tanár szerepével.

A kiadvány alapjául szolgáló pedagógusjelöltekkel folytatott vizsgálat a tanári szerep erősödését befolyásoló tényezőknél, a minta jelentőségének, a mintakövetés folyamatai jellegzetességeinek a feltárásával igyekszik megfejtetni a „nevelői hatás titkát”.

Melyek a pályaválasztást motiváló tényezők, és melyek hatnak leginkább a szakmai szerep kialakulására? Miért jelentős a mintakövetés a tanárrá válás folyamatában? A tanári személyiség mely sajátosságai hatnak közvetlenül vagy közvetetten a diákok munkájára? Mitől válik a tanár valamennyi nevelői – ismeretátadó, személyiségalkotó stb. – szerepben példaadóvá, értékhordozóvá? Miből táplálkozik a tanár egyéniségében rejlő tekintély, mi a kulcs a tanítványok bizalmának, szeretetének és kötődésének elnyeréséhez? Mikor ösztönzik a tanári minták a nevelési stílus kialakulását? Ilyen és hasonló kérdésekre kap választ az olvasó.

A vizsgálat interjúi, jellemzései, összegző elemzései, következtetései ma is időszerűek és sokatmondóak. Tanulmányaira egy fejlesztő program épült a tanárjelöltek pedagógushivatáshoz való mintakövetéses kötődésének erősítését célozva.

A pedagóguspálya bármely szakaszában levők és a pedagógusképzésben érintettek számára is ajánlott ez az elgondolkodtató olvasmány.

A szerző feladatgyűjteménnyel, fogalomtárral és irodalomjegyzékkel gazdagította a kiadványt.

Készítette: **Vargáné Mező Lilla**

Felvégi Emese (válogatta, 2005)

Gyorsjelentés a PISA 2003 összehasonlító tanulói teljesítménymérés
nemzetközi eredményeiről

Új Pedagógiai Szemle, 2005/I.

**Kulcsfogalmak: kompetenciák, nemzetközi kitekintés, problémamegoldó
gondolkodás**

Az OECD nemzetközi tanulói teljesítménymérésének, a PISA-mérésnek 2003-ban második alkalommal gyűrűköttek neki a programban részt vevő országok 15 éves diákjai, hogy teljesítményükkel választ adjanak az oktatáskutatók kérdéseire: A kötelező tanulóidő vége felé birtokában vannak-e mindannak a tudásnak, amely felvértezi őket a mindennapi problémák kreatív megoldásának képességével? Készen állnak-e tudásalapú társadalmak kihívásaira, az élethosszig tartó tanulás felvállalására?

A gyorsjelentésben – Felvégi Emese gondos válogatásának köszönhetően – betekintést nyerhetünk a tesztek értékelésébe. A válogatásnak – a magyar eredmények ismertetésén túl – vállalt célja, hogy bemutassa a sikerrel szereplő országok eredményeit. Grafikonok és táblázatok segítik a mérések, összehasonlító elemzések megértését.

A tanulmányban olvashatunk a PISA-vizsgálat főbb jellemzőiről és az előzményekről.

Átfogó képet kapunk a 2003-as felmérésről. Megismerhetjük a mért tudásterületeket, a feladatlapok tartalmát és a diákok eredményeit.

Betekintést nyerhetünk az egyes teljesítményszintek elvárásrendszerébe, a teljesítések összehasonlító elemzésébe. Mivel a 2003-as mérés vizsgálódásának központi témája a matematika volt, ennek a területnek az eredményei, összehasonlító értékelései a gyorsjelentésben is nagyobb teret kaptak.

Áttekintést kapunk azonban az olvasás-szövegértést, a természettudományi eszköztudást és a problémamegoldó gondolkodást mérő tesztek eredményeiről is. Külön kitér a válogatás a matematikai és problémamegoldó tesztek eredményességének összehasonlítására.

Készítette: **Magvasi Ágnes**

Figula Erika (2000)

A tanár-diák kapcsolatban szerepet játszó személyiségtulajdonságok

Új Pedagógiai Szemle, 2000/2. 76–81. o.

Kulcsfogalmak: személyiségtulajdonságok, represszív típusú tanár, szenzitív típusú tanár

A cikk abból indul ki, hogy a pedagógus legfontosabb „munkaeszköze” saját személyisége. A szerző megállapítja, hogy a próbálkozások ellenére a tulajdonságlisták kudarcot vallottak. Javaslat, hogy a pszichológiailag jobban értelmezhető, főként az interperszonális kapcsolatokhoz fontos tulajdonságokra kell fókuszálni, s inkább tipológiát kell létrehozni.

A szerző 229 főiskolai hallgató és 117 gyakorló pedagógus véleményét Leary-tulajdonságlista segítségével vizsgálta. 128 tulajdonsággal kapcsolatban mérlegették, hogy a tanár személyisége szempontjából fontos-e vagy sem.

A válaszok eloszlásának mintázata alapján a szerző megállapította, hogy a vizsgálati személyek a pozitív tulajdonságokat egyértelműen fontosnak tartják, a semleges tulajdonságoknál szóródnak a vélemények. Negatív tulajdonságokat a válaszolók egy része nagyon fontosnak jelölte meg abban az értelemben, hogy jelenléte rontja a tanár-diák kapcsolatot, más részük pedig nem tartja fontosnak, abban az értelemben, hogy ez ne legyen a pedagógus sajátja. A szerző elemzése alapján ez kétféle megközelítési módot takar. Az egyik csoportba tartozók a negatív tulajdonságokkal nem számolnak, ezeket elhárítják. A másik csoport tagjai a negatív tulajdonságokat fontosnak tartják, a negatívumok felerősítésére hajlamosak. Ezt az eredményt a szerző összekapcsolja a szakirodalomban leírt represszív és szenzitív típusú tanár leírásával. Feltételezi, hogy a represszivitás-szenzitivitás mint kognitív stílus jelenik meg a fontosság megítélésében.

Készítette: **Billédi Katalin**

Földes Petra (2008)

Értékelő jelenlét a pedagógiai folyamatban. Módszerek a diákok folyamatos, motiváló értékeléséhez. Tanári Kézikönyv

RAABE Kiadó, Budapest, 2008. március

Kulcsfogalmak: tanulói értékelés, folyamatszabályozás, fejlesztő reflexiók

A szerző a pedagógiai gyakorlatot közvetlenül segítő, az elméletet, empiriát és attitűdöket egyaránt taglaló tanulmányt kínál a pedagógiai értékelés témaköréből. Napjainkra – remélhetően – átalakult a hagyományos ismeretközlési, tananyag-feldolgozási folyamat, egyre inkább a tanulói aktivitásra, interakciókra épít, a pedagógus folyamatmenedzselő szerepe biztonságában. Elkerülhetetlenné vált tehát a paradigmaváltás a tanulói értékelésben is, amely nem egyszerűen az osztályozás „szöveges értékelésre cserélésében” nyilvánul meg, hanem a diákok aktivitására és a pedagógus permanens értékelő jelenlétére alapoz. A három értékelési forma – diagnosztikus, formatív, szummatív – cél és funkció tekintetében továbbra is helytálló, de a numerikus értékeléshez képest árnyaltabb szöveges értékelési formákon kívül új és változatos aspektusokkal bővült. Folyamatszabályozási szempontból a tanár mint tanulásszervező gyakorolja kontrollját, az értékelési rituálék maguk is részévé válnak, keretet adnak a folyamatoknak, építő (ön)kritikára és azok elfogadására nevelnek. A pedagógus ön- és társreflexiók hatásaival motivál, orientál és minősít amellett, hogy az értékeléssel értékelni is megtanít. Az értékelés alanyaira, tárgyaira, körülményeire vonatkozó témák, a nem tanári értékelés válfajai, az önértékelés és társas értékelés konkrét eszköz- és módszertára, metodikai előkészítésének ismertetése – kiváló attitűddel, a szubjektumnak is teret engedve, de kellő objektivitással – értékes segítséget jelentenek a gyakorló pedagógusok számára.

Készítette: **Megyeri Józsefné**

Gaál Éva – Jaksa Éva (2002)

A pedagógiai diagnózis értelmezése

Fejlesztő Pedagógia, 2002/6. 55–56. o.

Kulcsfogalmak: pedagógiai diagnosztika, módszerek, fejlesztő értékelés

A cikk ismerteti a diagnosztika fogalmát, majd elkülöníti a pedagógiai diagnosztikát az orvosi és a pszichológiai diagnózistól. Fontos, hogy szemléletében szakít a deficitorientált megközelítéssel, inkább a holisztikus és az ökológiai szemléletet emeli ki a diagnózis felállításakor, amely lehet spontán is, de célszerűbb, ha tervszerű és tudatos. Az eredményes pedagógiai diagnosztika előfeltételeiként említi a szakmai kompetenciát, a didaktikai kompetenciát, a pszichológiai ismereteket, a pedagógiai pszichológiai diagnosztika alkalmazni tudását és azokat az ismereteket, amelyek a tanulási nehézségek lehetséges okaira és értelmezéseire vonatkoznak. Hangsúlyozza, hogy a pedagógiai diagnosztika mindig az eltérésekre irányul, feltárja a „van” és a „kell” közötti különbségeket. Javasolja vizsgálni a következő tényezőket: a gyermek belső feltételeit, a pedagógus magatartását, a gyermek csoporton belüli helyzetét, az iskolai-intézményi feltételeket, a családi környezetet és a pszichoszociális faktorokat. Leggyakrabban használt módszerei: megfigyelés, beszélgetés-kikérdezés, hibaelemzés, a tanulók munkái, tudáspróbák, tesztek. A fejlesztő értékelés mindig a gyermek érdekét szolgálja; ennek érdekében a gyermek nem lehet a vizsgálatok „tárgya”; a gyermeknek a vizsgálatok eredményeit meg kell ismernie, a fejlesztő diagnosztikai tevékenység megfelelő kommunikációs bánásmódot igényel; valamint amennyiben a diagnosztikai eszköz lehetővé teszi, a fejlesztő diagnózis készítőjének együtt kell működnie a gyermekkel.

Készítette: Szekeres Ágota

Golnhofer Erzsébet (2006)

Az iskolák belső világa

**In: A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. ELTE PPK
Neveléstudományi Intézet, Budapest, 2006. 6. kötet**

**Kulcsfogalmak: szervezeti kultúra, pedagógiai mentálhigiéné, spontán
kirekesztődés**

Az Eötvös Loránd Tudományegyetemen a kétszintű felsőoktatási rendszer alapképzéséhez készült oktatási segédanyag munkatankönyv, amelynek minden fejezetét kiegészíti a feldolgozást, az önellenőrzést segítő feladatsor, fogalomtár és irodalomjegyzék.

A könyv az iskola belső világát mutatja be. Az iskolákhoz mint szervezetekhez kötve tárgyalja azt, hogy mi történik az iskolákban, milyen eredménnyel, és azt, hogy a nevelésben-oktatásban érdekeltek miként élik meg mindezt.

A szerzők értelmezési kérdések tisztázása után az iskola szervezeti sajátosságait tárgyalják. Kitérnek a formális működést meghatározó legfontosabb iskolai dokumentumokra – pedagógiai program, SZMSZ, Házirend – az iskola belső világában kialakult szereprendszer bemutatására, a pedagógiai szerepekre. Részletesen foglalkoznak a szervezeti kommunikációval és a szervezetkultúrával, a segítők segítőinek és az iskola külső egyéb kapcsolatainak bemutatásával.

Az iskolai oktatáshoz, neveléshez kapcsolódva, a figyelemfelhívás szándékával mutatnak rá az iskola belső világának sajátosságait befolyásoló diszfunkcionális jelenségekre, mint: agresszió az iskolában; spontán kirekesztődés; konfliktusok az iskolában. A problémák természetét a tanárok, a tanulók, a vezetők egyéni és társas sajátosságait ismertetve tárják fel abban a reményben, hogy ezzel hozzásegítik az iskolát szocializációs feladatainak megoldásához.

Készítette: **Vargáné Mező Lilla**

Gordosné Szabó Anna (2004)

Bevezető általános gyógypedagógiai ismeretek

Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest, 2004.

Kulcsfogalmak: tudomány, népesség, hatásrendszer

A könyv szerzője a gyógypedagógia tudományának igen elismert szaktekintélye, számos történeti és tudományelméleti feldolgozó művet jegyez.

Jelen munkáját a gyógypedagógia nagy elméletalkotója emlékének ajánlja, de szándéka szerint a gyógypedagógus-képzésben és más pedagógusképzésben részt vevő hallgatók számára tankönyvül is szolgálhat.

A könyv valóban a gyógypedagógia minden szegmensével foglalkozik. Megismerheti az olvasó a gyógypedagógia fogalmához kapcsolódó hazai és nemzetközi értelmezéseket, megközelítéseket, történeti és aktuális áttekintésben egyaránt. Differenciáltan, alaposan, a laikus olvasó számára is jól követhetően ismerteti azon populációt, csoportjaikat és jellemzőiket, akik a gyógypedagógia körébe tartoznak. A tipológia nemzetközi és hazai változását, majd aktuális értelmezését is megtalálhatjuk a könyvben. A témában kevésbé járatos olvasó számára is segíti a tájékozódást az oktatási tendenciák alakulását is meghatározó, a könyv írásának időpontjában aktuális törvényi szabályozás áttekintése, amelyek segítségével jól követhető a gyógypedagógiai hatásrendszer tárgyalása, az intézményi háttér sokszintű, összetett felépítettsége, sajátosságaik és kapcsolódásuk más társadalmi ellátórendszerekhez. Fontos része a könyvnek a gyógypedagógiai tevékenység értelmezése, résztvevőkenységeinek alapos, értelmező bemutatása, amely a szakember és a kívülálló számára egyaránt informatív lehet.

Végül a szerző összefoglalja a gyógypedagógia mint tudomány aktuális értelmezését, a tágabb és a szűkebb értelemben vett gyógypedagógia diszciplínarendszerében nyújt eligazodást, amelynek kiindulási alapja: a gyógypedagógia önálló, interdiszciplináris embertudomány.

A könyv átfogó szemléletbeli és szakmai ismereteket nyújt az érdeklődő olvasó számára.

Készítette: **Virányi Anita**

Dr. Gósy Mária (1996)

A szeriális észlelés fejlődése és zavarai

MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest;
Gyerekkori beszédészlelési és beszédmegértési zavarok
Nikol, Budapest, 1996.

Kulcsfogalmak: beszédészlelés-beszédértés, szerialitás, anyanyelv-elsajátítás

Mit jelent a szeriális észlelés? A szavakat felépítő hangsor mint jelsor sorrendiségének állandósága teremti meg a szemantikai értéket. A szeriális észlelés helyes működésekor a gyermek képessé válik a beszédhangsorozatok egyes hangjainak időbeli egymásutánosságát észlelni, feldolgozni és szükség szerint reprodukálni. Az anyanyelv elsajátítása számos készségen alapul, amely a legtöbb kisgyermeknél problémamentesen történik meg. A beszédprodukciónak zavarai látványosak, hamar észrevehetőek, ellenben a beszédpercepció zavarai viszonylag sokáig rejtve maradhatnak, s ez késleltetheti a korrekciós lehetőségeket, tevékenységeket. A tanulmány fő motívuma a szeriális észlelés, valamint a beszédmozgássorok torzításainak vizsgálata és elemzése. A torzítási folyamatok között a magánhangzó(k) és mássalhangzó(k) metatézise, azaz felcserélése volt a leggyakoribb. A GMP diagnosztika GMP 10 altesztje⁴⁶ kifejezetten a szerialitás észlelés zavarait vizsgálta ép értelmű, ép hallású és nem beszédhibás gyermekeknél meghatározott életkorokban. A kutatók számára is meglepő eredmény született: a típushibák aránya lényegileg változatlan maradt az életkor előrehaladtával. A beszédpercepció zavarral küszködő gyermek olvasáselsajátítása nagy valószínűséggel nehezített prognózisú. Fennáll a veszélye annak, hogy olvasástechnikai problémáit – tévesen – diszlexiának diagnosztizálják, alaptalanul stigmatizálva ezáltal a metatézist vétő kisiskolást. Elsőrendű tehát a szeriális zavar minél korábbi életkorban történő felismerése és az életkornak megfelelő verbális fejlesztés megkezdése a tanulási zavarok megelőzése és/vagy csökkentése érdekében.

Készítette: Megyeri Józsefné

⁴⁶ 10 szemantikai tartalommal nem bíró hangsor (=logatom) vizuális megerősítés nélküli reprodukciója

Halász Gábor (2004)

**A sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása:
európai politikák és hazai kihívások**

Új Pedagógiai Szemle, 2004/2.

Kulcsfogalmak: sajátos nevelési igény, európai politikák az együttneveléssel kapcsolatban, hazai együttnevelési kihívások

Az alábbi tanulmány a Felelősség, együttműködés – befogadó társadalom címmel megrendezett konferencián elhangzott előadás szerkesztett változata. Képet ad az Európai Uniónak a sajátos nevelési igényűek oktatásában megvalósuló politikájáról. Beszámol arról, hogy olyan közösségbe fogunk belépni, amelynek ezen a területen karakteres és koherens politikája van; ez a politika nem új keletű, hanem stabil, és jó ideje létezik; nagyon erős, aktív szakmai és politikai csoportok találhatók mögötte; növekszik annak a lehetősége, hogy a közösség ezt a politikát ténylegesen érvényre juttathatja. Bemutatja az Európai Unió szociális és foglalkoztatási politikájának a fejlődését a speciális oktatási igények felől nézve. Néhány kulcselemet kiemelve: az Európai Szociális Alap létrejöttét a hatvanas évek közepén, az Európai Közösségek Helios-programját a nyolcvanas évek végén, amely a fogyatékossgal élők társadalmi integrálását szolgálta. A következő fontos elem az Európai Unióról szóló szerződés módosítása volt 1997-ben. Ekkor kapta meg a foglalkoztatási és a szociális politika azokat a nagyon erőteljes eszközöket, amelyeket mindmáig használ. 2000-ben fogadta el az unió az „Akadálymentes Európáról” szóló jelentést. Ezeket követően a fogyatékossgal élők problémája kiemelten kezdett megjelenni az Európai Unió oktatási programjaiban is. E programok arra adnak lehetőséget a tagállamok intézményei számára, hogy pályázati úton az Európai Uniótól pénzügyi támogatást kapjanak azért, hogy a közös céloknak megfelelő tevékenységeket folytassanak. A tanulmány elemzi továbbá azokat a folyamatokat, trendeket, amelyek az európai közösség országaiban jellemzik a sajátos nevelési igényű tanulókkal való foglalkozást, végezetül sora veszi a magyar oktatás előtt álló kihívásokat, és rendszerbe foglalja a megoldásra váró új feladatokat is, mint a megfelelő egyensúly megtalálása az integrálás és az elkülönült oktatás között, tanári kompetenciák és az iskolai szervezet fejlesztése, a minőségpolitika és az integrációs politika összekapcsolása, a finanszírozási megoldások folyamatos kiigazítása, továbbá ennek a területnek az összekapcsolása a szociális és foglalkoztatási politikával.

Készítette: Szabó Katalin

Havas Péter (2003)

Az iskolai tanulás motivációjáról

Új Pedagógiai Szemle, 2003/3.

Kulcsfogalmak: motiváció, tanulás, együttműködés

A tudásalapú gazdaság és a tanulótársadalom létrejöttének jelentős oktatáspolitikai fórumán, a lillafüredi tanácskozáson aktuális téma volt az iskolai tanulás motivációjának összefüggéseivel és erősítésének lehetőségeivel kapcsolatos tudásunk áttekintése. A tanulás indítékainak háttere olyan dinamizmus, amely különböző szinteken: egyénben, csoportban és szervezetben működteti a tanulási tevékenységet. A kutatási adatok és következtetések ismeretében fel kell hagynunk a motiváció korábbi, statikus szemléletével. A motivációról korábban úgy gondoltuk, hogy valamifajta, főként biológiailag meghatározott töltéscsomag (egy személyenként eltérő minőségű „tartós elem”), ma egyre inkább úgy gondolkodunk, hogy ez újratöltődő akkumulátor, amelynek folyamatos feltöltését a mindennapok tanulási tevékenysége, annak körülményei, mindenekelőtt a szociális beágyazódottsága és történései szabják meg. A múlt század végén felismerték, hogy a motivációs állapotokért a neocortex (a kéreg és elsősorban a homloklebeny) felelős. A tanulás motivációja olyan folyamatban szerveződik, amelynek során a mindenkori társas helyzet, a társas és társadalmi hatások rendezik össze és véglegesítik a tanuló ember biológiai állapotából kibontakozó motivációs faktorokat és indítékokat. Az iskolához való kötődés és a pozitív érzelmi viszony bizonyára elősegíti a hatékonyabb tanulást. A jövő iskolájával kapcsolatos tanulási motiváció alakításakor az iskolához, az élet-hosszig tartó tanuláshoz való személyes pozitív viszonyt szeretnénk erősíteni. A jövő iskolája és a tanulás motivációja szorosan egybekapcsolódik. A pedagógusok és tanulók számára is kell a vonzó tanterv, program és tanulás, szükséges a biztonságos, befogadó és gondoskodó közösség, amelyben a tanító és a tanuló személy feltöltődhet a kívánatos indítékrendszerrel. Szükséges a pozitív szociális klíma, az együttműködés és partnerség, amelyben érvényesül a támogatás és a szeretet. Mindezt keretbe foglalja az önértékelés és a teljesítményértékelés összhangja.

Készítette: **Szabó Katalin**

Hernádi Krisztina – Jenei Andrea (2007)

Kompetenciaalapú oktatás a tanulásban akadályozott gyermekek együttnevelésének szolgálatában

In: Kisgyermekek, nagy problémák. RAABE Kiadó, Budapest, 2007.

Kulcsfogalmak: kompetenciaalapú oktatás, programcsomagok, együttnevelés, integrációs ajánlások

A tanulmány nagyon aktuális és széles körű érdeklődést kiváltó témát dolgoz fel – a kompetenciaalapú oktatás megjelenését az együttnevelés gyakorlatában. A cikkből átfogó képet kaphatunk a kompetenciaalapú oktatásról: az alapfogalmak tisztázásától a programcsomagok felépítésének bemutatásáig.

Ma Magyarországon a közoktatáshoz valamilyen formában kapcsolódók: pedagógusok, szülők, családtagok bizonyosan találkoztak már az együttnevelés vagy az integráció kifejezésekkel, amelyek alatt a sajátos nevelési igényű gyermekeknek, fiataloknak a nem fogyatékosok közé való beilleszkedését értjük. A cikk második részében a szerzők azt járják körül, hogyan alapozható meg a társadalmi elfogadás az oktatási intézményekben, milyen elemei vannak annak a nevelési-oktatási folyamatnak, ahol a tehetséges, az átlagos és a tanulásban akadályozott, sajátos nevelési igényű gyermek együtt tanul. A tanulók eltérő képességeinek fejlesztését és az együttnevelés hatékony és eredményes megvalósulását segíti az osztályteremben a kompetenciaalapú programcsomagok alkalmazása. A szerzők figyelemfelhívó, és tájékoztató jelleggel mutatják be azokat a gyógypedagógusok által készített integrációs Ajánlásokat, amelyek a befogadó pedagógusok napi munkáját hivatottak támogatni.

Hangsúlyos szerepet kap a cikkben a sérült tanulók kompetenciafejlesztése, az egyéni megsegítés, valamint a pedagógus – gyógypedagógus együttműködésének kérdése. Az úgynevezett „kéttanáros modell” gyakorlati megvalósulását illusztrálva egy óravázlatot olvashatunk a cikk záró fejezetében.

Az írás átfogó képet ad azokról az alapelvekről, taneszköz-együttesekről és támogató rendszerekről, amelyek együttnevelés esetén segítik a pedagógust a kompetenciaalapú oktatás megvalósításában.

Készítette: **Hernádi Krisztina**

David Hopkins (2006)

Minden iskola nagyszerű iskola – tanulás, tanítás és nagy léptékű gyakorlat

Új Pedagógiai Szemle, 2006/3. 46–53. o.

Kulcsfogalmak: **oktatáspolitikai stratégia, metakogníció, személyre szabott oktatás**

David Hopkins angol oktatási szakértő. Ebben a cikkében az 1997-ben elindított nagyarányú angol oktatási reform tapasztalatait mutatja be. Elsősorban az oktatáspolitikai stratégia szerkezetének változása hozott javuló teljesítményt. A nagy kihívásokat nagyarányú támogatás követte. A jó gyakorlatok megismérlése, a minőségi szakmai fejlődés lehetősége, a világos célok meghatározása, az átengedett felelősség teljesítménynövekedést eredményezett az oktatásban. A cikk írója azonban saját tapasztalata alapján arra figyelmeztet, hogy a teljesítménynövekedést stagnálás követi. Az ilyen jellegű reformok csak ideiglenes javulást hoznak a rendszerben. A centralizált reformot a decentralizált tevékenység kövesse az iskolákban. A reform így lesz fenntartható.

Ennek elérésében nagy hangsúlyt kap a metakogníció, azaz a tanulás megtanulása. A jövőben is használható tanulási készségek, a gyakorlati tudás elsajátításához a tantervben megfelelő egyensúlyban kell lennie az ismereteknek, készségnek és tapasztalatnak.

A tantermi munka lényegét abban látja a cikk írója, hogy a tanulást minden egyes diák személyéhez igazítjuk. A tantermi gyakorlatban egyfajta virtuális kört hoznak létre a tanterv, a tanulási stratégiák és az értékelés. Ezáltal javul a gyerekek tanulási készségének minősége és szintje.

Öt tanulási stratégiát sorol fel a szerző. Az egyik a frontális oktatás, a másik a memorizálás, az, hogy a diákok hogyan memorizálják az ismereteket, a harmadik a hipotézisek és teóriák felállításából kiinduló induktív megközelítés, a negyedik olyan tanítási stratégia, amely a gyerekek kreatív gondolkodását fejleszti, az ötödik pedig a kooperatív csoportmunka.

A legjobb tanítási stratégiák egyben tanulási stratégiák is.

Végül ismételtén megerősíti, hogy az oktatásban teljesítményjavulást akkor érhetünk el reformokkal, ha a tanítást sikerül az egyes tanulók igényeihez igazítani, a pedagógusok munkája pedig minél inkább professzionalizálódik.

Készítette: Kovács Éva

Horváth Attila (2004)

Félelem és remény – szervezeti ellenállás a változással szemben

Új Pedagógiai Szemle, 2004/4–5. 78–82. o.

Kulcsfogalmak: intézményi innováció, innovációs hajlandóság, motiváció, intézményi menedzsment

A személyes hangvételű, humorral fűszerezett tanulmány a hazai közoktatási rendszer helyzetét elemzi a változással, innovációval kapcsolatos attitűdök szempontjából, vizsgálja az intézményi szintű változások nehézségeit és azok hátterét.

A szerző felhívja a figyelmet arra a tényre, hogy a politikai ciklusokhoz kapcsolódó reformelképzelések, kezdeményezések csak ritkán valósulnak meg teljességükben. Ennek egyik oka, a változással szembeni természetes, védekezési reflex megjelenése, amely az egyéni és az intézményi szintre egyaránt jellemző. Az oktatáspolitikai célkitűzések ellenére intézményi szinten nem vagy csak nagyon nehezen valósul meg az a paradigmaváltás, ami – a társadalmi változások kihívására való reagálásként – az intézmény elismerésének vagy szélsőséges esetben akár fennmaradásának is feltétele. Az innováció szükségessége tehát vitathatatlan, a közoktatási intézményekben azonban nehézkesen, sok esetben jelentős késéssel mennek végbe a folyamatok, és az elért eredmények sokszor csak félsikerként könyvelhetők el. Az okokat elemezve, a szerző természetes jelenségként, de nem elfogadható indokként említi a rutinoktól, sztereotípiáktól való elszakadás nehézségét.

A cikk írója típusokba sorolja a közoktatási intézményeket az innovációs hajlandóság szempontjából rendszerelméleti megközelítés alapján, és felvázolja a szervezeti változás fő állomásait. Választ keres arra a kérdésre, hogy milyen motiváló eszközök erősíthetik az intézményi innovációt. Zárszóként a változáskezelésben az intézményi menedzsment jelentőségét hangsúlyozza, amely a sikeres innováció záloga.

Készítette: **Hernádi Krisztina**

Horváth Attila (2006)

Fejlesztő értékelés az intézménymenedzsmentben

Új Pedagógiai Szemle, 2006/3. 9–15. o.

Kulcsfogalmak: teljesítménymenedzsment, tudásmenedzsment, használt tudás

A szerző a szervezeten belüli fejlesztő értékelés ciklikusságát hangsúlyozza, ahol az értékelés után más értelmet kapnak a célok. Így megismételt reflexiók ciklussá válik az értékelés.

A fejlesztő értékelés lényegének azt az információt tartja a cikk írója, amely megmutatja, miként lehet növelni a teljesítményt. Így válik a fejlesztő értékelés a teljesítménymenedzsment részévé.

A cikk második részében a tudásmenedzsment analitikus megközelítéséről olvashatunk. Azt fejtegeti, hogy mit jelent a tudás egyéni és szervezeti szinten.

A formális tudás, vagyis a szaktudás és a rejtett tudás, azaz a magántudás szervezeten belüli felhasználását elemzi. A gyerek formális tudása a tananyagban lévő tudása. A nevelő szaktudása alatt pedig azt érti, hogy a nevelő rendelkezik mindazzal a tudással, amely a munkaköri kötelezettségében rögzített feladatok elvégzéséhez szükséges.

Felhívja a vezetők figyelmét arra, hogy az intézmény minden tagjának van a formális tudáson kívül rejtett tudása, amelyet magántudásnak nevez.

A szakmai tudás és a magántudás annak a kompetenciának a szerves része, amelyet a szervezet tudásként használ. Épp ezért óva inti a szerző az intézményértékelést kidolgozó szakembereket attól, hogy a teljesítmény mérésekor csak a szaktudást vegyék figyelembe. Mindkét tudásnak szerephez kell jutnia!

A cikk záró gondolata ismételten hangsúlyozza, hogy a tanulói, dolgozói és intézményi fejlesztő értékelés alapja a ciklikus fejlesztés.

Készítette: Kovács Éva

Horváthné Zilahy Ágnes (2007)

Integrált nevelés, avagy hatékony iskolát mindenkinek

Új Pedagógiai Szemle, 2007/3.

Kulcsfogalmak: integráció, komprehenzív nevelés, kompetenciafejlesztés

A szerző egy székesfehérvári iskola gyakorló pedagógusa. Tanulmányában az integrált vagy még inkább komprehenzív nevelés egyik fontos, de nem kellően hangsúlyozott problémájával, a szociális kompetencia fejlesztésének gyakorlatával foglalkozik. A mai magyar oktatási rendszerben erős szelekció van. A gyerekek abban a társadalmi csoportban élnek le az életüket, amelybe beleszülettek, így óhatatlanul kicsi az esélye annak, hogy megtapasztalják az együttműködést, a kommunikációt más társadalmi rétegekkel. Ennek következtében beszűkülnek társadalmi tapasztalatszerzési lehetőségeik. A jelenlegi iskolai versenyhelyzetben tovább éleződhet a szelekció, így a pozitív minták nem vagy kevésbé épülhetnek be az alsóbb rétegek gyermekeinek személyiségfejlődésébe. A különböző szociális háttérű, nagyon eltérő alapkompenciájú tanulók fejlesztésének fontos eleme a szociabilitás terén jelentkező különbségek közelítése. Ennek néhány módszerét mutatja be a tanulmány. Rámutat arra, hogy az integrációs nevelés módszertana még gyerekcipőben jár nálunk. Sok jó próbálkozás van. Ezeket a módszertani anyagokat össze kell gyűjteni és mielőbb publikálni, hiszen a pedagógustársadalom zöme nem ebben a nevelési struktúrában nőtt fel, tehát nem volt mit adaptálnia. Tapasztalata szerint az egyik legösszetettebb nevelési-szervezési feladat az integrációs nevelés, amely feltételezi a pedagógusszerep újragondolását. Az új nevelési szituációkban mozgósítani szükséges a meglévő nevelési tapasztalatokat, és hasznosítani kell egy új szerepvállalásban, amelyben az ösztönző, segítő és szakértői típusú szerepkör érvényesül. Mivel nincs egyedülállóan jó nevelési recept, meg kell ismerni és ki kell próbálni az új módszertani eljárásokat, bővíteni kell módszertani kultúránkat, hogy az elénk tornyosuló nevelési problémákat kezelni tudjuk.

Készítette: Szabó Katalin

Hunyady Györgyné (szerk., 2003a)

Differenciált fejlesztés – Kooperatív tanulás

ELTE-TÓFK, Budapest, 2003.

Kulcsfogalmak: differenciálás, kooperatív tanulás, tantárgy-pedagógiák

A reformpedagógiákkal együtt megjelenő pedagógiai területen alkalmazott pszichológiai ismeretek és készségek bővülése, a szociológiai vizsgálatok eredményei, az oktatás hatékonyságának kutatásai, valamint az integrált nevelési elv gyakorlatának terjedése együttesen segítik a differenciált bánásmód gondolkodásmódjának kialakulását és terjedését. A differenciált fejlesztés hatékony megvalósítása a nevelés-oktatás gyakorlati szakembereinek, a pedagógusoknak is egyre inkább igénye, bár a megvalósítás még szűk körű. Jelen kötetet – habár főiskolai hallgatónak készült – haszonnal forgathatják azok a megújulni kész gyakorló pedagógusok is, akik még nincsenek birtokában azoknak az ismereteknek és készségeknek, amellyel hatékony differenciált fejlesztést biztosíthatnak tanulóiknak. Az érdeklődő olvasók megismerhetik a differenciálás lényegét és azt a tanulói sajátosságrendszert (a tanulók tudása, aktivizálhatósága, egyéni munkavégzése, együttműködése), amelyre a fejlesztés épülhet. A szemléletváltás kihat a nevelés-oktatás módszertanára is, ugyanis a differenciálás eredményesebben megvalósítható csoportos vagy egyéni munkaformában. Így betekintést kapunk Spencer Kagan kooperatív tanuláselméletének lényegébe és megismerhetünk számos kooperatív technikát. A szerzők példákon keresztül szemléletesen mutatják be, hogyan építhető be a differenciált fejlesztésre és a kooperatív tanulási formákra vonatkozó tudás a különböző műveltségterületek – magyar nyelv és irodalom, matematika, természetismeret, vizuális nevelés, testnevelés, ének-zene – tananyagába és ezáltal gyakorlatába. Emellett hasznos, kipróbálható és követhető segítség lehet egy-egy anyanyelvi, matematikai és természetismereti témakört feldolgozó foglalkozás tematikus terve.

Készítette: **Czibere Csilla**

Hunyady Györgyné (szerk., 2003b)

Lépésről lépésre iskolai program

Lépésről lépésre Országos Szakmai Egyesület, Budapest, 2003.

Kulcsfogalmak: projekt, értékelés, műveltségterületek

A könyv a Lépésről lépésre (Step by Step) iskolai programot mutatja be. Röviden olvashatunk a történetéről, adaptálásáról és magyarországi továbbfejlesztéséről. Ezt követően a program sajátosságairól, valamint a célok elérését segítő tényezőkről írnak, amelyek a következők: a pedagógus személyisége, a tanulásbarát környezet, a rugalmas időkezelés, a tanítás-tanulás sajátos megszervezése, a projektoktatás, az értékelés sajátos rendszere, a differenciálás, valamint a szülőkkal való nyílt viszony. A projektoktatás egy lehetőség arra, hogy a diákok megértsék a világ komplexitását, ezért már a téma kiválasztásakor építhetünk a gyermekek érdeklődésére, kérdéseire és kreativitására is. A tervezés során viszont már a pedagógusnak kell végiggondolnia a feldolgozás menetét, a szükséges eszközöket, anyagokat, a műveltségterületekhez való kapcsolódás lehetőségét, és az értékelés módját. Az értékelés során három módszerre épít a program: a megfigyelésre, a tanuló által készített munkákra (gyűjtő mappa, bemutató mappa, értékelő mappa) és az önértékelésre. A könyv elméleti fejezetei után a program érvényesülési lehetőségeihez találunk javaslatokat az egyes műveltségterületekre vonatkozólag. Minden egyes tantárgynál (magyar nyelv és irodalom, matematika, természetismeret, rajz és vizuális kultúra, ének-zene, testnevelés) megtalálhatók a követelmények, az értékelés szempontjai, a javasolt taneszközök, és módszertani ajánlások. A gyakorlati tanácsok és útmutatók minden pedagógus számára érdekesek lehetnek, még akkor is, ha nem a program egészét, csak egy részét szeretné valaki átvenni és alkalmazni.

Készítette: Szekeres Ágota

Hunyady Györgyné – M. Nádasi Mária (szerk., 2004)

Osztályozás? Szöveges értékelés?

Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest, 2004.

Kulcsfogalmak: szöveges értékelés, pedagógiai értékelés, tanulómegismerés

A Hunyady Györgyné és M. Nádasi Mária által szerkesztett könyv segítséget kíván nyújtani azoknak a pedagógusoknak, akik most ismerkednek vagy jobban meg szeretnének ismerkedni a szöveges értékelés gyakorlatával. A szerzők kiindulásként bemutatják néhány európai ország iskolai értékelési gyakorlatát, majd az osztályozással kapcsolatos hazai problémákat. Tárgyalják a szöveges értékelés oktatáselméleti, didaktikai, pedagógiai-pszichológiai hátterét és a nevelési-oktatási illetve értékelési folyamatba illeszkedését. Külön egység ismerteti a szöveges értékelés alapfeltételeit, a tanulók egyéni sajátosságaira építő pedagógiai munka jellemzőit és a gyermekek megismerésének módját. Rengeteg kérdés segíti a pedagógust abban, hogy mit értékeljen a személyiség sokféle összetevőjéből annak érdekében, hogy minél árnyaltabb képet kaphasson a tanulóval nem csak ő, hanem maga a gyermek és a szülő is.

A kötet meghatározza a jó értékelési rendszer kritériumait és segíti a szöveges értékelés helyi, iskolai rendszerének kidolgozását a gyakori, konkrét problémák megválaszolásával. A szerzők a műveltségterületekhez, tantárgyakhoz kapcsolódóan – a neveltségi jellemzőket sem feledve – mutatják be az adott területen értékelhető teljesítményeket, képességeket, készségeket. Emellett hasznos táblázatok, esettanulmányok segítik felkészíteni a pedagógust a szöveges értékelés értelmezésére, megalkotására.

A szerkesztők teret szentelnek a szöveges értékelést már korábban bevezető iskolai műhelyek értékelési gyakorlatának bemutatására, annak bizonyítására, hogy a szöveges értékelés fontos eszköze a differenciált, a tanulók aktuális teljesítményszintjéhez és igényeihez igazodó pedagógiai munkának, valamint az egyén személyre szabott, tudatos fejlesztésének.

Készítette: **Czibere Csilla**

Kadocsa László (2007)

Az atipikus tanulási módszerek

In: Bábosik István (szerk.): *Pedagógia és személyiségfejlesztés.*
Okker, Budapest, 2007. 103–129. o.

Kulcsfogalmak: atipikus tanulás, tanulási környezet, élethosszig tartó tanulás

A tanulmány a jelenkor változásai révén hangsúlyossá vált, és az érdeklődés középpontjába került témával, a hagyományos tanítási formáktól eltérő oktatási megközelítések elméleti rendszerezésével, ismertetésével foglalkozik.

A szerző az írás elején vázolja azokat a nemzetközi és hazai, gazdasági-társadalmi-kulturális tendenciákat, amelyek az oktatásban éreztetik hatásukat. Majd az atipikus tanulás fogalmának eredetére, értelmezésére helyez hangsúlyt.

Ezek kapcsán a második fejezet a tanulási környezet átalakításának kérdésével foglalkozik, amelyet az ipari társadalom és az információs társadalom jellemzői esetében megfigyelhető hangsúlyeltolódások alapján érzékeltet a szerző. Felhívja a figyelmet az enciklopédikus tudás jelentőségének csökkenésére, a készségek és képességek kialakításával szemben. Kiemeli a virtuális tanulási környezet létrehozását is, amely lehetővé teszi az oktatási intézményektől való függetlenedést az újszerű oktatási formák számára.

A harmadik fejezetben hasznos áttekintést ad a szerző a többek között saját tanulási tempót figyelembe vevő, önálló tanulásra alapozó, vagy a tapasztalatok szerepét hangsúlyozó, az élethosszig tartó tanuláshoz kapcsolódó, munkaerőpiacon jól hasznosítható tanulási formákról, ezek fő jellemzőit, alkalmazhatóságuk kritériumait és területeit részletesen ismerteti.

A negyedik fejezetben nemzetközi és hazai oktatáspolitikai források révén is támogatott irányvonalat mutat be, a távoktatás és az e-learning formáit. Érzékelteti ezen, illetve a hagyományos módok közötti különbségeket, illetve a távoktatás néhány új, eddig kevésbé ismert formáját is az olvasó elé tárja (például médiatanulás), és világossá teszi a digitális oktatás és az e-learning közötti alapvető eltéréseket.

Készítette: **Virányi Anita**

Spencer Kagan (2001)

Kooperatív tanulás

Önkonet Kft., Budapest, 2001.

Kulcsfogalmak: kooperatív tanulás, csoportfejlesztés, együttműködés

Ha kezünkbe vesszük ezt a kötetet, akkor egy rendkívül jól áttekinthető, jól strukturált, személtető ábrákkal és munkánk során használható feladatlapokkal, segédeszközökkel teli könyvvel találkozunk. Véleményem szerint nincs olyan gyakorló pedagógus, akinek ne indítaná be fantáziáját, és ne látná el hasznos ötletekkel ez a mű! Megismerkedhetünk a kooperatív tanulás elméletével, amelyben kiemelkedő szerepe van a párhuzamos interakcióknak, az építő egymásrautaltságnak, az egyéni felelősségnek, és az egyenlő részvételnek. Módszerek sokasága tárul elénk, amelyek mindegyike a hatékony tanulást és a személyiségfejlesztést szolgálja, mint például a tanulásirányításnak, az osztály társas kapcsolatainak, illetve a tanulók gondolkodásának, információmegosztó képességének és kommunikációjának fejlesztését szolgáló módszerek. Szintén igen hasznos, hogy a szerző foglalkozásterveket is bemutat számunkra, amelyek alapján felépíthetjük órai tevékenységünket. Bevezet minket a színes KOTTA kártyák (amelyek jelentősen megkönnyítik a különböző tantárgyakban előforduló adatok memorizálást), a SEPÁ (saját fejlődés pontszámátlagát célzó tanulásszervezés) és a VÖPÁ (versenyben összemért pontszámátlagát célzó tanulásszervezés) módszer használatába. Emellett a pedagógusok közötti együttműködésről és az „osztálytermen kívüli” tevékenységek (osztályok vagy iskolák közötti együttműködés, szülőkkel való kapcsolattartás stb.) fontosságáról is olvashatunk. Összességében elmondható, hogy a könyv hozzájárul a mindennapi életben szükséges készségek és képességek elsajátításához.

Készítette: Pénzes Éva

Kállai Mária – Szabó Mária (2006)

Magtár Ötlettár intézményvezetők számára

Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2006. (56 o.)

Kulcsfogalmak: adaptív tanulásszervezés, iskolai eredményesség, szociokulturális hátrányok enyhítése

A kiadvány célja az adaptív tanulásszervezés megvalósításához szükséges szervezetfejlesztés segítése. A 2004 óta holland–magyar együttműködésben történő iskolafejlesztést, a MAG-program magyarországi tapasztalataira épülő jó gyakorlatot mutatják be a projektben részt vevő adaptív tanulásszervezést megvalósító iskolák. A projekt a Holland Külügyminisztérium Közép- és Kelet-Európa Társadalmi Átalakulását segítő (Matra-) Program, valamint az Országos Közoktatási Intézet és az Oktatási Minisztérium támogatásával megvalósuló program.

A könyv olyan ötleteket, módszereket mutat az intézményvezetőknek, amelyekkel megnyerhetik partnereiket és környezetüket a Megelőzés–Alkalmazkodás–Gondoskodás (MAG) hármasszögletének elfogadására és megvalósítására. Az oktatás hatékonysága lényegesen nő a minden egyes tanuló képességeit figyelembe vevő pedagógia hatására. A füzet rávilágít a folyamatos változás és fejlődés szükségességére. A szervezetet is érintő innováció az erőforrások és a szervezet sokoldalú feltárásán alapul. Ehhez a belső elemző munkához számos módszert sorakoztatnak fel a szerzők. A siker érdekében fontos a körültekintő, alapos tervezés és értékelés. Az igazgató az innováció megvalósítását az erőforrások feltárásával, megfelelő elosztásával segítheti. Az iskolai szervezet fejlesztéséhez a kommunikáció, a szervezet tagjai közötti együttműködés, a csoport- és a teammunka vezet.

Készítette: Vargáné Mező Lilla

Kende Anna (2004)

Együtt vagy külön? A szegregált iskolarendszer és a speciális oktatási
szükségletek megállapításának problémái

Iskolakultúra, 2004/I.

Kulcsfogalmak: szegregáció, sajátos nevelési igény, integráció

A tanulmány felsorolja az integrált illetve szegregált oktatást érintő dilemmákat, azok történeti háttérét, és külföldi példáit. Bemutatja azt, milyen történeti és pedagógiatörténeti kontextusban születtek a szegregált gyógypedagógiai intézmények és ezek milyen eredményeket értek el. A hazai gyakorlat kontextusát jelenti a nemzetközi körkép, a jó és rossz gyakorlatok példája külföldről, továbbá azoknak a tudományos vitáknak a bemutatása, amelyek rávilágítanak arra, hogy nemcsak az oktatási forma, de maga a sajátos nevelési igény megállapítása sem mentes az ellentmondásoktól. Ennek emblematikus példáját adja az IQ-vita, amely az intelligencia fogalmának és mérésének problémáira világít rá. A magyarországi helyzet tekintetében a tanulmány leírja, hogy a sajátos nevelési igényű gyerekek elkülönült oktatása, hogyan vált az évtizedek során jelentős mértékben a hátrányos helyzetű roma gyerekeket oktató intézményekké, és felsorolja ennek a helyzetnek a buktatóit. A tanulmány emellett kiemelten foglalkozik a sajátos nevelési igény megállapítását megalapozó vizsgálatokkal, és a vizsgálatok hiányosságaival, illetve megnevezi azokat a dilemmákat, amelyekkel a szakma szembetalálkozik a sajátos nevelési igényű gyermekek nevelésekor.

Készítette: Szabó Katalin

Kereszty Zsuzsa (2007)

**Mindenkinek jó... A hátrányos helyzetű gyerekek
és a kompetenciaalapú tananyagfejlesztés**

Taní-tani. Alternatív iskolai folyóirat. 2007. 02. 01. 28–43. o.

Kulcsfogalmak: hátrányos helyzetű tanulók, kompetenciaalapú tananyagfejlesztés, romológia ismeretek a felsőoktatásban

Kereszty Zsuzsa eredeti tanulmányát 2004-ben az Országos Integrációs Hálózat felkérésére írta. Ennek frissített változatát tartalmazza ez az írás.

A hátrányos helyzetű gyerekek gyenge iskolai eredménye miatt fontosnak tartja az iskolarendszerben a minden gyerek számára alkalmas tanítási stratégia kidolgozását.

Ehhez nem csak a tananyagtartalom változtatása szükséges, hanem a pedagógusok elfogadó attitűdjének kialakítása, a kétnyelvűségből származó előnyök kihasználása és a kultúraazonos pedagógia alkalmazása is. Ebbe beletartozik az egyéni különbségekhez igazodó tanulásszervezés, illetve a szülők – elsősorban a hátrányos helyzetű szülők – számára a nyitott iskola megteremtése. Erre a hazai alternatív iskolák gyakorlatában számtalan példa van. Tehát nem kitalálni kell, hanem terjeszteni a jó gyakorlatokat.

Ezután a Nat műveltségterületeihez igazítva felsorolja a tananyagfejlesztés szempontjait. Ugyanakkor figyelmezteti az olvasót arra, hogy bármilyen fejlesztő program veszélyeket rejt magában, ha a pedagógus nem csak eszköznek tekinti a programcsomagot. Hiszen egy-egy programcsomag alkalmazása esetén továbbra is szükség van a gazdag módszertani kultúrára, megfelelő attitűdre és empátiára.

Ennek elsajátítása érdekében a cikk további részében a pedagógusképzésben szükséges változásokat mutatja be. A tréningek révén a módszerek elsajátíthatók, de ezek ismerete, alkalmazása még nem biztos, hogy segíti a pedagógus elfogadó attitűdjének kialakulását. Ehhez sajátélményű képzésekre, romológiai ismereteket közvetítő képzési elemekre is szükség van a felsőoktatás képzési repertoárjában.

Készítette: **Kovács Éva**

Dr. Klein Balázs – Dr. Klein Sándor (2002)

A motiváció mint a szervezet hatékonyságának tényezője

Emberierőforrás-menedzsment, 2002. március

Kulcsfogalmak: munkamotiváció, humán erőforrás-menedzsment, hatékony szervezet

A piactudományi környezet jó vezetője folyamatosan fejlődik, változik. A tanulási serkentése (tanuló szervezet) és a rendkívüli teljesítményeket ösztönző gondolkodás küldötteként az átalakító vezetés és a proaktív motiváció híve. Felismeri a motivált dolgozót, elismeri a kiváló teljesítményt, az eredményes munkát és ügyel a motiváló légkör kialakítására és fenntartására.

Dr. Klein Balázs és dr. Klein Sándor közérthető írása a vezetéselméleten belül az emberi erőforrás optimalizálásának egy szegmensével, a munkamotivációval foglalkozik. Cikkükben kitérnek a motiváció, mint az emberi viselkedés hajtóerejének fogalmi meghatározására, a motivációkutatás előzményeire és néhány, speciálisan a munka világára kidolgozott motivációs elmélet – Taylor tudományos munkaszervezése, Herzberg kéttényezős elmélete, Festinger méltányosságelmélete – kifejtésére. Megismerhetünk egy alkalmazotti motiváció objektív mérésére kifejlesztett kérdőívet, az SHL (Saville & Holdsworth Ltd.) Motiváció Kérdőívet, amely segítségével a vezetők felmérhetik, hogy alkalmazottaik mennyi energiával kezdenek hozzá egy munkához, és mely helyzetek növelik, illetve csökkentik az egyén munka iránti motivációját. A szerzők magyarázatot adnak arra, hogy egy munkavállaló miért dolgozik – ezt a Maslow-i emberi szükséglet-hierarchia segítségével teszik – és miért nem. Ha a beosztott rosszul teljesít, azt vezetői hibának vélik. A leggyakoribb problémák az elégtelen munkavégzés hátterében, hogy a beosztott nem tud valamit, a beosztottnak téves elképzelései vannak, rossz a jutalmazási és büntetési rendszer, vagy akadályok vannak a feladatmegoldás előtt. Részletesen taglalják a vezetői hibák okát, megjelenési formáját és a hiba megszüntetésének módját.

Készítette: **Czibere Csilla**

Kovácsné Duró Andrea (1997)

A pedagógusképzés jövője

Új Pedagógiai Szemle, 1997/9. 14–17. o.

Kulcsfogalmak: a pedagógusképzés strukturális és tartalmi fejlesztése, gyakorlati tapasztalatszerzés, pályaalakalmasság

A tanulmány elemző áttekintést ad a pedagógusképzés jelenlegi rendszeréről, a társadalmi és az oktatáspolitikai változásokra reagáló átalakítás szükségességéről.

A szerző hangsúlyozza, hogy a képzés átalakításának két dimenzió mentén kell megtörténnie. Az egyik strukturális, amelyben a rendszerszemléletnek kell dominálnia – feloldva az eddig jellemző merev, hierarchikus szerkezetet, lehetőséget nyújtva a hallgatók számára a választásra, hosszú távon alapot biztosítva az esetleges pályamódosításhoz a munkaerő-piaci igényeknek megfelelően. A tartalmi megújulás keretében a hangsúlyt a mesterségbeli tudásra és a tanítási képességek fejlesztésére kell helyezni – a gyorsan változó társadalom és az iskolák szervezetében bekövetkező változások követelményeihez igazodva, amely a korábbiaknál jóval nagyobb önállóságot és több kezdeményezést kíván a leendő pedagógusoktól. A cikk írója fontosnak tartja, hogy a pedagógusszakmára felkészítő képzésben a jövőben erősíteni kell a gyakorlati képzést, tapasztalatszerzést.

A szerző kiemeli, hogy jóval nagyobb hangsúlyt kell helyezni felvételnél a személyi alkalmasságra. Új és erős ösztönzőkre van szükség ahhoz, hogy a leg-
rátermettebbek válasszák a tanári pályát, és ott is maradjanak. Ennek jelentősége igen nagy, hiszen csak a jól képzett, eredményes munkát végző pedagógusok képesek az oktatás színvonalát emelni és a tanári pálya presztízsét növelni, így a pedagógusképzés rendszerét érintő változásoknak stratégiai jelentőségük van a közoktatás egésze szempontjából.

Készítette: **Hernádi Krisztina**

Kőpatakiné Mészáros Mária (2004)

Diszkalkulia helyett

Fejlesztő Pedagógia, 2004. 12. évf. 3. szám

Kulcsfogalmak: matematikai gondolkodás, ötlettár, motiváció, fejlesztés

Az iskolai matematikatanítás akkor éri el a célját, ha a tanórákon a matematika elveiben való tájékozottság nem mennyiségi, hanem a tanulói tempónak megfelelő minőségi tevékenységet tesz lehetővé. Nap mint nap találkozunk azzal a ténnyel, hogy a tanulók jelentős részének a matematika tantárgy követelményeit a legnehezebb teljesíteni. A pedagógusokban egyre gyakrabban merül fel a kérdés, hogy ez speciális, elsősorban a matematikai képességek gyengeségéből, vagy a gyerekek általános tanulási gyengeségéből adódik-e. Az ok sokféle lehet. Elfogadva, hogy „a matematikához nem vezet királyi út” (Euklidész), de látva, hogy a matematika lehetőségek tárházát kínálja a pedagógus számára alkati, érzelmi, önfejlesztési képességek és az együttéléssel kapcsolatos értékek fejlesztésére, segít a „számoktól való félelem” leküzdésében, segít növelni a tanulóban a hajlandóságot a számtani műveletek használatára a mindennapokban adódó problémák megoldásában stb. – érdemes kísérletet tenni a „Hogyan?” kérdés megválaszolására. Ehhez természetesen nem elég egy folyóirat néhány oldala, de a tanulmány bemutat néhány lehetőséget a fejlesztés számára a matematika eszköztárából.

Készítette: **Kőpatakiné Mészáros Mária**

**Kőpatakiné Mészáros Mária – Mayer József –
Singer Péter (szerk., 2007)**

**Akadálypályán. Sajátos nevelési igényű tanulók a középfokú
intézményekben**

suliNova Kht., Budapest, 2007.

**Kulcsfogalmak: sajátos nevelési igény az együttnevelésben, bejutás
a középiskolába, lemorzsolódás, prevenció**

Az iskolarendszerben zajló (köz)oktatás számára az egyik legnehezebben kezelhető kérdés volt, hogy milyen pedagógiai megoldásokat tud alkalmazni azoknak a tanulóknak az érdekében, akik valamilyen ok miatt nem, vagy csak komoly nehézségek árán válnak (váltak) beilleszthetővé a(z) iskola)rendszerbe. Az „Akadálypályán” című kötet szerzői arra vállalkoztak, hogy feltárják és bemutatassák a sajátos nevelési igényű tanulók helyzetét a középfokú intézményekben abból a célból, hogy nyilvánvalóvá tegyék: e tanulók számára sem tudnak más lehetőséget elképzelni (eltekintve a valóban speciális megoldásokat kívánó esetektől), mint a többségi társadalomhoz tartozó tanulókkal egy közösségben történő együtt tanulást/tanítást. A kötet országos kutatás (kérdőív, fókuszcsoporthoz tartozó interjúk) eredményeit elemzi, a tanulmányok ajánlásokat tartalmaznak a kutatók, a fejlesztők és a befogadó intézmények számára.

Készítette: Kőpatakiné Mészáros Mária

Kőpatakiné Mészáros Mária – Nadas Pál (2007)

Ismerkedő könyv

Magyar Paralimpiai Bizottság, Budapest, 2007.

Kulcsfogalmak: óravázlatok, attitűd, kooperáció

A fogyatékos emberek maradéktalan társadalmi befogadásában az elsődleges és leghatékonyabb eszköz az a szemléletváltás, amely hozzájárul a fogyatékoság körüli előítéletek, félelem, tartózkodás, nemtörődomség, sajnálkozással telített odafordulás felszámolásához. A szemléletváltás segítségét célozza a kötet azzal az „ismerkedéssel”, amelynek középpontjában a sport, a parasport áll. A pedagógusok számára készült kézikönyv 19 tanórai forgatókönyvet tartalmaz, témáiban érintve a barátságot, az előítéletet, az értékeket, az együttműködést. A forgatókönyvek leírják az óra szervezését, módszereit, ajánlott tanulói kooperációt, és minden témához segédanyagot is rendelnek – ezt a kötetben levő CD tartalmazza. Ezek videofilmek, szöveggyűjtemények, az adott téma tartalmát összegző handout-ok, interaktivitásra ösztönző vitaanyagok, feladatlapok, képek.

A parasport hőseit gyermekkorukban sajátos nevelési igényű tanulóknak definiálták. Tanulmányaikat többen speciális (gyógypedagógiai) intézményekben, de nagyon sokan többségi iskolákban (általános iskola, gimnázium, szak középiskola, szakiskola) folytatták.

Napjainkban a sérült emberek aktív társadalomba illeszkedéséhez a fogyatékosággal kapcsolatos kérdések megközelítése az integrációt, az együttnevelést tekinti kulcskérdésnek.

Ennek eredményes megvalósításához lehet az egyik támogató lehetőség az Ismerkedő könyv.

Készítette: **Kőpatakiné Mészáros Mária**

Kőpatakiné Mészáros Mária – Singer Péter (2005)

Módszertani kaleidoszkóp az együttnevelés gyakorlatához

OKI, Budapest, 2005.

Kulcsfogalmak: ötlettár, óravázlatok, tanulási stratégiák

A pedagógus oktató-nevelő munkája differenciált, és ha eredményes munkát akar végezni, akkor folyamatosan még inkább azzá válik. A módszertan gyakorlatát középpontba állító munka nem a (töbnyire már meglévő) elméleti fejtegetések bővítésére született, hanem azért, hogy a megalapozott elméleti tudásunk birtokában, azt a gyakorlat „nyelvére” lefordítva a pedagógusok számára tényleges, rendezett, közvetlen segítsége legyen.

A könyv mindazok számára készült, akik úgy érzik, hogy az újabb és újabb ötletek, inspirációk hasznosak lehetnek a mindennapi oktató-nevelő munkájukhoz, annak eredményesebbé tételéhez – és természetesen hasznos lehet azok számára is, akik az inklúziót, az együttnevelést választó és megvalósító intézményekben dolgoznak.

Fejezeteiben minden témát azonos szerkezetben ír le: közérthető definíciót ad, bemutatja az adott módszer alkalmazhatóságát, előnyeit adott szituációhoz kötöten, trükköket, tippeket ad, tanórai gyakorlatokat ír le, és ötleteket ad a tanulók aktivizálására.

Készítette: Kőpatakiné Mészáros Mária

Kőpatakiné Mészáros Mária (szerk., 2003)

Befogadó iskolák, elfogadó közösségek

OKI, Budapest, 2003.

Kulcsfogalmak: szervezetfejlesztés, attitűd, nemzetközi kitekintés, együttműködés

A kötetben olvasható esettanulmányok támpontokat szolgáltatnak a sajátos nevelési igényű tanulók integrált nevelésének-oktatásának további elemzéséhez, gyakorlatának fejlesztéséhez. A kötetben bevezető-összegző tanulmány és hat esettanulmány olvasható. Mindegyik esettanulmány egy-egy befogadó intézményt mutat be, amelyek gyakorlata tapasztalási, tanulási lehetőséget teremt az integrált nevelést-oktatást végző és azt tervező intézmények számára, a sajátos nevelési igényű tanulók fogadására, optimális együttnevelésére.

Készítette: **Kőpatakiné Mészáros Mária**

Kőpatakiné Mészáros Mária (szerk., 2004)

Táguló horizont. Tanulmánykötet a befogadó iskolák, elfogadó közösségek pedagógusai számára

OKI, Budapest, 2004.

Kulcsfogalmak: diagnózisok értelmezése, együttműködés, fejlesztés, attitűd

A többségi általános iskolák befogadó készségének erősítése új lehetőségeket nyújt a sajátos nevelési igényű gyermekek és a nem sérült, többségi iskolába járó gyermekek szociális tanulási folyamatai számára. A befogadással együtt járó útkeresés, az intézményi innovációk a befogadó iskola munkájában is jelentős minőségi javulást eredményeznek.

A kötet kiadásának az a szándéka, hogy segítse a nyitottság kialakítását a pedagógusokban, a többségi intézményekben a sajátos nevelési igényű gyermekek együttnevelésére, megosztva a fogyatékos emberek, fiatalok, szülők személyes tapasztalatait a témában. Az interjúkban szülők, középiskolai és általános iskolai tanulók, pedagógusok mondják el elményeiket, gondolataikat, életútjuk tapasztalatait. A pedagógusok számára segítséget jelent az együttneveléshez a fogyatékosági kategóriák leírása, a diagnózisok értelmezése. Az együttműködések megkezdéséhez és összehangolásához járulnak hozzá a sajátos nevelési igényű gyermekeket ellátó intézmények (speciális és a többségi, befogadó) fejlesztési kínálatának gazdagítását célzó ötletek, a hozzáférhető szak- és szakmai szolgáltatások megismertetése.

Készítette: Kőpatakiné Mészáros Mária

Dr. László Zsuzsa (1997)

Az örökmozgó gyermek

FIMOTA Bt. és a SALVE Alapítvány közös kiadványa, Budapest, 1997.

Kulcsfogalmak: FIMOTA, tanácsok szülőknek, pedagógusoknak

Az óvoda, az iskola, amely szocializációs rendszerként működik, alkalmazkodást követel meg az általa előírt norma- és szabályrendszerhez, és beilleszkedést a csoport-, illetve osztályközösségbe. Azok a gyermekek, akiknek szocializációja sérül, azaz közösségbe való beilleszkedésüket valamely tényező akadályozza, konfliktusba kerülnek az intézményi szabályrendszerekkel, társas viszonyaikban zavarok mutatkoznak. Ha ezek mértéke meghaladja a pedagógus, a gyermektársak, illetve más szülők által tolerálható szintet, a gyermek problémássá válik a rendszer számára. Egy olyan fejlődésmenet indulhat el, amelynek során rögzül, elmélyül konfliktusa a környezettel, a személyiségfejlődés irányát negatívan befolyásolva. A többségi pedagógia számára komoly gondot jelent a beilleszkedési zavarokat mutató gyermekkel való bánásmód. Mivel az intézményen belüli segítség lehetőségei korlátozottak, a pedagógus egymaga a probléma megoldására sokszor nem képes.

A szülőknél is rengeteg a bizonytalanság. Nem tudják, mit is gondoljanak a gyermek problémáiról, hogyan kezeljék azokat. Tele vannak önváddal. Úgy érzik, csődöt mondtak abban, ami pedig a legfontosabb az életükben: a gyerekeknevelésben. Nem hagyható figyelmen kívül az sem, hogy maga a hiperaktív gyermek hogyan éli meg mindezt.

A szerző a laikusok számára is könnyen érthető nyelvezettel, élvezetes stílusban definiálja a kifejezést, értelmezi a jelenséget. A tünetek felsorolása mellett felvázolja az általános és speciális tanulási zavarok közötti különbséget. Számos, az érintettekben megfogalmazódó kérdést válaszol meg (iskolaválasztás, életkori jellemzők, prognózis, gyógyszeres kezelés stb.). Gyakorlati tanácsokat ad a szülőknek (például jutalmazás/büntetés, rutinok kialakítása), és hasznos ötleteket olvashatnak a pedagógusok is (önkontroll erősítése, feladatadás, önállóság erősítése stb.). A könyv írója külön fejezetet szentel a szülő és a pedagógus együttműködésének.

Az örökmozgó, figyelem-, mozgás- és tanulási zavarral küzdő (FIMOTA) gyermekekkel foglalkozó szakemberek és a szülők számára egyaránt érdekes és hasznos olvasmány a könyv.

Készítette: **Hernádi Krisztina**

Lénárd Sándor (2007)

Fejlesztendő kompetenciák – tanárjelöltek nézetei a nevelésről

In: Bábosik István (szerk.): *Pedagógia és személyiségfejlesztés.* Okker, Budapest, 2007. 13–39. o.

Kulcsfogalmak: **szociális készséglista, értékválasztás, nevelői tevékenység**

A tanulmány a kompetenciák fejlesztésének és ehhez kapcsolódóan a tanár szakos hallgatók nézeteinek vizsgálatával foglalkozik.

A szerző munkája elején áttekinti a kompetencia fogalmának, tartalmi meghatározásának kérdéskörét, hazai és nemzetközi megközelítések nyomán. Vázolja a dilemmát annak megítélésében, hogy a tanítás középpontjába inkább széles alapokon álló „műveltségi kánont” vagy a képességfejlesztést kell-e helyezni.

Majd a tanulmány a fejlesztendő kompetenciák körének meghatározása okán a nemzetközi szakirodalomban fellelhető szociális készséglistákban leggyakrabban előforduló készségeket mutatja be részletesen, és ismerteti az iskolák számára megfogalmazott ajánlásokat a tanulói tevékenységek megszervezésével kapcsolatban.

A második fejezetben az aktuális kutatási tapasztalatokat, illetve azok korábbi kutatások eredményeivel való összevetését mutatja be a szerző. Így megismerhetők az értékválasztás (középiskolások, tanárjelöltek, pedagógusok válaszainak összehasonlításával), a munkahelyválasztás és a nevelői tevékenység (utóbbi kettő esetében a képzés három különböző szakaszában levő tanárjelöltek megkérdezése révén) területein kapott kutatási adatok, amelyeket a szerző részletesen, az olvasó számára jól áttekinthetően értelmez. Az eredmények esetenként figyelemfelhívó, meglepő válaszokat mutatnak, amelyeken minden, a pedagógusképzésben érdekelt félnek érdemes elgondolkodnia.

Végül a tanulmány zárásaként az első fejezetben tárgyalt szociális készséglista elemeihez kapcsolódva azok kooperatív tanulás révén történő fejlesztéséhez szolgál gyakorlati szempontú adalékokkal.

Készítette: **Virányi Anita**

Locsmáncsi Alajos – Megyeri Józsefné (2005)

A kéttanáros integrációs pedagógiai modell gyakorlata

In: Kisgyermek, nagy problémák. Kézikönyv. RAABE, Budapest, 2005. május

Kulcsfogalmak: integráció, jó gyakorlat, kéttanáros modell

A szerzők a bevezetőben felvetik annak kérdését, hogy szükség van-e egy tágabb értelemben vett befogadó társadalomra, szűkebb értelmezésben az inkluzív iskolára. Rövid áttekintés után jutnak el odáig, hogy egy megváltozott pedagógiai kultúra jegyei kezdenek körvonalazódni egyre erőteljesebben, amely az együttnevelés megvalósításának irányát mutatja. Mindezek mellett megjelenik a törvényi támogatottság is, de ugyanakkor felelősséget és terhet is ró a pedagógusra, gyógypedagógusra egyaránt, hogy felkészültté váljon az integrációs paradigma kibontakoztatására. Saját intézményközi együttműködésüket, mint jó gyakorlatot mutatják be a kéttanáros pedagógiai modellt. Érzékelhető, hogy az új, a változás és annak kényszere nem mindig zökkenőmentes, ugyanakkor egyre erőteljesebben implementálódik az intézményi napi munkába, és válik elfogadottá, támogatottá mind a tanulók, mind a pedagógusok által. A szerzők bemutatják a két intézmény együttműködési megállapodását, mely rugalmas keretet biztosít számukra. A tanulmány fontos eleme a humán erőforrás megnevezése, sőt annak fejlesztése, valamint a tárgyi feltételrendszer ismertetése.

Részletesen kitérnek a kéttanáros program bemutatására, a modellben megjelenő tanulásszervezésre, a gyógypedagógus és osztálytanító együttműködésére, valamint a tapasztalatok alapján megjelenő előnyökre.

Készítette: **Locsmáncsi Alajos**

Lóth László (2007)

Adalékok a hazai kompetenciafelfogáshoz

In: Bábosik István (szerk.): *Pedagógia és személyiségfejlesztés.*
Okker, Budapest, 2007. 157–175. o.

Kulcsfogalmak: kompetencia, humán erőforrás, teljesítménypotenciál

A tanulmány olyan témakörrel foglalkozik, amelyben a különböző értelmezések között igen nehéz eligazodni.

A szerző írásában szemléletesen vázolja a jelenlegi hazai és nemzetközi felfogásokat. Majd a pedagógiai szakirodalomban kevésbé ismert gazdasági megközelítésben, a humán erőforrás-menedzsment (HRM) szemléletében fejti ki a kompetencia értelmezését, amelynek alapvető jellemvonása a fogalom teljesítménnyel való összekapcsolása. Az olvasó számára jól értelmezhető áttekintést ad a teljesítmény-központú értelmezéshez az alapfogalmakban (pl. humán tőke–humán erőforrás) bekövetkező változások jellegéről.

A tanulmány igyekszik arra is választ adni, hogy miért alakult ki a kompetencia fogalmához kapcsolódó kettős értelmezés, s erre egyik lehetőségként az angol kifejezés (competence–competency) egyes szerzők megkülönböztető nyelvi-szemantikai értelmezését emeli ki, melyet a magyar értelmezés nem követ.

Majd az olvasó megismerheti azt a HRM-szemléletet követő kompetenciadefiníciót (teljesítménypotenciál), amelyet a tanulmány további részében részletesen értelmez a szerző. Mindehhez több szempont szolgál alapul, így hangsúlyt kap az eredmény, a ráfordítás és a teljesítménypotenciál közötti reláció, amelyben fontos szerepe van az optimális ráfordításnak. Ezt követően a szerző vizsgálja a teljesítménypotenciált területei szerint is, amelyben megjelenik a kognitivistá, a konstruktivistá felfogás, illetve megismerhetjük a Nagy József-féle komponensrendszer átemelését is a HRM-értelmezésében, amelynek egyes kompetenciái azonosíthatók a munka területén is.

A tanulmány zárásaként a szerző vázolja azon lehetőségeket és formákat, amelyek révén a teljesítménypotenciál elemei fejleszthetők, ahol is a kiemelt cél lehet a ráfordítás csökkentése.

Készítette: **Virányi Anita**

M. Nádasi Mária (2003)

Projektoktatás. Elmélet és gyakorlat

ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest, 2003.

Kulcsfogalmak: projekt, elmélet, gyakorlat

A Kiskönyvtár sorozatban megjelent kötet a projektoktatás alkalmazásához nyújt elméleti és gyakorlati szempontú ismereteket. Hasznos információkkal szolgál azért is, mert ma Magyarországon az olvasó nehezen tájékozódhat a projektpedagógiával, projektmunkával, projektoktatással különböző megközelítésben foglalkozó teoretikus vagy praktikus irodalmak között, s ez a munka átfogó, értelmező szemléletet is magáénak tudhat ebben a kérdésben.

A szerző hangsúlyozza a világos elméleti tudás kialakításának fontosságát a projektoktatással kapcsolatban, annak megfelelő gyakorlati alkalmazhatósága érdekében, így az első két fejezet ennek a kérdéskörnek a feldolgozására szolgál. Majd a harmadik fejezetben a projektpedagógia sajátosságait, kérdésköreit az alapvető didaktikai kategóriák (például célok, tartalom, szervezeti keretek, értékelés stb.) mentén vázolja, értelmezi. A következő fejezetben a gyakorlatban történő megvalósítás alap gondolatait, főbb lépéseit, azok sajátosságait jeleníti meg, ahol fontosnak értékeli a megfelelő projekt-léggör meglétét. Előnye, hogy jól követhetően, egyéni szinten kibontható „vázlatpontokban” határozza meg az alkalmazás lépéseit, elemeit. A könyv ötödik, utolsó fejezete az addig ismertetett elméleti és gyakorlati elemekhez, tudáshoz kapcsoltn olyan esettanulmányokon, konkrét példákon keresztül igyekszik segítséget, támogatást adni, amelyek a legtöbb iskolai szintet érintő leírásokat, projektterveket, vázlatokat is tartalmazznak.

Az olvasó olyan forráshoz jut hozzá ezen könyv formájában, amely komplex elméleti és gyakorlati ismereteket és útmutatást nyújt a téma iránt még csak érdeklődő, és a már gyakorlottabb pedagógus számára egyaránt.

Készítette: **Virányi Anita**

M. Nádasi Mária (2006)

A differenciálástól az adaptivitásig

Fejlesztő Pedagógia, 2006/6. 4–9. o.

Kulcsfogalmak: differenciálás, nyílt pedagógiai hatásrendszer, adaptivitás

M. Nádasi Mária tanulmányából kiderül számunkra, hogy a közhiedelemmel ellentétben a differenciálás már régóta jelen van a pedagógiában. Természetesen más-más módon és eltérő hangsúlyokkal. Mégis azt vehetjük észre, hogy a múltbéli tapasztalatok és korunkban a differenciálás fontosságának gyakori hangsúlyozása ellenére a pedagógusok még mindig fenntartásokkal élnek ezzel a módszerrel szemben. A szerző alapelvek bemutatásával és félreértések tisztázásával igyekszik eloszlatni a differenciálással kapcsolatos kételyeket. Megtudhatjuk, hogy a zárt pedagógiai gyakorlatban, amelynek középpontjában a tanár áll, jóval nehezebb a differenciálás megvalósítása, azonban itt sem lehetetlen. Gondoljunk csak az alsó tagozatra, ahol az osztálytanító elegendő időt tölt a gyerekekkel ahhoz, hogy jól megismerje őket és képességeiket, így a zárt gyakorlatban is megvalósulhat a differenciálás. Tudnunk kell azonban, hogy a differenciálás nemcsak egyéni, hanem páros és csoportmunka formájában is működhet, működnie kell; akár már az új ismeretekkel való találkozás időszakában is! A nyílt pedagógiai hatásrendszer személyközpontú. Ez azt jelenti, hogy a pedagógiai folyamatban érintettek (pedagógus, diák, szülő) együttműködnek, közösen vállalják a felelősséget, és közösen jelölik ki az elérni kívánt célokat. A differenciálás nyílt pedagógiai körülmények közötti megvalósításához jó lehetőséget biztosít a projekt- vagy projektszerű oktatás. A pedagógusnak azonban nemcsak az egyes gyermekre, hanem az osztály egészére is figyelnie kell, ezért szükséges az adaptivitás elérése, amely a résztvevők együttműködésén alapul.

Készítette: **Pénzes Éva**

Mayer József (2006)

Az első, a második és az n-edik iskolai esély. A hátrányos helyzetű tanulók iskolai kudarcai és a kompenzáció lehetőségei

Új Pedagógiai Szemle, 2006/12.

Kulcsfogalmak: mélyszegénység, hátránykompenzáció, első és második esély

A cikk írója arra keresi a választ, hogy a mindig is létező hátrányos helyzetű tanulók iskolai kudarcai hogyan csökkenthetők illetve megszüntethetők-e.

A szegénység mértéke szoros összefüggést mutat egy családon belül az aktív keresők számával. Ha a családokban különböző szegénységtípusok halmozódnak, kialakul a mélyszegénység. Az itt élő felnőttek tanulási esélyei minimalizálódnak. A szerző rámutat arra a tényre, hogy a mélyszegénység csökkentése komplex cselekvési programot igényel. Az esélynövelésnek és a hátránykompenzációnak éppen ezért már óvodában el kell kezdődnie.

A továbbiakban arra keresi a választ, hogy a hátrányos helyzetű tanulók lemorzsolódásának elkerülésére milyen megoldási javaslatok vannak. Milyen módszerekkel tudják az iskolák eredményhez juttatni őket? A válasz itt is a komplex támogatási rendszer (például TÁMOP). A Társadalmi Megújulás Operatív Program esélyt nyújt számukra. Mindenképpen az a cél, hogy egyéni tanulási útvonalakat biztosítsanak.

Az első esélyt a tanköteles korú tanulók számára kell megadni mindaddig, amíg a tankötelezettség időtartama le nem jár.

A szerző szerint a második esély programjai pedig reintegrációs programként viselkednek. Olyan személyek számára kell megteremteni a második esélyt, akik korábban elhagyták az iskolát, valamilyen okból lemorzsolódtak. Elsősorban szakiskolákban, iskolarendszerű felnőttoktatást folytató intézményekben célszerű a második esély feltételrendszerét kialakítani. A szociális problémák kezelése miatt a fenntartó és az iskola kapcsolatát kulcskérdésnek tartja a cikk írója.

A cikk befejező részében értelmezi a szerző az n-edik esély fogalmát. Az újabb és újabb felkínált esélyt nevezi így. Ez új módszertani megoldásokat és társadalmi elfogadottságot feltételez.

Készítette: Kovács Éva

Mesterházi Zsuzsa (1998)

A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése

BGGYTF, Budapest, 1998.

Kulcsfogalmak: tanulási nehézségek, eltérő tantervű általános iskola, a gyógypedagógus kompetenciája

A Mesterházi Zsuzsa szerkesztésében készült könyv átfogó képet nyújt a tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek és a velük foglalkozó szakemberek helyzetéről, munkájuk tartalmáról és körülményeiről. Az első fejezetben ismerteti a tanulási gyengeség, a tanulási zavar és a tanulási akadályozottság közötti különbségeket, részletesen tárgyalja a tanulási akadályozottság kialakulásának okait, ezen állapot jellemzőit és a tanulásban akadályozott gyermekek nevelhetőségének kérdését. A második fejezetben megismerkedhetünk a tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek intézményes oktatásának és nevelésének múltjával és jelenével (különös tekintettel a társadalomban és az általános iskolában megnyilvánuló szelekcióra). A harmadik fejezet foglalkozik a tanulásban akadályozott gyermekek pedagógiájával, azon belül a tantervvel, a nevelés-oktatás sajátosságaival, a tanítási-tanulási folyamatok alapstruktúrájával. Ismereteket szerezhetünk a kognitív, a kommunikációs, a motoros, a kreatív, az orientációs és a szociális képességfejlesztés alapelveiről. A szerzők a negyedik fejezetet szentelték a gyógypedagógiai innovációk bemutatására: többek között az integráció, az inklúzió, a tantervi alternatívák és bizonyos oktatás-nevelés fejlesztő kísérletek leírására. Végül pedig az ötödik fejezetben olvashatunk a gyógypedagógus kompetenciájáról. A mű nagysága abban rejlik, hogy egyaránt tartalmaz a gyógypedagógus szakma számára fontos ismereteket és módszertani fogásokat, illetve a téma iránt érdeklődőknek figyelemre méltó információkat.

Készítette: Pénzes Éva

Kulcsfogalmak: mérés-értékelés, olvasás-szövegértés, pedagógiai módszertan, attitűd

2001-ben az IEA 35 országban vizsgálta a 9–10 éves tanulók olvasástudását. A tanulmány írója a PISA 2000 mérési eredmények előtt értetlenül álló pedagógustársadalomnak jó hírekkel szolgál, mert ebben a nemzetközi projektben részt vett magyar diákok szinte minden eredménye az első harmadban található.

Az összefoglaló jelentésről írt tanulmány megismertet bennünket a mérésben részt vevő országokkal, a mérés előzményeivel és körülményeivel.

Tájékoztat bennünket azokról az általános érvényű megállapításokról, amelyeket a szakértők összefoglaltak, például:

- az olvasás-szövegértés definiálásáról;
- az értő olvasás szintje és az iskolán kívüli, a mért területet segítő tevékenységformák rendszeressége közti összefüggésről;
- a könyvtár, illetve a számítógépes felszereltség és a gyermekteljesítmények közötti összefüggésekről.

Az olvasási eredmények részletes vizsgálatát élénk tárva megismertet bennünket azzal, hogy milyen feladatok vártak a tanulókra az élményszerző és az információszerző olvasás során.

Ismeretet ad a gyermek és a szülői háttérkérdőívek tartalmát illetően, és magyarázatot kapunk arra, hogy milyen összefüggések fedezhetők fel az otthoni könyvtár, az iskoláskort megelőző „előkészítő” tevékenységek, az otthoni íróasztal birtoklása vagy a nyelvhasználat és a tanulói teljesítmények között.

Az iskolai oktatás szerepét a tanulók olvasási teljesítményének alakulásában azok a kérdőívek segítettek megvilágítani, amelyeket a pedagógusok és az iskolaigazgatók töltöttek ki.

A kérdőívek elemzése felszínre hozta azokat a hatalmas különbségeket, amelyek az egyes országok oktatási rendszere és/vagy nevelői gyakorlata között feszül.

A tanulmányból tájékozódhatunk például arról, hogy

- milyen feladattípusok alkalmazása jellemző a tanítási órákon;
- milyen tevékenységek hangsúlyosak a nevelési folyamatban;
- mely tényezők befolyásolják leginkább az iskola oktatómunkáját.

Külön fejezetben van szó a vizsgálatban a pedagógus személyéről, ezért a tanulmány is említést tesz az eredményekről csakúgy, mint a tanulói attitűd vizsgálatának eredményeiről.

Készítette: **Magvasi Ágnes**

Mihály Ildikó (összeállította, 2002)

PISA – 2000; a hivatalos OECD-jelentés tanulságai.

Új Pedagógiai Szemle, 2002/7–8.

Kulcsfogalmak: nemzetközi kitekintés, kompetenciák, oktatáspolitikai, tanulói teljesítményindikátorok

A PISA 2000 egy olyan nemzetközi program, amely a tanulói tudás és képességek feltérképezésére jött létre. A szerző a mérésekből készült hivatalos jelentést alapul véve készítette el az összefoglalót. Részletesen elemzi azokat a körülményeket, amelyek életre hívták azt a tesztsorozatot, amely alkalmas volt 32 ország 17 millió 15 éves állampolgárának az új szempontú mérésére. A 2000-es PISA vizsgálat egy egész évtizedre előre megtervezett mérésorozat első lépése volt. A cikkben olvashatunk a többi mérés kiemelt szempontjairól és a mérésekkel vizsgált kompetenciaterületek kulcsfontosságának indoklásáról is. Részletesen megismerhetjük a három kiemelt kompetenciaterület:

- az olvasás-szövegértés;
- a matematikai és a
- a természettudományi műveltség

mérésének általános tartalmi elemeit, és összehasonlító elemzést kapunk az egyes országok, az OECD-átlageredmények és a hazai tanulók teljesítményének aspektusáról.

Megismerhetjük azokat a definíciókat is, amelyek alapján az egyes szakterületeket értelmezik a PISA szakértői.

A mérés külön kérdőívet szentel a tanulók tanulási stratégiájának, családi háttérének megismerésére és a nemek közötti különbségek feltérképezésére, amelynek összefoglaló-összehasonlító értékelését szintén olvashatjuk Mihály Ildikó összeállításában.

A tanulmány befejező részében szó esik néhány olyan indikátorról, amely a tanulói teljesítmények színvonalát jelentősen befolyásolhatja. Például: az egyéni teljesítmények és a család szocio-ökonómiai háttérének kapcsolatai, ezen belül:

- a szülők iskolázottsága és az eredmények összefüggései,
- az iskolán belüli és iskolán kívüli szegregáció mértéke és hatása az eredményekre, vagy:
- az oktatáspolitikai és az iskolai szintű különbségek hogyan befolyásolják az egyéni teljesítményeket.

A háttérkérdőívek között szerepelt az intézményvezetők kérdőíve is, amely az adott ország intézményi helyzetéről, humán erőforrásáról, eszközrendszeréről kíván adatokat szerezni. Az összefoglaló tanulmány befejező részében erről olvashatunk.

Készítette: **Magvasi Ágnes**

Mihály Ildikó (szerk.) (2003)

Még egyszer a kulcskompetenciákról

Új Pedagógiai Szemle, 2003. június 6., 103–112. o.

Kulcsfogalmak: kompetenciák, oktatáspolitiká, informális környezet

A szerkesztő által ismertetett tanulmánykötet címe arra utal, hogy az Európai Bizottság 1997-ben indított DeSeCo programjának (Definition and Selection of Competencies: Theoretic and Conceptual Foundation) eredményeit már megjelentette egy tanulmánykötetben. Akkor a kompetenciák kialakulásának történetiségéről, a fogalom meghatározásairól, az ember életében betöltött szerepéről szóltak az elemző értékelések.

A kulcskompetenciákkal foglalkozó újabb kötet pedig az Európai Bizottság 2001-ben megkezdett vizsgálatának tapasztalatait összegzi, amelyet egy – az érintett országok szakemberei által kitöltött – kérdőív alapoz meg.

A tanulmány írója a fent nevezett kötet szerzőinek kompetenciafelfogását négy fő értelmezési csoportba rendezve ismerteti, s jelzi, hogy a most ismertető kötet az Európa Tanács szakértője, J. Coolahan 1996-ból származó definícióját tekinti alapnak: „A kompetenciát úgy kell tekinteni, mint olyan általános képességet, amely a tudáson, a tapasztalaton, az értékeken és a diszpozíciókon alapszik, és amelyet egy adott személy tanulás során fejleszt ki magában.”

A kulcskompetenciák kiemelését és az uniós tagállamok oktatási kormányzatainak intézkedését kiemeltté teszi, hogy az Európai Bizottság 2002-ben kiadott akciótervében elvárásként fogalmazza meg a felnövő nemzedékben a kulcskompetenciák kialakítását.

Az országelemzésekben az oktatás minősége és költséghatékonyasága van a fókuszban, miközben az informális környezet kompetenciaalakító hatását is elemzik.

A kötet ismertetője kitér a kompetencia kérdéskörére a nemzetközi összehasonlításban, s felhívja a figyelmet arra, hogy az országbeszámolóknak az élet-hosszig tartó tanulás (life-long learning) mellett megjelenik egy másik fogalom, az élet minden területét lefedő (life-wide learning) kifejezés.

Megismerhetjük az uniós tagországok viselkedését az új oktatási tartalmak befogadásával kapcsolatban.

A cikk kiemelten ismerteti a kulcskompetenciák megítélését három országban:

- Belgium francia közösségében;
- Belgium flamand közösségében és
- Finnországban.

Ez utóbbi ország esetében külön kiemeli azt a szerepet, amelyet az oktatás indikátorainak kidolgozásában betöltött, és azt a figyelmet, amelyet a tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek oktatásának megoldására fordítanak.

Készítette: **Magvasi Ágnes**

Nagy József (1999)

A kognitív készségek és képességek fejlesztése

Iskolakultúra, 1999/I.

Kulcsfogalmak: kritikus kognitív készségek, kritériumorientált fejlesztés, optimális elsajátítás

A szerző példákkal alátámasztva hívja fel figyelmünket arra, hogy az intézményes nevelés során domináló indirekt és (a direkt fejlesztés egyik típusának tekinthető) formális képességfejlesztés nem elég eredményes, mert az ilyen stratégiájú fejlesztés során a készségek és képességek elsajátítása gyakran nem éri el az optimális szintet. Ezért tartja szükségesnek a tartalmas fejlesztési stratégia oktatásba történő beépítését. Azonban ez a módszer is csak akkor érheti el célját, ha úgynevezett zárt készségek és képességek esetében alkalmazzuk, ugyanis ezen készségek és képességek esetében adható meg a fejlesztés kritériuma, amelynek elérésével a tanulás és a gyakorlás befejezettnek tekinthető. Nagy József hangsúlyozza, hogy az optimális elsajátításhoz a kritériumorientált fejlesztés mellett fontos a „kész válaszok”, rutinok jól működő készséggé fejlesztése is. A fejlesztés során gondot kell fordítanunk arra, hogy elegendő időt biztosítsunk a kognitív készségek és képességek fejlődéséhez; és kihasználjuk az optimális hírértékű és optimális nehézségű feladatokban rejlő motiváló erőt (elsajátítási motiváció). Célunk elérésében segítségünkre lehet az egyéni fejlődési mutató, amelynek segítségével képet kaphatunk a gyermek fejlettségi szintjéről, és arról, hogy hol tart a fejlődésben a társaihoz képest. A fejlettségi szintet tekintetbe véve határozhatjuk meg azon cselekedtetésre és önálló feladatvégzésre épülő tevékenységeket, amelyek hozzájárulnak a gyermek további fejlődéséhez.

Készítette: Pénzes Éva

Nagy József (2000)

XXI. század és nevelés

Osiris Kiadó, Budapest, 2000.

Kulcsfogalmak: kompetencia, személyiség, fejlődés

Nagy József ebben a kötetében a globalizáció által generált társadalmi változások miatt szükségessé vált pedagógiai paradigmaváltás háttéréről és megvalósításának lehetőségeiről ad az olvasó számára áttekintést. Részletesen olvashatunk a szocializációs rendszerek és a személyiség komponensrendszeréről, felépítéséről és működéséről. Megismerkedhetünk olyan alapvető fontosságú fogalmakkal, mint a kompetencia (a döntés és kivitelezés megvalósulását szolgáló motívum- és képességrendszer) vagy a kognitívizmus. Az általános alapok áttekintése után (amelyben a személyiség öröklött komponenseiről és a személyiségfejlődésről is szó esik) a szerző bemutatja a kognitív, a szociális és a személyes kompetencia fejlesztési lehetőségeit. A kognitív kompetencia fejlesztése témakörön belül ismereteket szerezhethetünk a kognitív készségek, képességek és motívumok fejlődéséről és fejlesztéséről (kritériumorientált fejlesztés, kritikus kognitív készségek, egyéni fejlődési mutató). A szociális kompetencia kapcsán informálódhatunk a szociális kommunikáció és a nevelés kapcsolatáról, a kötődési háló szerepéről, a társadalmi létre nevelés és az érdekérvényesítő szociális képességek fejlesztésének fontosságáról. A személyes kompetenciával foglalkozó fejezeten belül az önállóságra nevelés, az egyéniségfejlesztés és az éntelődés segítésének témakörei kerülnek részletezésre. A kötet további előnye, hogy forgatása közben nemcsak elméleti információkkal, hanem forrástudományok és empirikus pedagógiai kutatások eredményeivel is megismerkedhetünk.

Készítette: Pénzes Éva

Nagy József (2007)

Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia

Mozaik Kiadó, Szeged, 2007. (378 o.)

Kulcsszavak: kompetenciaalapú oktatás, kritériumorientált pedagógiai kultúra, SZÖVEGFER – szövegfeldolgozó fejlesztőrendszer

A tanulók közötti fejlettségbeli különbség megszüntetését, az esélyegyenlőséget a hatékony oktatás szolgálja. A kötet elemzi a hagyományos ismeretalapú oktatási kultúrának a problémáit, és megoldást kínál.

A kompetenciaalapú, kritériumorientált pedagógiai kultúra lehetőségeiről publikált tanulmányok gyűjteménye három fejezetből áll:

- A problémák, kihívások áttekintése, válaszlehetőségek feltárása
- A képességek korrekt feltárása és értékelése (kompetencia alapú kritériumorientált diagnosztikus fejlesztő értékelés – KORREKT)
- Kritériumorientált fejlesztés

A tanulmányok ismertetik az alap-kultúrtechnikák tanításához szükséges képességek, készségek feltárásának módszereit. A korrekt értékelés többlete a többi értékelési módszerhez képest az, hogy a tennivalókra is utal.

Az eredményes iskolakezdés feltétele számos kritikus alapkategorikus meghatározott szintű fejlettsége. A személyiség alapszisztemének folyamatos kritériumorientált fejlesztése komplex stratégiát igényel. A DIFER programcsomag mellett – amely szintén e kutató-fejlesztő szakmai műhely nevéhez fűződik – kidolgoztak egy másik komplex stratégiát is: ez a szövegfeldolgozó fejlesztőrendszer, a SZÖVEGFER, amelynek lényege a kognitív kulcskompetenciák tananyagokhoz kapcsolódó szövegtartalmak feldolgozásával történő fejlesztése.

A kötetből megismerhetjük a folyamatos kritériumorientált fejlesztés módszereit és az elvégzett kísérlet eredményeit.

Készítette: Vargáné Mező Lilla

Nagy Mária (2007)

Tanárok – a változások motorjai vagy kerékkötői?

Új Pedagógiai Szemle, 2007/2.

Kulcsfogalmak: reformok, tanári szerepek, célok

Gyakran azon buknak meg az iskolai reformok, hogy a reformerek nem számolnak a tanári munka és a tanári szerepek jellegzetességeivel, főként azért, mert nem ismerik azokat. Pedig a tanári munka valóságos gyakorlatának ismerete a reformok sikerességének elengedhetetlen feltétele. Az írás érinti a tanári elkötelezettség különböző formáinak, a különböző iskolai munkakörnyezeteknek és az eltérő tantestületi kultúráknak a hatását a tanárok reformok iránti nyitottságára, illetve zártságára. Egy amerikai és egy kanadai reformtörékvés elemzésével és az azokból kibontott kutatói javaslatok bemutatásával arra hívja fel a figyelmet, hogy a tanárok jövőt formáló szerepét negligáló reformok valójában magát a jövőt élik fel. Rámutat többek között arra, hogy egy olyan környezet, amelyet az együttműködés, egymás elismerése és a kockázatvállalás légköre jellemez, fokozza a tanárok hatékonyságérzetét, ami végső soron a diákok teljesítményének növekedésében nyilvánul meg. Andy Hargreaves, a tanári munka, a tanítás egyik legismertebb kutatójára hivatkozva bemutatja a tanárok iskolai céljai és elkötelezettségei alapján megfogalmazott célok három típusát: a hivatás, a szakma és a karrier iránti elkötelezettséget. Érvel amellett, hogy a jövőnk saját találékonyságunkon múlik, azon, hogy kollektív bölcsességünket megőrizzük és fejlesszük, azaz kreativitásunkon, problémamegoldó és együttműködési képességünkön, valamint a folyamatos tanulás iránti elkötelezettségünkön.

Készítette: Szabó Katalin

Nahalka István (2003)

A modern tanítási gyakorlat elterjedésének akadályai, illetve lehetőségei, különös tekintettel a tanárképzésre

Új Pedagógiai Szemle, 2003/3.

Kulcsfogalmak: modern tanítási gyakorlat, paradigmaváltás, konstruktivista megközelítés

A modern tanítási gyakorlatot, a képességek fejlesztését, a tanulás megtanulását előtérbe helyező pedagógiai kultúra elterjedésében meghatározó szerepet játszik az, hogy a tanárképzésben mennyire sikerül olyan nyitottságot kialakítani a tanárjelöltekben, hogy képesek legyenek az alkalmazott módszerek folytonos felülvizsgálatára, megújítására. A tanulmány egyik legfontosabb üzenete, hogy a képzésben elsősorban nem magukat a konkrét módszereket kell megtanítani, hanem olyan szemléletet kell kialakítani, amely az ösztönösség helyébe a módszerekről való tudatos gondolkodást állítja. A tanítási módszerek oktatásának problémája feltétlenül beágyazandó egy átfogóbb kérdéskörbe, ez a tanárképzés lényegének, alapvető paradigmájának megragadása. E paradigmával kapcsolatban két főbb elképzelést kell kiemelnünk, az egyiket objektivistá, a másikat konstruktivistá megközelítésként értelmezzük. A konstruktivista modellben a pedagógiai kultúrát nem kapja a hallgató, nem átadjuk neki, hanem saját maga konstruálja meg egy aktív építkezésként értelmezhető folyamatban. A hallgató már birtokol egy pedagógiai tudásrendszert akkor, amikor elkezdi a képzés keretében a pedagógiával való ismerkedést, vagyis ez a modell nem arról szól, hogy miképpen kell kiépíteni a hallgatóban a pedagógiai kultúrát, hanem arról, hogy miképpen változik meg, milyen folyamatban képzelhető el az átalakulása. A komplexebb, gazdagabb módszerekkel dolgozó, mert maga elé komplexebb célokat kitűző pedagógiák egész sora áll rendelkezésre, ezek között csak az egyik a konstruktivizmus. A lényeg mégiscsak az, hogy a leendő tanárok a felsőoktatási intézményekben az új feladatok megoldására alkalmazható pedagógiai kultúrával vértelődjenek fel.

Készítette: Szabó Katalin

Kulcsfogalmak: eredményesség, társadalmi elvárások, élethosszig tartó tanulás

Az OECD nemzetközi tanárkutatását ismertető sorozatban a sikeres tanárok pályára vonzását és pályán tartását segítő feltételek megteremtésével kapcsolatos tennivalók magyar nyelvű összegzését adja közre a tanulmány. Az iskolák és tanárok felé irányuló követelmények egyre összetettebbé válnak. A társadalom ma már elvárja, hogy az iskolák hatékonyan foglalkozzanak különböző nyelvekkel és hallgatói hátterekkel, legyenek érzékenyek a kulturális és nemekhez kapcsolódó kérdésekre, elősegítsék a toleranciát és a társadalmi kohéziót, hatékonyan kezeljék a hátrányos helyzetű, az olvasási és magatartási problémákkal rendelkező diákokat, használják fel az új technológiákat, valamint tartsanak lépést a gyorsan fejlődő ismeretekkel és a tanulói értékelés újszerű megközelítéseivel. A tanároknak fel kell tudniuk készíteni a diákokat egy olyan társadalomra és gazdaságra, amelyben elvárják tőlük az önálló tanulást, s amelyben alkalmasak és motiváltak az élethosszig tartó tanulásra. A jelentős számú, korszerű képességekkel és friss ötletekkel rendelkező új tanárok pályára lépése lehetőséget teremt az iskolák alapjaiban való megújítására. Egyrészt alkalom nyílik erőforrások fejlesztési célokra való felszabadítására is, mivel egy fiatalabb tanári munkaerő kisebb mértékű költségvetési nyomással jár. Másrészt, ha a tanítás nem minősül vonzó hivatásnak, és nem változik meg alapjaiban, fennáll a veszélye, hogy az iskolák minősége romlani fog, és a lefelé tartó spirált nehéz lesz visszafordítani. Az elemzés a következő kérdéseket érinti: Milyen problémákkal kell megküzdeni a vizsgálatban részt vevő országokban? Mennyiben motiválja a tanári pályára kerülést a pozícióalapú közszolgálati rendszer? Milyen diszciplínákban jelentkeznek problémák a tanári foglalkoztatásban, illetve milyen gondokat kell megoldani a tanári munka minőségének értékelése érdekében.

Készítette: Szabó Katalin

Óhidy Andrea (2005)

Az eredményes tanítási óra jellemzői

Új Pedagógiai Szemle, 2005/12.

Kulcsfogalmak: kooperatív tanulás, szociális kompetencia, tanári szerepek

A mai magyar és európai pedagógiai módszertani irodalomban gyakorta szó esik a kooperatív tanulási formák fontosságáról. A szerző azonban felhívja a figyelmünket arra, hogy lényegesen kevesebbet foglalkozunk a technikák tanórai alkalmazásával.

Az iskoláknak a mai társadalom igényeinek megfelelően kellene működniük, a tanulás-tanítást megszervezniük, hangsúlyozva az együttműködés és a tanulás tanulásának fontosságát. Ezzel szemben az iskolák nem készítik fel a felnövekvő nemzedékeket a modern, tudásalapú társadalomban való aktív részvételre. A kiutat a szerző szerint egy kompetenciaalapú, kritériumorientált pedagógia bevezetése jelentheti. Ennek megteremtésében hasznosnak ítéli a kooperatív technikák alkalmazását.

A cikk rövid elméleti áttekintésben ismerteti a kooperatív életszemlélet filozófiai alapjait és a mindennapi tanítási gyakorlatban megvalósuló szociális kompetenciafejlesztés kiemelkedő, de nem egyedülálló szerepét. Hangsúlyozza, hogy a megváltozott módszerekhez megváltozott tanári szerepeket szükséges a pedagógusoknak kialakítaniuk önmagukban, és bemutatja a kooperatív tanulási csoportok és a hagyományos csoportmunka különbségeit.

A legfontosabb kooperatív tanulási formák gyakorlatába vezet be konkrét példák segítségével, amelyek a Bielefeldi Egyetem „Tanulásfejlesztés és iskolai képzés” elnevezésű szemináriumához készültek a 2005-ös tanév első félévében.

A kooperatív tanulási formák bemutatásán túl ismerteti azokat az elméleteket, amelyek befolyásolták a kutatókat ezeknek a technikáknak a kiválasztása során, illetve amelyek termékként megjelentek a kutatás befejezésekor, mint például az eredményes tanítási óra tíz legfontosabb jellemzője.

A szerző tanulmánya végén kiemeli, hogy a kooperatív módszerek alkalmazása nagyon sok felkészülést, előkészítést és odafigyelést kíván, alkalmazása során azonban a tanulók idegenkedése a tantárgyakkal szemben kimutathatóan csökken, a gyengébb tanulók is szóhoz jutnak, és rejtett képességeket fedeznek fel magukban, ezért mindenképpen érdemes alkalmazni a tanórákon.

Készítette: Jenei Andrea

Paksi Borbála – Schmidt Andrea (2006)

Pedagógusok mentálhigiénés állapota

Új Pedagógiai Szemle, 2006/6. 48–64. o.

Kulcsfogalmak: lelki egészség, önértékelés, kiégés, értékválasztás

A szerzők a pedagógusok szerepvesztésének problémáit kutatják. Az eredmények közép fokú intézményekben tanító pedagógusok 614 fős reprezentatív mintája vizsgálatán alapulnak.

A pedagógusok önértékelése az átlagnépességhez képest kedvezőbb, és pozitívabb az olyan tantestületekben, ahol a szervezeti bizalom jelen van, ahol a hangulat ösztönző, a szervezet működése kiszámítható. A depressziós tünetek intenzitása a felnőtt népesség átlagához és a hasonló társadalmi csoportokhoz képest is alacsonyabb, ugyanakkor a szervezeti jellemzők (légkör, bizalmi viszonyok) esetében szignifikáns korrelációkat mértek. A kiégési skála átlagértékei is szignifikáns összefüggéseket mutattak a szervezetszociológiai háttérváltozókkal.

A pedagógusok körében egyetértés mutatkozott az ismeretátadás elsődlegességében, a nevelési feladatot csak ennek kárára tartják kivitelezhetőnek, ám ösztönző intézményi légkörben, a szervezeti bizalom kedvezőbb értékei mellett a tanárok nagyobb arányban terjesztik ki tevékenységüket oktatáson kívüli feladatokra.

A pedagógusok fontosnak tartják a felelősségérzetet, őszinteséget, toleranciát, udvariasságot. Két elutasított érték a vezetőkészség és az engedelmesség. A nevelési elvek, értékek atomizáltnak jelennek meg, az értékválasztások mögött nem azonosítottak vezérlőelvet.

A szerzők nem találtak a pedagógusok érzületeiben a norma- és értékrendszer zavarára utaló jeleket. Itt is megállapították, hogy ösztönző, kiszámítható szervezetben kevésbé jellemző az elidegenedés/hatalomnélküliség érzete.

Készítette: Billédi Katalin

Papp Gabriella (2002)

Tanulásban akadályozott gyermekek iskolai integrációja
a szakemberek közötti kooperáció tükrében

Magyar Pedagógia, 2002/2. 159–178. o.

Kulcsfogalmak: **tanulásban akadályozott (enyhén értelmi fogyatékosnak minősített) tanuló, pedagógusok együttműködése, kéttanáros modell**

Az integráció folyamatában a különböző típusú szakemberek szoros együttműködésére van szükség. Ez nem pusztán a korábbi külön-külön megszerzett ismeretek összegzését jelenti, hanem rendszerében megújulva egy közös, kooperáló munkafolyamatot eredményez.

Az új típusú szaktudás erősen épít a segítőkész és irányító magatartásra. Ehhez a folyamathoz más szakemberekkel való folyamatos és tervezett interakcióra van szükség, beleértve a tanulási nehézséggel küzdő gyermekek kortársait is. A gyermekek jobban tanulnak egy olyan iskolában, ahol jók a személyek közti kapcsolatok. Az integrációban ennek az elvnek a megvalósítása komoly nehézségeket jelent. A hagyományos iskola az „egy tanár-egy osztály” rendszerre épít. A kollégákkal való kapcsolat a tanórán kívülre helyeződik, a tanórai munkába csak egy-egy bemutató foglalkozás kapcsán tekinthetnek be az éppen nem tanítók. Az iskola egyéb kapcsolatai pedig még inkább az osztálytermen kívül zajlanak. A tanulmány azt kutatja, mennyire felel meg napjaink iskolája a különböző szakemberek együttműködése terén a hatékony integrált oktatásnak. Példát mutat egyúttal arra is, mit kell tenni ezen a téren a fenntartónak, iskolavezetésnek, egyéb szervezeteknek, milyen típusú szakemberek kooperatív munkája szükséges ahhoz, hogy egy tanulásban akadályozott gyermek megkapja a törvényekben számára biztosított jogokat. A gyógypedagógus szakszerű tevékenysége nem pótolja a gyermekvédelem területén működő számos szakember részvételét (gyermekvédelmi felelős, szociális munkás, szociálpedagógus stb.).

Készítette: **dr. Papp Gabriella**

Papp Gabriella (2004)

Tanulásban akadályozott gyermekek a többségi iskolában

Comenius Bt., Pécs, 2004.

Kulcsfogalmak: integrált nevelés, tanulásban akadályozott (enyhén értelmi fogyatékos) tanuló, kutatási eredmények

Az integrált oktatással kapcsolatban számos kiadvány született magyar nyelven is. Kevés azonban az olyan, amelyik valóban objektív, reprezentatív mérésekkel igazolja vagy cáfolja az együttnevelés hatékonyságát. A könyv országos méréssel kutatja a tanulásban akadályozott (enyhén értelmi fogyatékosnak minősített) tanulók integrált oktatásának helyzetét. A vizsgálat (gyógy)pedagógiai jellegű. Az adatok segítik a kutatók és a gyakorló pedagógusok munkáját is. Különösen a többségi pedagógusok számára nyújt tükröt a könyv. A szempontrendszer, amely a vizsgálat törzse, egyúttal egy „vezető szál” arra vonatkozóan, mi mindennek kell eleget tenni (gyógy)pedagógiai oldalról a hatékony együttnevelés érdekében. A jogszabályok ismerete elengedhetetlen az együttnevelés során. A könyv megjelenése óta számos új szabály látott napvilágot. Az alapok azonban áttekinthetők, valamint jelzik ezen ismeretek fontosságát. A fogalmak közös értelmezése nagyon fontos szempont. Sokan sokféleképpen használnak szakkifejezéseket, mást-mást értve alattuk. A könyv megkísérel rendet teremteni a szakkifejezések között. Nemzetközi összehasonlítás olvasható magyarul is az integrált oktatásról, de a saját gyökereink, előzményeink homályban maradnak. Egy fejezet a magyar utat tárja fel. A sok pedagógiai szempont között kiemelt helyet foglal el a differenciált oktatás kérdése. Feltárul az ezredforduló magyar iskoláinak véleménye a differenciálásról, valamint betekintést kap az olvasó annak a gyakorlatába, esetleges hiányába is.

Készítette: **dr. Papp Gabriella**

Papp Gabriella (2005)

Tanulásban akadályozott gyerekek integrált oktatása

In: Csendes Krisztina (szerk.): Kisgyermekek, nagy problémák. RAABE, Budapest, 2005. 1–18. o.

Kulcsfogalmak: tanulásban akadályozott gyermek az óvodában, differenciálás, tárgyi feltételek

A tanulmány részletesen, pontosan, a többségi pedagógus számára érthető módon definiálja a tanulásban akadályozottság fogalmát. Leírja a viszonyát az értelmi fogyatékoság fogalmához, azon belül az enyhén értelmi fogyatékosághoz. Részletesen jellemzi a gyermekeket az észlelés terén. Példákkal illusztrálja az óvodáskorú gyermek auditív, taktilis, optikus észlelését, az eltéréseket tanulásban akadályozott gyermek esetében.

A kivitelezés-végrehajtás problémáit elsősorban a motorikus területeken jellemzi. A szociális-emocionális területen mutató eltérések részben okai, részben következményei is lehetnek a tanulási problémáknak. Ezek példákön keresztüli részletes bemutatása olvasható.

Az óvodába kerülés többféle útját mutatja be a szerző a különböző szakszolgálatok munkájának érintésével.

Részletes tevékenységleírás következik az egyes fejlesztendő területekre vonatkozóan. Az óvodapedagógus tartalmas, gyakorlati segítséget kap, valamint példákön keresztül olvashat a belső differenciálás lehetséges módjairól is. Az óvoda után következő iskolai világ esetében a tárgyi feltételek, eszközök bemutatása következik. A tanulmány felsorolja azokat a jogszabályokat, amelyek az eszközigényre, tanulói követelményekre vonatkozó előírások. Ezek némelyikét azóta módosították éppen az együttnevelésre való tekintettel. Az óra és tanulás szervezés kérdései teszik teljessé a tanulmányt középpontba állítva a differenciálást, amelynek fajtáit példákkal illusztrálva olvashatjuk. A fejezetet az elérhető szolgáltatások köre zárja. E szolgáltatások a tanulmány elkészítése óta bővültek.

Készítette: **dr. Papp Gabriella**

Kulcsfogalmak: a fejlesztőpedagógus kompetenciája, a gyógypedagógus kompetenciája, felelősség

Változó világunkban mind a tanulásban akadályozott gyermekek, mind az őket nevelő, oktató, terápiájukat, rehabilitációjukat végző gyógypedagógus különböző szintereken jelenik meg. A korábbi zárt, egyúttal védő szakmai közeg mellett mind a gyermekek, mind a gyógypedagógusok a többségi világban elszórtan élnek, dolgoznak. Az így dolgozó gyógypedagógusok és a szakmai bázist jelentő szolgálatok, intézmények közös felelőssége, hogy minden gyermek minden szintéren, minden tevékenységi formában a leghatékonyabb ellátáshoz jusson.

A hazai közoktatásban sok esetben kompetenciahatárok átlépése, megsértése történik. A tanulmány egyértelműen megfogalmazza: ki a fejlesztőpedagógus, milyen gyermek/tanuló pedagógusa, milyen követelmények támaszthatók a fejlesztőpedagógus-képzéssel szemben, és milyen kompetenciák birtokába jut a pedagógus a képzés során?

A fejlesztőpedagógus lehet óvodapedagógus, tanító, gyógypedagógus, ha fejlesztőpedagógus-képzésen részt vett. A fejlesztőpedagógusok olyan speciális szakemberek, akik korszerű pszichológiai ismeretek birtokában ismerik a fejlődés és a fejlesztés főbb elméleti koncepcióit, a személyiség és az értelmi fejlődés életkori és individuális jellemzőit, a tanulási nehézségek pszichológiai és pedagógiai diagnosztikai eljárásait. A fejlesztőpedagógus az átlagos IQ-val rendelkező, nem fogyatékos 3–10 éves korosztály pedagógusa. A kompetenciahatárok védelme érdekében tudatosítani szükséges, hogy a fejlesztőpedagógus nem iskolapszichológus és nem gyógypedagógus.

Készítette: **dr. Papp Gabriella**

Peer Krisztina (2008)

Mi az a Re-ED? Reedukáció, azaz a szociális készségek újratanítása.
Tanári kézikönyv

RAABE Kiadó, Budapest, 2008. március

Kulcsfogalmak: intervenció, reedukáció, szociomorális képességek

A szociális készségek reedukációs modelljét az 1960-as években Pressley Ridge dolgozta ki, és jelenleg hazánk három intézményét támogatja alapítványi keretek között. Magatartási, érzelmi és beilleszkedési zavarokkal küzdő gyermekeket és fiatalokat készít fel arra (átlagosan 2 év alatt), hogy a többségi intézményekbe visszatérve valós képességeik és a társadalmilag elfogadott normák szerint érvényesüljenek. Ennek érdekében komplex, széles körű összefogáson alapuló munka folyik a gyermekekkel és családjaikkal, az iskola pedagógusaival állandó mérések és értékelő elemzések mellett. A Re-ED program alapelvei között központi helyet kap, az „itt és most” megélése, a kölcsönös bizalom, a produktivitás nélküli elfogadás, a kiszámítható korlátok közötti biztonság, a kommunikáció optimalizálása, szükség szerint külső szakértők bevonásával. A Re-ED pedagógusok hitvallása szerint az önkontroll, az érzelmek táplálása, kifejezése és a problémamegoldó kognitív szerkezetek, megfelelő számú tapasztalati lehetőség biztosításával taníthatóak. Ezt szolgálják a napi rutinok: a csoportos problémamegoldó beszélgetések, célok kitűzése és az eredmények értékelése, közös szabadidős programok, a rituálék, a jószolgálati tevékenységek és a közös öröm pillanatai. Empirikus adataik szerint a fizikai állapotra való összpontosítás jótékony hatással van az egóra és a lelki egészségre.

A szerző a 2000 szeptembere óta működő Dominó Általános Iskola pedagógiai programján keresztül mutatja be részletesen a modellt az érdeklődő pedagógusok számára.

Készítette: Megyeri Józsefné

Porkolábné Dr. Balogh Katalin (1992)

Kudarcc nélkül az iskolában

Alex-Typo Kiadó, Budapest, 1992.

Kulcsfogalmak: tanulási zavar, óvodai fejlesztő program, prevenció, korrekció

A nemzetközi összehasonlító vizsgálatok (PISA-felmérés) szerint gyermekeink az értő olvasás, szövegmegértés tekintetében igen alacsony színvonalon teljesítenek. Néhány évtizeddel korábban a pedagógiai gyakorlat a már kialakult, az iskolai teljesítményben megmutatkozó tanulási zavarokkal foglalkozott, a patológiás tünetekből kiindulva kereste a korrekciós rendezés lehetőségeit iskoláskorúak körében. Vitathatatlan tény azonban, hogy a tanulási képességeket meghatározó pszichikus funkciók fejlődésének szenzitív és intenzív szakasza az óvodáskorra tehető, ezért azokat éppen az óvodáskori nevelés kell, hogy megalapozza.

Az óvodás-, kisiskoláskorú gyermekekkel foglalkozó pedagógusok, segítő szakemberek körében évtizedek óta igen nagy népszerűségnek örvendő kézikönyvben a tanulási zavarok megelőzésére, a nyolcvanas évek végén kidolgozott fejlesztőprogram pedagógiai-pszichológiai elmélete és módszertani gyakorlatát olvasható. Alkalmazása lehetővé teszi az óvodapedagógus számára a potenciális iskolai zavarok korai felismerését, prevencióját és egyben a korai tehetséggondozást is.

A hazai és külföldi tapasztalatokra építve kidolgozott program feladatai, játécai – kapcsolódva az óvodai tevékenységformákhoz, fejlesztési tartalmakhoz – a részképességek fejlesztését szolgálják akár preventív, akár korrekciós jelleggel, a fejlesztendő gyermek érési folyamataihoz igazítva, életkori sajátosságainak megfelelő eszközökkel.

A szerzők hasznos tanácsokat adnak a program alkalmazásához, megkönnyítve ezzel az óvodapedagógusok számára a felkészülést, megvalósítást.

A kötetben megtaláljuk a fejlődés folyamatát követő mérőeszközöket: a vizsgálati anyagot (anamnézis, megfigyelési szempontok), valamint a különböző korosztályokra készített fejlettségmérő lapokat.

Az óvodai program megjelenése és elterjedése nagyban hozzájárult ahhoz, hogy a korai fejlesztés hangsúlyossá váljon, a prevenció szemlélet megerősödjön az óvodai nevelés napi gyakorlatában. A fejlesztőprogram talaján egy napjainkban egyre inkább nélkülözhetetlen szakterület alakult ki – a fejlesztőpedagógia.

Készítette: **Hernádi Krisztina**

Kulcsfogalmak: élethosszig tartó tanulás, motiváció, irányelvek, jó gyakorlatok

A gazdasági, társadalmi kihívásokra adott válaszként világszerte a különböző országok vezető oktatáspolitikai stratégiájaként jelent meg az élethosszig tartó tanulás. Az LLL (lifelong learning) egyaránt hatással van az intézményi és az egyéni szintre: a pedagógusra és a tanulókra is. Az oktatás valamennyi szereplőjét érintő központi kérdés: hogyan lehet motiválni a diákokat arra, hogy egész életen át gyarapítsák műveltségüket, tudásukat, fejlesszék képességeiket.

A cikk az OECD Oktatási és Kutatási Központja (CERI) What Works (Mi az, ami működik) sorozatában megjelent: A tanulók motiválása az élethosszig tartó tanulásra című kiadvány összefoglaló ismertetése. (A nyolc országra kiterjedő tanulmány a középiskolákra és különféle ifjúsági projektekre összpontosít. A részt vevő országok: Dánia, Finnország, Izland, Írország, Japán, Korea, Norvégia és az Egyesült Királyság.)

Az ismertető szerzője felvázolja az élethosszig tartó tanulás megszületésének hátterét. Kiemeli a munkaerő-piaci igények folytonos változását, amelynek egyik következménye számos országban az alacsony bérezés és a munkanélküliség, ami csak látszólagosan a felnőttkor problémája. A gyökerek visszanyúlnak az iskolába. A gyorsan változó környezetben az iskolapadban elsajátított lexikai tudás hamar elévül, így az ember időről időre rákényszerül arra, hogy ismereteit felfrissítse, új tudásokat sajátítson el.

Az oktatási rendszer pozitív irányú változásának záloga a tantervek módosításában, a követelmények újragondolásában, a tanítás módszertanának megújulásában rejlik.

A cikk feleleveníti a motivációval kapcsolatos ismereteket. Bemutatja azokat a különböző országokban született irányelveket, amelyek az élethosszig tartó tanulás megvalósulásának alapkövei (cselekvéses tanulás, az egyéniség közép-pontba állítása, a tanulóközpontú megközelítés, tantárgyi integráció megvalósulása, a figyelem ráirányítása az iskolán kívüli tevékenységekre stb.). A cikk befejező részében a vizsgált országok jó gyakorlataiból ismertet néhányat a szerző.

Az összefoglaló zárásaként a cikk írója hangsúlyozza azt a nem elhanyagolható tényt, hogy ahhoz, hogy a tanulókat motiváljuk az élethosszig tartó tanulásra, a tanároknak is szükségük van ösztönzésre a változáshoz. A pedagógusokat is motiválni kell arra, hogy célul tűzzék maguk elé az egész életen át tartó tanulást.

Készítette: **Hernádi Krisztina**

Sántha Kálmán (2007)

Új megközelítések a pedagógus tevékenységének elemzéséhez

In: Bábosik István (szerk.): *Pedagógia és személyiségfejlesztés.*
Okker, Budapest, 2007. 416–436. o.

Kulcsfogalmak: tanári tevékenység, reflektív gondolkodás, nézetek

A tanulmány a reflektív gondolkodás és a nézetek pedagógiai tevékenységben játszott szerepének feltárására irányult kutatást összegzi, illetve röviden vázolja azokat a kutatási irányokat, problémákat, amelyekkel a szerző ezek kapcsán foglalkozik.

Ehhez áttekinti a pedagógus tudásával kapcsolatos elméleteket, értelmezi a vizsgált alapfogalmakat. Felvillantja azt a kutatói tendenciát is, amely nem tulajdonít nagy jelentőséget az elméleti ismereteknek a pedagógus tevékenységében, illetve amely a tanári tevékenység intuitív jellegét emeli ki. Fontosnak tartja a szerző reflektív tanár fogalmát, amelyhez kapcsolódóan a tudatos reflektálás szerepét emeli ki.

A tanulmány második részében azt az empirikus vizsgálatot mutatja be, amely kvalitatív módszerek (támogatott felidézés, strukturálatlan kognitív térkép) révén a pedagógusok nézeteinek és reflektív gondolkodásuknak a tanári tevékenységükre gyakorolt hatását, s ebben a pályán eltöltött idő szerepét (is) kutatta. A minta (különböző ideje tanító öt pedagógus) vizsgálata ebben a vonatkozásban az osztálytermi munkára irányult.

Az eredményeket az alkalmazott módszerek mentén részletesen mutatja be a szerző, majd két újabb szempont szerint foglalja össze a tapasztalatokat. Kiemelhető azon megállapítása, amely szerint a pedagógiai tudástól, nézettől és az adott pedagógiai szituációtól függ a tanári tevékenység, s a reakció ezek differenciáltsága alapján kezdő vagy szakértő módon történik.

A tanulmány harmadik szakasza is érdekes az olvasó számára, mert a kutató szemével láthatja a problémákat (például mintavételi eljárások, objektivitás, megbízhatóság, érvényesség stb. kérdése), amelyek meghatározhatják a kvalitatív kutatások tendenciáit a közeljövőben.

Készítette: **Virányi Anita**

Schüttler Tamás (2003)

„Illúzió lenne azt hinni, hogy a gyerekek tízéves korukra megtanulnak jól olvasni” Beszélgetés Vári Péterrel, a PISA- és a PIRLS-vizsgálatok eredményeinek háttéréről

Új Pedagógiai Szemle, 2003/10.

Kulcsfogalmak: szövegértési vizsgálat, eredmények, feladatok

A hazai közvélemény előtt jól ismert az OECD által kezdeményezett PISA 2000 vizsgálat, amely feltárta, hogy a magyar 15 évesek szövegértése, matematikai és természettudományi problémamegoldó képessége jelentősen elmarad a fejlett országok átlagától. Ha sokkot nem is okozott ez a vizsgálat, de sokakat, így az oktatásért felelős politikusokat, kutatókat s természetesen a pedagógusok jelentős részét arra ösztönözte, hogy keressék az okokat, továbbá megoldásokat találjanak ezekre a problémákra. 2001-ben szintén sor került egy nemzetközi vizsgálatra, a PIRLS-re, amelyet kilencévesek, a negyedik évfolyamba járók körében végeztek, s amely csak az olvasási-szövegértési képességeket vizsgálta. Ebben a vizsgálatban lényegesen jobb eredményt értek el a magyar tanulók. 35 ország tanulói között a 8. helyre kerültek. A PIRLS-vizsgálat tehát azt mutatja, hogy az alsó tagozat végén még nincs komolyabb gond a tanulók olvasástudásával. Ellentmondanak-e egymásnak a PISA és a PIRLS eredményei? Miben rejlik a két egymástól független nemzetközi mérés eltérő eredménye? Ezek a kérdések a PIRLS-vizsgálat eredményeinek nyilvánosságra kerülése óta erőteljesen foglalkoztatják a szakmai közvéleményt. Ezekre kerestünk választ Vári Péterrel, a két mérés irányítójával, a Kiss Árpád Közoktatási Szolgáltató Intézmény Értékelési Központjának vezetőjével.

Készítette: Szabó Katalin

Séra László (2007)

**Motiváció az osztályban – avagy amit egy pedagógusnak
a motivációról tudnia kell**

**In: Bábosik István – Torgyik Judit (szerk.): Pedagógusmesterség
az Európai Unióban. Eötvös József Kiadó, Budapest, 2007.**

**Kulcsfogalmak: motivációs elméletek, tanulási motivációk, intrinzik motiváció,
extrinzik motiváció**

A szerző a tanuláshoz és az iskolai teljesítményhez szorosabban kapcsolódó motivációs elméleteket ismerteti, hozzáfűzve a tanításban használható motivációs lehetőségeket is.

Az ösztönelméletek a viselkedés mögött veleszületett, a fennmaradás szolgáltatásban álló erőket feltételeznek. A késztetés (drive)-elmélet biológiai szükségleteket és tanult késztetéseket különít el. A hiány/fejlődési szükségletek elmélete veleszületett szükségleteket vet fel, amelyek hierarchiát képeznek.

Az öndeterminációs elmélet nagy súlyt fektet az extrinzik (eszközjellegű) és intrinzik (önjutalmazó) motiváció megkülönböztetésére. Az „áramlatélmény”-elmélet az intrinzik motivációt egy tevékenységben elmerülő egyén élményével írja le. Az érdeklődéselméletek mai formái személyi és szituációs érdeklődést, továbbá téma iránti érdeklődést különböztetnek meg. Az önhatékonyság-elmélet szerint az intrinzik motivációra hatással van az önhatékonyság, az egyénnek az a vélekedése, hogy egy cél elérése érdekében mennyire lesz képes cselekvését szervezni és kivitelezni.

A szerző bemutatja az iskolai teljesítménymotivációt értelmező elméleteket is. Az attribúciós elmélet kiemeli, hogy az oksági tulajdonítások befolyásolják a későbbi erőfeszítést. Az önbecsülés-elmélet szerint a teljesítmény szoros kapcsolatban áll az önbecsülésre vonatkozó vélekedésekkel. Az elvárás-érték elmélet hangsúlyozza, hogy az elvárások és értékek közvetlenül befolyásolják a teljesítményt és kitartást.

A szerző végül a tanulási motivációt befolyásoló tényezőket tekinti át.

Készítette: **Billédi Katalin**

Setényi János (2004)

Mentálhigiéné – klíma – konfliktusok

Új Pedagógiai Szemle, 2004/4–5. 84–90. o.

Kulcsfogalmak: a kiégés munkakörnyezeti okai, a kiégés megelőzése

A szerző a pedagógusok kiégésének munkakörnyezeti okaival foglalkozik. A következő nehézségeket állapítja meg. Nemzetközi összehasonlításban a magyar pedagógusok munkaterhelése alacsony, kevésbé ellenőrzött, s tabutéma a munkaidő hossza. Alkalmassági szűrőrendszerek hiányoznak, nincsenek kidolgozott szakmai követelmények, a pályának nincs karrierlétrája, tisztázatlanok a szerepelvárások. A bérezés lapossága is problémát jelent. Az intézmények hierarchikus, tradicionális szervezatként működnek, aminél nagyobb gond, hogy a csapatépítő, koordináló szerepet betöltő középvezetés gyenge. Minden többletfeladatnak tűnik. A pályakezdők beilleszkedésükhöz nem kapnak intézményes segítséget, több év, amennyi idő alatt képesek egyenrangú félként elfogadtatni magukat. A szerző megállapítja, hogy végső, autonóm oktatómunka szakaszában legnyitottabbak a tanárok. Ezt követi a rutin időszak, amit értékesnek, az intézmény számára erőforrásnak fog fel, de meghatározó az is, hogy ebben a fázisban lehetőséget kap-e a pedagógus nyitottságának fenntartására. A szerző úgy látja, hogy kiégés esetén elvesznek a szakmával kapcsolatos pozitív motivációk, s noha az idő előrehaladtával a problémaszint csökken, a motivációs bázis is felmorzsolódik. A szerző felteszi a kérdést, miként lehet a kiégést megelőzni? Fontosnak tartja a személyes megelőzésben az önreflexiót, a védekezési technikák elsajátítását, új örömforrások keresését, intézményi megoldások között a feladatok rotálását, vegyes munkacsoportok létrehozását.

Készítette: **Billédi Katalin**

Susan Tetler (2006)

**Inkluzív osztályok. A tanítás és tanulás modelljei,
dilemmák és kihívások**

Iskolakultúra, 2006/10. 36–44. o.

Kulcsfogalmak: az inklúzió értelmezése, hibás inklúziós modellek, pedagógiai dilemmák

A szerző ebben a cikkében arra keresi a választ, hogy vannak-e az inklúciónak határai. A válasz attól függ, hogy az iskolák maguk hogyan értelmezik a szerepüket az inklúzió folyamatában. Megerősíti az olvasót abban, hogy minden tanuló számára – függetlenül a fogyatékoság típusától és mértékétől – biztosítani kell a lehetőséget a többségi iskolába való bekerülésre. Az inklúzió sikerre azonban attól függ, hogy normalizálják-e az SNI-gyereket az intézmények, vagy minden tanulót befogadó, rugalmas iskolát hoznak létre. Ezért véleménye szerint az inklúzió az attitűdökről és a közös felelősségről szól.

A szerző inkluzív osztálytermekekben végzett megfigyelései azt mutatják, hogy az inklúzió folyamata gátakba ütközik. Ennek okát pedig hat hibás inklúziós modellben határozza meg:

- Az integráltan oktatott tanulókat és az osztály többi tagját párhuzamosan tanítják.
- Az integráltan oktatott tanulók kizárólag a fejlesztőpedagógussal vannak interakcióban.
- Csak passzívan vesznek részt a munkában.
- Olyan tevékenységekben vesznek részt, amelyek célja az együttlét – nem pedig az együttműködés.
- A tanítás alapja nem az integráltan oktatott tanulók használható tudása (kompetenciái).
- Az integráltan oktatott tanulók nem tekintik magukat az osztályközösség részének.

Az inklúzió akkor válik kérdésessé, amikor ezek az oktatási és tanulási formák uralkodóvá válnak.

A cikk befejező részében azokról a pedagógiai dilemmákról olvashatunk, amelyekkel a tanároknak szembe kell nézniük az inkluzív osztályokban. Susan Tetler a tanulmányban öt pedagógiai dilemmát azonosított:

- Az egyén vagy az osztályközösség figyelembevétele

- Speciális képzettségű vagy általános képzettségű tanárok
- A különbségek értékelése vagy törekvés egy standardalapú tanterv követésére
- Az iskolák tanulmányi vagy szociális dimenziója
- Hasonlóság vagy különbözőség

Ezen dilemmák részletes kifejtése után azt a konklúziót vonja le a szerző, hogy fontos az inkluzív rendszerben dolgozó tanárok számára a megfelelő pedagógiai módszerek ajánlása, hiszen a sikeres inklúzió feltétele a pedagógiai munka megfelelő szervezése. Például a differenciálás alkalmazása döntő az osztálytermi munkában.

Készítette: **Kovács Éva**

Tihanyiné Hős Ágnes (2007)

**Irányított pedagógiai hatások az életminőség javítására
felnőttkorban**

**In: Bábosik István (szerk.): Pedagógia és személyiségfejlesztés.
Okker, Budapest, 2007. 83–100. o.**

**Kulcsfogalmak: mozgásprogram, menopauza előtt és után, önértékelés
és énkép, egyensúlyozó képesség**

A tanulmány a menopauza utáni időszakban bekövetkező hormonális és életkori tényezők hatásainak az életminőségre gyakorolt hatásaihoz kapcsolódó kutatást mutat be.

A vizsgálat abból indul ki, hogy a rendszeres mozgás, különösen a pszichoszomatikus rendszerre gyakorolt pozitív hatása révén, segítséget nyújthat az életminőség javításához.

A kutatók a menopauza előtti és utáni életszakaszban lévő nők körében vizsgálták az énkép, önértékelés és az egyensúlyérzék változásait, illetve a menopauza után levő nők esetében egyéves mozgásprogram (aerobikedés) ezen területekre gyakorolt hatását.

Feltételezték egyrészt, hogy a menopauza után romlik a nők önértékelése, énképe, és különbség található az egyensúly területén is, másrészt a mozgásprogram pozitív hatást gyakorol a fent említett területekre.

Az eredmények azt mutatták az önértékelés és az énkép területén, hogy ugyan a menopauza előtti és utáni állapot közötti különbség nem volt olyan kifejezett, de a menopauza után levő nők esetében a mozgásprogram hatása szignifikáns változást eredményezett.

Az egyensúlyozó képesség területén az élettani változások hatására különbség mutatkozott a menopauza előtti és utáni csoport között, különösen a dinamikus egyensúlyozás esetében, ami az állásbiztonság romlását okozta. Ugyanakkor a mozgásprogram hatásának nem egyértelmű megjelenése felhívta a kutatók figyelmét arra, hogy a mozgásprogram időtartama, illetve az alkalmazott vizsgálati eljárások közötti különbség hatása nem elhanyagolható.

A szerző a tanulmány lezárásaként egyértelműen, áttekinthetően megfogalmazta következtetéseiket, amelyek kiválóan hasznosíthatók lehetnek egészségügyi, foglalkoztatáspolitikai és pedagógiai szempontból is.

Készítette: **Virányi Anita**

Tókos Katalin (2005)

**Az önismeret-jelenismeret tanítója, fejlesztője: az „új arcú”,
reflektív pedagógus**

Új Pedagógiai Szemle, 2005/12. 65–71. o.

Kulcsfogalmak: önismeret, jelenismeret, reflektív tanítás

A cikk kiinduló gondolata szerint az „új arcú pedagógus” feladata az önismeret kibontakoztatása és a világ történései, a jelen megértésének elősegítése. A szerző felteszi a kérdést, hogy mindez milyen új pedagógusszerép-elemeket igényel, s taníthatóak-e ezek?

A szerző elemzése szerint az osztályfőnöki óra legfontosabb funkciója az önismeret fejlesztése, illetve a jelenben való eligazodáshoz szükséges tudás, készségek, képességek megszerzése, de mindez nemcsak az osztályfőnök és órájának kizárólagos feladata. Fontos lenne az a belátás a szaktanárok részéről, hogy a sokféle ismeret elsajátítására a tényleges élethelyzetekben való hasznosítás érdekében van szükség. A szerző véleménye szerint az emberismereti, önismereti tartalmak tanításának alapját a reflektív tanítás – a pedagógiai tevékenysége tudatosan elemző gondolkodás és gyakorlat – elsajátítása fogja képezni.

A szerző gondolatmenetének végén összegzi az „új arcú pedagógus”, a reflektív tanár legfontosabb ismertetőjegyeit. Az „új arcú pedagógus”, a reflektív tanár vállalja a személyességet, interperszonális helyzetekben hatékony, a gyerekekkel szemben gyengéd, pozitív, elfogadó, felvállalja a szerepeit, önmegismerő, önfejlesztő attitűd jellemzi. Mindez feltételezi, hogy az „új arcú pedagógus” rendelkezik a személyiség fejlesztését biztosító technikákkal, a reflektív gondolkodást elősegítő módszerekkel. Így válik a pedagógus autonóm szakemberré, aki kellő mértékben rendelkezik én-erővel, s aki képes tanítványainak modellt, mintát nyújtani.

Készítette: **Billédi Katalin**

Torgyik Judit (2007a)

A tanári szerep dimenziói

In: Bábosik István – Torgyik Judit (szerk.): *Pedagógusmesterség az Európai Unióban*. Eötvös József Kiadó, Budapest, 2007. 87–103. o.

Kulcsfogalmak: tanári szerep, szakmai szocializáció, tanári kompetenciák

A tanulmány a pedagógusok összetett, sokszínű tevékenységeinek bemutatásával, a tanárokkal szembeni elvárások elemzésével és a társadalomban elfoglalt helyük vizsgálatával foglalkozik.

A szerző összeveti a tanári szerepelméletek magyarázatát, tanulmányozza a szerepeket meghatározó tényezőket (neveltetés, személyiség, tanáraink mintája, a pályára felkészítő képzés során szerzett tapasztalatok stb.). Felvázolja a pedagóguspálya szakaszait, jellemzi az egyes állomásokat. A professzionális nevelő-oktató munka tényezőit vizsgálva kiemeli annak komplex voltát, hangsúlyozva a szakmai tudás mellett a pedagógus saját személyiségének hatóerejét a tanulókra. Ebből a megközelítésből a szakmai kompetenciák mellett meghatározó szerepet kapnak az egyéb emberi tulajdonságok, képességek, készségek is. A témával kapcsolatban a tanulmány írója ismerteti a pedagógusképzésre vonatkozó kompetencialista főbb elemeit, amelyek alapjául szolgálhatnak a tanári tevékenységek értékelésénél. Érdekes, elgondolkodtató sorokat olvashatunk a jó tanár jellemzőiről elméleti és gyakorlati megközelítésből.

A szerző külön fejezetet szentel a pedagógusok tevékenységei közé tartozó vezetői feladatok jellemzésének, valamint a tanári szerep szociológiai szempontú elemzésének. Ez utóbbiban olyan – talán közhelynek tűnő, ám mégsem elhanyagolható – gondolatokat vet fel, mint a pálya elnőiesedése, presztízvesztése, elöregedés stb.

A zárógondolatokban, figyelemfelhívó jelleggel veti fel a tanulmány írója azt a tendenciát – ami valószínűleg számos jövőbeni vizsgálat fókuszába kerül majd – hogy a gyorsan változó gazdasági, társadalmi környezetben a pedagógusoknak egyre több elvárásnak kell megfelelniük, ennek hatására elkerülhetetlenül bővül a tanári szerepek, kompetenciák köre.

Készítette: **Hernádi Krisztina**

Torgyik Judit (2007b)

Az alternatív pedagógia és a hagyományos iskola egymáshoz közeledése

In: Bábosik István (szerk.): Pedagógia és személyiségfejlesztés. OKKER, Budapest, 2007.

Kulcsfogalmak: reformpedagógiák, tradíciók, gyermek-emberközpontúság

Az alternatív pedagógiai irányzatok létrejöttének törvényi lehetőségei már közel 20 éve adottak, mégis napjaink innovációja a reformpedagógia értékeinek beépülése a tradicionális magyar pedagógiai gyakorlatba. E két irányzat egymáshoz közeledésének történeti gyökerei az 1910-es évekig nyúlnak vissza, a kezdetektől napjainkig értékteremtő óvodák és iskolák valamint a magyar közoktatás nagyjainak neveivel fémjelezve ezt az időszakot. A hagyományos iskolák és az alternatív pedagógiai irányzatok egymáshoz közeledését szorgalmazták a nemzetközi változások, a globalizáció hatásai, a rohamos technikai fejlődés hatására világméretű elvárások a közoktatással szemben, valamint az országunkban lezajlott politikai változások. Erős motivációs hatással bírt, hogy Magyarország csatlakozott a gyermekek jogairól szóló ENSZ-egyezményhez. Az iskola „humanizálása” során előtérbe kerültek a gyermek antropológiai, szociális, pszichológiai szükségletei ellentétet alkotva a hazai iskolaügy kritikus pontjaival: a tantervközpontúsággal, a teljesítményhajzával, azzal a negatív tendenciával, hogy a szülő és a pedagógus egyaránt a gyermekén keresztül igyekszik elérni célját. Markáns és biztató jelei mutatkoznak ugyanakkor az alternatív és a hagyományos pedagógia pozitív vonásainak felerősödésében: a gyermekcentrikus didaktikai, metodikai és tanulás-szervezési kultúrában, a probléma és tevékenység-központú tananyag-elrendezésben, a kulcskompetenciák fejlesztésének prioritásában, a tanulók értékelési rendszerében, az iskolai környezet humanizálásában és az iskolahasználók emberi kapcsolataiban.

Készítette: **Megyeri Józsefné**

Tölgyesi Klára (2006)

Az ütközések fejlesztő ereje

Új Pedagógiai Szemle, 2006/12. 89–103. o.

Kulcsfogalmak: szülő-tanár konfliktus, konfliktuskezelés

A szerző tapasztalatai alapján mutatja be a legfőbb okokat, amelyek a pedagógus és a szülő közötti összeütközéseket eredményezik. A gyermek viselkedésének megváltozása, különösen, ha az agresszívvá válik, konfrontációt eredményez. Ha a gyermek iskolai teljesítménye romlik, akkor a szülő és tanár egymást hibáztathatják. Pszichés és szomatikus tünetek megjelenése bizonytalanságot vált ki mind a szülőben, mind a tanárban, hogy megbeszélhetik-e. Öszeütközés van az értékek, igények, szükségletek tekintetében is, amelyek közül az igénykonfliktusok a nehezebben megoldhatók, mert nemcsak az érzelmekre, hanem a viselkedésre is kihatással vannak.

A szerző egyetért Gordonnal, miszerint a konfliktusokat érdemes problémaként látni, amelyet mindkét fél megalégedésére kell megoldani. A megoldás kulcsa a kreativitás, legfőbb akadálya pedig a győzni akarás. Ha a konfliktusból két ember közös erővel tud kijönni, kapcsolatuk erősebbé, biztonságosabbá válik, ez a megküzdés jelenti a konfliktus fejlesztő erejét.

A szerző milyen nehézségeket lát a konfliktusokban? A résztvevők elsősorban az információkat nem tényként kezelik, félnek a kockázattól, hogy esetleg a feszültség nem csökken, félnek az elszabaduló indulatoktól, az esetleges pátthelyzettől. Jelentős nehézség a konfliktus nem megfelelő kommunikációja, mivel az emberek gyakran inkább címkekben, mint viselkedésekben fogalmazzanak. Ugyanakkor megállapítható, hogy a felismert nehézségek után lehetőség van hatékonyabb kapcsolatkezelési módokat elsajátítani, alkalmazni.

Készítette: **Billédi Katalin**

Vámos Ágnes (2003)

Metafora a pedagógiában

Oktatás-módszertani Kiskönyvtár. Gondolat Kiadói Kör,
ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest, 2003.

Kulcsfogalmak: metafora, céltartomány, forrástartomány

Vámos Ágnes kötete még szorosabbra fonja a kognitív tudományok és a neveléstudomány kapcsolatát azáltal, hogy felhívja figyelmünket a nyelvnek a megismerésben és a világról való gondolkodásban játszott szerepére. A pedagógiában különösen fontos, hogyan, milyen színvonalon használjuk nyelvünket, hiszen a nyelvhasználat a tanítás, tanulás elengedhetetlen eszköze. A metaforakutatással a „tudatban zajló, az énkontroll miatt nehezen megközelíthető” tartalmakra deríthetünk fényt. Segítségünkre lehet abban, hogy rávilágítsunk a felszín alatt rejlő érzésekre és gondolatokra. Annak érdekében, hogy jól tudjuk használni ezt a módszert, szükséges tisztáznunk a metafora és a jelentés kapcsolatát, ismernünk kell megjelenési formáit, tulajdonságait. Ezekről az elemi tudnivalókról tájékozódhatunk a mű első fejezetében. A következő részben olvashatunk a metaforakutatás tudományban betöltött szerepéről és az így végzett vizsgálat fő lépéseiről. Megismerkedhetünk a célfogalom kijelölésétől a forrástartományok részletezéséig vezető úttal, amelynek bemutatása során a szerző kitér a vizsgálat felépítésének leírására és a metaforák elemzésének menetére. Ebből a részből derül ki az is, hogy metaforákat forrás- és dokumentumelemzéssel, illetve interjú vagy kérdőív készítésével és felvételével is gyűjthetünk. Vámos Ágnes külön fejezetet szentelt a metaforák oktatásban betöltött szerepének vázolására. Részletesen kitér arra, hogy hogyan használhatjuk a metaforákat a tanítás-tanulás során (közvetlen vagy közvetett módon, a hasonlóság vagy a jelentés megértésével), illetve arra, hogy milyen szerepet tölthet be a tanárképzésben és az iskolai innovációkban.

Készítette: **Pénzes Éva**

Ványi Ágnes (2001)

Fülhegyező, avagy egy logopédiai gyökerű terápiás rendszer alkalmazásának lehetőségei általános iskolában a szövegolvasás és a helyesírás megalapozására. Módszerismertető gyakorló pedagógusok számára.

Krónika Nova Kiadó, Budapest, 2001

Kulcsfogalmak: olvasástechnikai fejlesztés, helyesírás alapozása, helyesírás fejlesztése

A cikk elején lényegre törő információkat olvashatunk arról, milyen feltételek szükségesek az írás-olvasás optimális elsajátításához: a gyermekeknek kifogástalan, érett beszédállapottal és az életkoruknak megfelelő beszédészleléssel, beszédértéssel kell rendelkezniük. A tanulmányból kiderül, hogy az olvasástanítás első fontos lépése az úgynevezett „hármasszociáció” kialakítása, vagyis annak az állapotnak a létrehozása, amikor az agy képes megteremteni a kapcsolatot a betű optikus képe, a hang akusztikus alakja és a hangot létrehozó beszédmotoros tevékenység között. Csak ezután következhet a betűk összeolvasásának megtanítása, amelyet a mondatok, majd a szövegek olvasása és értelmezése követ. Az olvasás technikai fejlesztéséhez ajánlja a szerző „Mi? Mi! Avagy diszlexiás (kép)regény” című oktatási segédkönyvét, amelyben analógiás feladatokkal nyújt segítséget a magán- és mássalhangzók cseréjének oldásához, időtartamuk érzékeltetéséhez és a reverziós jelenségek oldásához. Megismerkedhetünk Ványi Ágnes „Fülhegyező” című munkájával is, amelylyel a gyermekek beszédhanghallását, kiejtését és ezek által helyesírásukat fejleszthetjük. A módszertani ismertető harmadik részében az „Írd füllel!” című könyvről kapunk részletes leírást, amelyet felső tagozatos gyermekek számára készítettek (társszerző: Schwalmné Navratil Katalin). Célul tűzték ki a hangok helyes időtartamáért és a hangok felcserélődése ellen folytatott harc mellett a kiejtéstől eltérő betűkapcsolatok és a j-ly differenciálását is.

Készítette: Pénzes Éva

Varga Miklósné (1998)

A pedagógusszerepek átalakulása napjainkban

Új Pedagógiai Szemle, 1998/7–8. 112–117. o.

Kulcsfogalmak: hagyományos pedagógusszerep, alternatív pedagógusszerep

A szerző a hagyományos pedagógusszerep-felfogásból, illetve a pedagógusszerepek változásának áttekintéséből kiindulva közelíti meg az újabb szerepfelfogást. Az idők folyamán jól beazonosítható szerepek vetíthetők fel: a magasabb rendű, elhivatott pedagógus, az atyáskodó, majd ez ellen lázadó testvéri viszonyt sugalló tanár, később a pálcát suhogtató „rendőr”, a 20. század tudóstanára. A szerep, a maszk mindig a kor igényei szerint alakult.

A szerző megállapítja, hogy a 90-es évek szerepátalakulását a társadalomban zajló változások indukálták. Ez alternatív pedagógiai törekvéseket ébresztett, amely alternatív pedagógusszerepek hozzájárulnak a hagyományos pedagógusszerepek széttöredezéséhez.

A szerző megfogalmazza, milyen új szerepkörök jelentek meg, illetve lenne szükség megjelenésükre. Az alternatív pedagógia kreatív pedagógust igényel. A helyi pedagógiai programokon való munkálkodás az adminisztratív szerepkört is előhívta. Új kihívás az oktatástechnikusi szerepkör. A tömegkommunikáció hatása magyarázó, közvetítő, ellensúlyozó szerepkört igényelne. Személyes kontaktusteremtő pedagógusi magatartásra, értékközvetítő, modellnyújtó szerepre, konstruktív konfliktuskezelésre is nagyobb szükség mutatkozik. Ugyanakkor megállapítható, hogy a szerepkörök bővülése egyben szerepbizonytalanságot is eredményez, megnehezíti az új álarc felöltését.

Végül a szerző a terapeuta profilú, önismeretre törekvő, „jó erkölcsű”, a megbillent értékrend helyreállításában szerepet vállaló tanár képét vázolja fel a jövő útjaként.

Készítette: **Billédi Katalin**

Vass Vilmos (2007)

Az oktatás tartalma mint fejlesztési eszköz

Új Pedagógiai Szemle, 2007/6. 3–II. o.

Kulcsfogalmak: tanterv, kulcskompetenciák, Nat

Ez a cikk többek között azt a történeti ívet rajzolja fel, amely során a tantervek komoly változásokon mentek keresztül. Kezdetben a tartalmak pusztá felsorolása volt jellemző, majd a követelmények rögzítése is megtörtént, egészen addig, amíg eljutottunk a kompetenciák fejlesztéséhez hozzárendelhető tartalmakat rendszerező curriculumokig. A 2006. évi Nat-felülvizsgálat ennek megfelelően határozza meg a kulcskompetenciákat, amelyek a következők: az anyanyelvi kommunikáció; az idegen nyelvi kommunikáció; a matematikai kompetencia; a természettudományi kompetencia; a digitális kompetencia; a hatékony, önálló tanulás; a szociális és állampolgári kompetenciák; a vállalkozói kompetencia; valamint az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejező-képesség. A szerző az anyanyelvi kommunikáció területének struktúráját is bemutatja, részletezve az ismereteket (alapszókincs, funkcionális nyelvtan és stílusok), a képességeket (üzenetek közlése írásban és szóban) és az attitűdöket (törekvés az esztétikus nyelvhasználatra). Végül összegzi a különböző típusú tantervek fő vonásait. A hagyományos tartalom alapú tantervben megtalálható a tananyag, a műveltségterületek, a tanári-tanulói tevékenységek, a didaktikai kérdések, feladatlapok, témazáró dolgozatok struktúrája. A tartalomalapú integrált tantervben a hangsúly a tanulói tevékenységen van, míg a folyamat-alapú tanterv középpontjába a fejlesztendő képességek, kompetenciák kerülnek.

Készítette: Szekeres Ágota

Vekerdy Tamás (2004)

Gyermekközpontú-e az iskola?

Új Pedagógiai Szemle, 2004/4–5. 91–96. o.

Kulcsfogalmak: gyermekközpontú szemlélet, érzelmi intelligencia

A cikkben a szerző arra keres választ, hogy mit jelent a gyermekközpontúság és lehet-e gyermekközpontú az iskola. A gyermekközpontúság a gyermek teljes megismerésére, vágyainak figyelembevételére törekszik. Célja, hogy hozzásegítse a gyermeket ahhoz, hogy azzá legyen, akivé lehet.

Az iskolák gyermekközpontúvá válását akadályozza, hogy az intelligencia tíz faktorából csak két szóbelit osztályoz, holott a szerző hangsúlyozza, hogy 82%-ban más faktorok – legfontosabb faktorként az érzelmi intelligencia – határozzák meg az életbeli boldogulást. Akadály az is, hogy az érzelmi intelligenciát fejlesztő művészeti tárgyak kiszorulnak az iskolákból a verbális tananyag nagy mennyisége miatt. Hátrány az, hogy az oktatás a tudomány rendszere szerint halad, s nem igazodik az életkornak megfelelő tapasztalathoz, érdeklődéshez. Visszafogja a teljesítményt, ha az értékelés szorongáskeltő jegyre felelésen alapul. Az intézményközpontú iskolák nem elégítik ki a gyermek érdeklődését.

A szerző úgy látja, hogy a probléma már a tanárképzésben kezdődik, ahol a képzés főleg teoretikus alapon zajlik, s elemzések, tapasztalatok híján nem alakul ki intuitív ötletek tárháza. Hiányzik a művészeti képzés is, ami pedig önismerethez juttat, koncentrációra, megfigyelésre sarkall.

A szerző úgy látja, hogy az óvoda gyermekközpontúságát is veszélyezteti az, hogy az óvodát iskola-előkészítőként kezelik, ami meggátolja, hogy a legfőbb tevékenység a szabad játék, a mese, az ének, s mellette a tanulás formája a spontán tanulás legyen.

Készítette: **Billédi Katalin**

Zágon Bertalanné (szerk., 2001)

Értékelés osztályozás nélkül

Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2001.

Kulcsfogalmak: szöveges értékelés, értékelési gyakorlat, alternatív iskola

A kötet több szerző írását tartalmazza, amelyek az osztályozás nélküli értékelés köré szerveződtek. Zágon Bertalanné történeti szempontból elemzi az értékelés alakulását, majd megkülönbözteti az értékelés funkcióit és fajtáit. Összekapcsolja az értékelési rendszert a tanítási stratégiákkal. Czike Bernadett az értékelés megváltozását az alternatív iskolák oldaláról világítja meg. Fontos szempontnak tartja a tanárszerep megváltozását és ezzel együtt a gyermek személyiségének fokozott figyelembevételét. Felhívja a figyelmet a szöveges értékelés bevezetésének akadályaira és használatának feltételeire is. Az ezt követő tanulmányokban egy-egy iskola mutatja be értékelési gyakorlatát (Izbégi Általános Iskola, Deák Diák Iskola, Lauder Javne Iskola, Kincskereső iskola, Rogers Iskola). Olvashatunk az értékelés különböző szintjeiről: a gyermekeknek, a szülőknek, a csoportoknak és a pedagógusoknak szóló értékelésről. Megtaláljuk az egyes iskolák alapelveit az értékeléssel kapcsolatosan, valamint megfogalmazódnak azok a problémák is, amellyel kezdetben mindannyian szembesültek. Több szerző foglalkozik a szöveges értékelés és az osztályozás viszonyával is, hiszen bizonyos életkorban már igen erősen jelentkezik a gyermekek részéről ez az igény. Az írásokat áthatja az a szemlélet, miszerint a gyermekek megfelelő fejlődéséhez elengedhetetlenül fontos az önértékelés kialakítása. Ehhez nyújthat segítséget az árnyalt szöveges értékelés alkalmazása.

Készítette: Szekeres Ágota

Zsoldos Márta (2003)

**Gyengén tanuló kisiskolások családi és iskolai megítélése –
Egy empirikus kutatás tapasztalata**

Akadémiai Kiadó, Budapest, 2003.

Kulcsfogalmak: tanulási nehézség, teljesítmény, vizsgálat

Zsoldos Márta egy doktori kutatás keretében végzett leíró, empirikus munka tapasztalatait ismerteti könyvében. A kutatás kiindulópontja az a tény, hogy hazánkban viszonylag magas a gyenge tanulók lemorzsolódási és bukási aránya. A lemaradók segítésének hatékony stratégiája csak úgy alakítható ki, ha ismertek a gyengén tanuló kisiskolások pedagógiai, pszichológiai és szociálpszichológiai jellemzői.

A szerző áttekinti a gyenge tanulmányi teljesítmény háttérében álló főbb okokat, mint amilyen az idegrendszeri károsodás, a részleges idegrendszeri károsodás, az általános fejlődési elmaradás, a kedvezőtlen szociokulturális háttér. Majd meghatározza a pedagógiai kutatás célját, hipotéziseit, a vizsgáltak körét, a vizsgálat módszereit (kérdőív, pszichometriai eljárás, pedagógiai teszt, képességvizsgálat) és a teljesítménytípológiai csoportokat (például a teljes tanulónépeség megoszlása a tantárgyi teljesítményövezetben, gyenge tanulók teljesítménytípológiai csoportjai, roma tanulók teljesítménytípológiai csoportjai, nemi megoszlás a teljesítménytípológiai csoportokban). A kutató a vizsgálat során elemzi a gyenge tanulmányi eredmények összefüggéseit a károsodások (általános értelmi károsodás, részleges teljesítményzavar-indikátorok), a képességszint (például teljesítmények együtt járása, képességek együtt járása, képességszintek roma és nem roma csoportokban), a család szociokulturális helyzete, a szülői és pedagógusi vélekedés és tulajdonság-odaítélés (például vélekedés és teljesítmény kapcsolata, szülő-pedagógus megítélés együtt járása), az osztályszociometriai pozíció (például barátválasztás, a jó tanuló-rossz tanuló szerepköre) és az etnikai csoport vonatkozásában, ezzel segítve a tanulási zavar problémakörének kognitív és szociális szempontú átgondolását.

Készítette: **Czibere Csilla**

Kulcsfogalmak: szociális kompetencia, érzelmi kompetencia, szociális nevelés

A tanulmány első részében a szerzők összefoglalják a szociális és az érzelmi kompetencia szerveződésének modellezésével és fejlődésével, valamint a kötődésnek a fejlődésben betöltött szerepével kapcsolatos legfontosabb elméleti munkákat. Ezt követően kutatási eredmények alapján bemutatják, hogy a gyerekek érzelmeinek kifejezésére adott szülői és tanári válaszok hogyan befolyásolják a társas viselkedés alakulását. Napjainkig a szociális kompetencia számos modellje vált ismertté. Az általánosan elfogadott nézet szerint a szociális kompetencia a társas viselkedés belső feltételrendszere, amely különböző pszichikus komponensekből (képességekből, készségekből, motívumokból, szokásokból, ismeretekből) épül fel, a szociális viselkedést szervező, a cél eléréséhez szükséges elemeket aktiváló, módosuló rendszer. Felismerve az érzelmek társas viselkedésben játszott rendkívüli szerepét, egyre több pszichológiai és pedagógiai kutatás foglalkozik e kapcsolat még alaposabb megismerésével. Mivel sem a szociális, sem az érzelmi kompetencia modellezésében és az összetevők együttes fejlődésében nincs egységes, a fejlesztés szempontjából irányt mutató koncepció, további kutatásokra van szükség. Az érzelmek és a szociális alkalmazkodás kapcsolatával foglalkozó kötődésvizsgálatoknak köszönhetően napjainkban is egyre több empirikus eredmény születik. Ezek figyelembevétele jelentős mértékben növelhetné a szociális nevelés eredményességét a mindennapi pedagógiai gyakorlatban. A gyerekek érzelmeire és viselkedésére adott szülői és tanári válaszok hatásának azonosítása szintén számos pedagógiai probléma megoldását segíthetné. Külföldi kutatások egyértelműen bizonyítják, hogy az iskolai évek alatt a pedagógusnak igen fontos szerepe van a szociális és az érzelmi kompetencia fejlődésében.

Készítette: **Szabó Katalin**



**FELHASZNÁLT
ÉS AJÁNLOTT
IRODALOM**

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról

A Kormány 202/2007. (VII. 31.) rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról

2. számú melléklet a 2/2005. (III. 1.) OM rendelethez

A kompetencia az ismeretek, képességek és attitűdök egysége. Kerekasztalvita a kompetenciafejlesztésről és a kompetencia alapú oktatásról. A vita résztvevői: Pála Károly, Radó Péter, Szebedy Tas és Visi Judit. A moderátor: Schüttler Tamás. In Demeter Kinga (szerk.): *A kompetencia*. Országos Közoktatási Intézet Budapest, 2006.

A kompetenciamérések elsősorban az iskola számára jelzik az eredményességet. – Beszélgetés Vári Péterrel a teljes körű tanulói kompetenciamérések tapasztalatairól. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004/2. {on-line:} <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2004-02-np-Schuttler-Kompetenciameresek>⁴²

A tanulói teljesítményt meghatározó tényezők – PISA 2003. Az összehasonlító tanulói teljesítménymérés nemzetközi eredményeiről. (Fordította és válogatta Felvégi Emese) *Új Pedagógiai Szemle*, 2005/2. {on-line:} <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2005-02-vt-Felvegi-Tanuloi>

A versenyképesség a minőség szinonimája. Szerkesztőségi beszélgetés az oktatás és a versenyképesség kapcsolatáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006. július–augusztus. {on-line:} <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2006-07-np-Schuttler-Versenykepesség>

Az együttnevelés gyakorlata. Összefoglaló jelentés. 2003. március. Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért

„Az utóbbi tíz évben már nincsenek tabuk a programfejlesztésben” – Kerekasztal-beszélgetés az alternatív iskolák és a programfejlesztés kapcsolatáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004. június, 32–42. {on-line:} <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2004-06-np-Kerber-Utobbi>

Ainscow, M.: *Special needs in the classroom. Teacher Education*. Resource Pack UNESCO, Paris, 1993.

Az igazi szakmai kihívások ösztönzik legjobban a pedagógus megújulását. Beszélgetés Pálinkás József oktatási miniszterrel a KOMA innovációt ösztönző szerepéről. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002/01. {on-line:} <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2002-01-km-Schuttler-Igazi>

Az új évezred Európájának oktatási és képzési rendszere és az élethosszig tartó tanulás. (Összeállította: Mihály Ildikó) *Új Pedagógiai Szemle*, 2002. július–augusztus, 180–188. {on-line:} <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2002-07-vt-mihaly-uj>

B. Nagy Éva: *Minőségi oktatás a pedagógia és a módszertan oldaláról*. <http://www.gallup.hu/oktatas/Opinion/bnagye021107htm - 66k ->

B. Nagy Éva: *Örömtelibb, sikeresebb iskolai éveket!* {on-line:} <http://www.gallup.hu/Oktatas/Opinion/bnagye020510.htm>

Bakacsi Gyula: *Szervezeti magatartás és vezetés*. KJK–KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft., Budapest, 2000.

Dr. Bakonyi Anna – Labáth Ferencné – Kovács Erika: *Kompetencia alapú óvodai programcsomag. Óvodai Nevelés*, 2006. szeptember

Balázs Éva (szerk.): *Oktatásmenedzsment – Fordítások a nemzetközi szakirodalomból*. OKKER Kiadó, Budapest, 1998.

Balázs Éva: *A tanulás szervezése és az új kompetenciák*. In Monostori Anikó – Kósa Barbara (szerk.): *Nyitott iskola – tanuló társadalom*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2002. 25–32.

Balázi Ildikó – Balkányi Péter – Felvégi Emese – Szabó Vilmos: *Összefoglaló jelentés a 10 éves tanulók szövegértési képességeiről 2006*. Oktatási Hivatal, Budapest, 2007. {on-line:} http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/pirls2006_osszefoglalo_071129.pdf

Balázi Ildikó – Ostorics László – Szalay Balázs: *PISA 2006. Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest, 2007.

⁴² A feltüntetett internetes hivatkozások a kézirat lezártakor (2008. június) elérhetőek voltak.

- Balogh Lászlóné: *A kompetenciaalapú fejlesztés intézményi feltételrendszere*. www.oki.hu
- Baráth Tibor: Az iskola szervezeti és vezetési jellemzői. *Új Pedagógiai Szemle*, 2007/11. 35–45. {on-line:} <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2007-11-ta-Barath-Iskola>
- Bárdossy Ildikó: A befogadó iskola és környezet. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006/3. {on-line:} <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2006-03-ta-Bardossy-Befogado>
- Barlai Róbert – Csapó Edit: Szervezetfejlesztés és stratégiai vezetés. *A módszer Könyvtári Figyelő*, 43. évfolyam, 1997/2.
- Báthory Zoltán: *Tanulók, iskolák, különbségek*. Okker Kiadó, Budapest, 2000.
- Boós Gyuláné – Kovácssecsné Tóth Marianna: *Kalendárium tanterv Kétújfalun*. Kútbanézők, XII. Budapest, 2006.
- Boós Gyuláné – Kovácssecsné Tóth Marianna: Tanulásszervezés a kisiskolában. *Fókusz*, 2007. június 3.
- Brassói Sándor – Hunya Márta – Vass Vilmos: Fejlesztő értékelés: az iskolai tanulás minőségének javítása. *Új Pedagógiai Szemle*, 2005. július–augusztus. {on-line:} <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2005-07-ta-Tobbek-Fejlesztzo>
- Bruner, Jerome: *Az oktatás kultúrája*. Gondolat Kiadó, Budapest, 2004.
- Coleman, James et al.: *Equality of Educational Opportunity*. Government Printing Office, Washington DC, 1966.
- Coleman, James – Hoffer, Thomas – Kilgore, Sally (1982): *Public and Private Schools. An analyses of High School and Beyond. A National Longitudinal Study for the 1980*. Nacional Opinion Research Center, 1981.
- Coolahan, John: Tanárképzés és pedagóguskarrier az élethosszig tartó tanulás korában. *Új Pedagógiai Szemle*, 2007/5. {on-line:} <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2007-05-ot-coolahan-tanarkepzes>
- Czibere Csilla – Kisvári Anna: *Ajánlások a tanulásban akadályozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez*. Életpálya-építés. sulinoVA Kht., Budapest, 2006. <http://www.sulinovaatbank.hu>
- Csányi Yvonne és munkatársai: Az integráció kihívásai. Sajátos nevelési igényű gyermekek a többségi általános iskolában. In *Tanári létkérdések. Kézikönyv gyakorló pedagógusoknak, osztályfőnököknek*. 43. kiegészítő kötet. RAABE Budapest, 2003. D 35
- Csányi Yvonne: A speciális nevelési igényű gyermekek és fiatalok integrált nevelése-oktatása. In Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismertetek*. ELTE BGGYFK, Budapest, 2000.
- Csapó Benő: A közoktatás modernizációjának tudásbázisa: A neveléstudományi kutatás és a tanárképzés. In Vizi E. Szilveszter – Teplán István – Szentpéteri József (szerk.): *Előmunkálatok a társadalmi párbeszédhez*. A Gazdasági és Szociális Tanács felkérésére készített tanulmányok Gazdasági és Szociális Tanács, Budapest, 2006. {on-line:} <http://econ.core.hu/doc/parbeszed/csapo.pdf>
- Csapó Benő: *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2003.
- Csapó Benő: A pedagógiai értékeléstől a tanítás módszereinek megújításáig: diagnózis és terápia. *Új Pedagógiai Szemle*, 2003/3. {on-line:} <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2003-03-ko-Csapo-Pedagogiai>
- Csapó Benő: A tudás és a kompetenciák. In: Monostori Anikó (szerk.): *A tanulás fejlesztése*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 2003. 65–74.
- Csapó Benő: Képességfejlesztés az iskolában – problémák és lehetőségek. *Új Pedagógiai Szemle*, 1999/12. {on-line:} <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=1999-12-ik-Csapo-Kepessegfejlesztes>
- Csapó Benő: Komplex problémamegoldás a PISA 2003-ban. *Új Pedagógiai Szemle*, 2005/3. {on-line:} <http://www.oki.hu/printerfriendly.php?tipus=cikk&kod=2005-03-ko-Csapo-Komplex>
- Csapó Judit – Csécsi Béla: Az iskola szervezeti kultúrája. In *Iskolavezetés és fejlesztés*. Közoktatási Vezetőképző Intézet (KÖVI), Szeged, é. n. [2000].
- Cseh Eleonóra: *Ajánlások a tanulásban akadályozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez*. Matematika. sulinoVA Kht., Budapest, 2006. <http://www.sulinovaatbank.hu>

- Csepeli György: *Szélessávu jövő 2006*. Göd http://www.csepeli.hu/prezentaciok/csepeli_szelessavu_jovo.pdf
- Csoma Gyula: Az esélyegyenlítő oktatás mint utópia I. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006/12. {on-line:} <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2006-12-ta-Csoma-Eseleyegyenlito>
- Csoma Gyula: Különvélemény az oktatási-képzési minőség biztosításáról (és a minőségről) I. Avagy bemegy a tanuló az inputon, és kijön az outputon, mint a Herz-szalámi analógiája (?) *Új Pedagógiai Szemle*, 2003/7–8. {on-line:} <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2003-06-ta-Csoma-Kulonvelemeney>
- Demeter Kinga (szerk.): *A kompetencia. Kihívások és értelmezések* Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2006.
- Esély a változásra, lehetőség a változtatásra*. {on-line:} <http://www.sulinova.hu/letoltes.php?fid=294&sess=>
- Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1998.
- Falus Iván: Tanári képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. In Demeter Kinga (szerk.): *A kompetencia. Kihívások és értelmezések* Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2006. {on-line:} http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kompetencia-14_kepesites
- Felvégi Emese: Böngészés huszonhat ország PISA-felméréssel kapcsolatos online anyagai között. *Új pedagógiai Szemle*, 2005/10.
- Figula Erika: A tanár-diák kapcsolatban szerepet játszó személyiségtulajdonságok. *Új Pedagógiai Szemle*, 2000/2. {on-line:} <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2000-02-mu-figula-tanar>
- French, Wendell, L. – Bell, Cecil H., jr.: A szervezetfejlesztés meghatározása. Fordította: Tóth Béla. In French, Wendell, L. – Bell, Cecil H., jr.: *Organization Development. Behavioural Science Interventions for Organization Improvement*. Fourth Edition, Prentice-Hall Int. Inc. {on-line:} <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=oktatasmenedzsmen-tobben-szervezetfejlesztes>
- Fülöp Márta: Az egyén versenyképességének lehetőségei. *Új Pedagógiai Szemle*, 2007/01. {on-line:} <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2007-01-ko-fulop-egyen>
- Gyorsjelentés a PISA 2003 összehasonlító tanulói teljesítménymérés nemzetközi eredményeiről*. Válogatta: Felvégi Emese. *Új Pedagógiai Szemle*, 2005/01.
- Halász Gábor: Bevezetés – a magyar közoktatás 2002 és 2006 között. In Halász Gábor – Lannert Judit: *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2006. {on-line:} <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=Jelentes2006>
- Halász Gábor: Tanulószervezet – eredményes oktatás. A Lillafüredi Közoktatási Konferencia összefoglaló előadása. *Új Pedagógiai Szemle*, 2007/3. {on-line:} <http://www.epa.oszk.hu/00000/00035/00112/2007-03-ko-Halasz-Tanuloszervezet.html>
- Hernádi Krisztina – Jenei Andrea: Kompetencia alapú oktatás a tanulásban akadályozott gyermekek együttnevelésének szolgálatában. In *Kis gyermekek, nagy problémák*. RAABE Kiadó, 2007.
- Hopkins, David: Minden iskola nagyszerű iskola – tanulás, tanítás és nagyléptékű reform. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006/3. {on-line:} <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2006-03-ta-Hopkins-Minden>
- Horváth Zsuzsanna – Környei László: A közoktatás minősége és eredményessége. In Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest 2003. {on-line:} <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Jelentes2003-Minoseg>
- Hunya Márta: Országos informatikai mérés. *Új Pedagógiai Szemle*, 2007/5. 1–30. {on-line:} <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2007-05-in-Hunya-Orszagos>
- Kőpatakiné Mészáros Mária – Singer Péter): *A társadalmi integráció előszobája – elemző tanulmány a fogyatékos Gyermekéért Közalapítvány pályázati programjához készült kutatásról*. Budapest, 2007.
- Jaksa Éva: *Ajánlások a tanulásban akadályozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez. Idegen nyelv*. sulinova Kht., Budapest, 2006.
- Kagan, Spencer: *Kooperatív tanulás*. Önkonet Kiadó, Budapest, 2001.

- Kalamár Hajnalka: Az iskola mint örömforrás. In Bábosik István – Torgyik Judit (szerk.): *Pedagógusmesterség az Európai Unióban*. Eötvös József Kiadó, 2007.
- Kállai Mária – Szabó Mária: *Magtár. Ötlettár intézményvezetők számára* Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2006.
- Kerber Zoltán – Varga Attila: Tanítás és tanulás tanárszemmel. A tantárgyak helyzetéről készített felmérés tanulmányai az általános iskolák felső tagozatában. In *A tanulás és tanítás helyzete*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. www.oki.hu
- Kerber Zoltán (szerk.): *Hidak a tantárgyak között. Kereszttantervi kompetenciák és tantárgyközi kapcsolatok*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, é. n.
- Kereszty Zsuzsa: Mindenkinél jó... A hátrányos helyzetű gyerekek oktatásáról. *Taní-tani alternatív iskolai folyóirat*, 12. évfolyam 41. szám 2007/2.
- Kertes Gábor: A McKinsey-jelentés legfontosabb tanulságai a magyar közoktatási reform számára. Előadás, elhangzott OKA 2008. január 25-én szervezett konferenciáján: PPT
- Klein Balázs – Klein Sándor: A motiváció mint a szervezet hatékonyságának tényezője. *Emberi erőforrás-menedzsment*, 2002. március
- Klein Sándor: *Vezetés- és szervezetszociológia*. SHL könyvek, Budapest, 2007.
- Klein Sándor: *A szervezet lelke*. Edge 2000 Kiadó, Budapest, 2006.
- Klein Sándor: *BOOM. A sikeres vezetők tízparancsolata*. 1992. július–augusztus 4–12.
- Kovács Krisztina: *Ajánlások a tanulásban akadályozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez. Bevezető az idegen nyelvi kompetencterület ajánlásaihoz*. sulNova Kht., Budapest, 2006.
- Dr. Kovács Zoltán: *Alternatív és aktív oktatási eljárások*. Tanulmányi útmutató. Kolozsvár
- Kovácsné Tóth Marianna – Boós Gyuláné – Nagy Edina: A kooperativitás mint vezérelv a tanulási folyamatban. *Fókusz*, 2007. június
- Kovácsné Tóth Marianna: Esélyegyenlőség-lépések a megvalósítás felé. *Fejlesztő Pedagógia*, 2006/3-4.
- Kovácsné Duró Andrea: A pedagógusképzés jövője. *Új Pedagógiai Szemle*, 1997/9.
- Kópatakiné Mészáros Mária – Mayer József: *Integrációs stratégia*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest 2006.
- Kópatakiné Mészáros Mária – Mayer József – Singer Péter: (szerk.): *Adaptációs kézikönyv. Gyakorlati útmutató integráló pedagógusoknak*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest, 2008.
- Kópatakiné Mészáros Mária – Singer Péter (összeáll.): *Beszámoló a sajátos nevelési igényű tanulókra vonatkozó magyarországi értékelési politikáról. Értékelési országjelentés*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 2005. {on-line:} <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=BeszamoloSajatos>
- Kópatakiné Mészáros Mária – Singer Péter: *Módszertani kaleidoszkóp az együttnevelés gyakorlatához*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2005.
- Kópatakiné Mészáros Mária (szerk.): Befogadó iskolák, elfogadó közösségek. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2003. {on-line:} <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=befogado>
- Kópatakiné Mészáros Mária (szerk.): *Táguló horizont – Pedagógusoknak az együttnevelésről*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2004.
- Kópatakiné Mészáros Mária: A tanári kompetenciáktól a kiegészítésig. Avagy: ellenszere-e a tanári kompetencia gazdagsága a kiegészítésnek? In Mayer József – Singer Péter (szerk.): *A tanuló felnőtt – a felnőtt tanuló*. Felnőttoktatási Akadémia, Gyula, 2003. szeptember 10–12. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2004. {on-line:} www.oki.hu/cikk.php?kod=gyula2003-15-Kopataki-tanari.html - 37k –
- Kópatakiné Mészáros Mária: *A befogadó iskolák értékelési gyakorlata. Az inkluzív nevelés elterjesztése a gyakorlatban: a sajátos nevelési igényű tanulóakra vonatkozó értékelési politika*. Budapest, 2006.

- Kópatakiné Mészáros Mária: Az egyéni tanulási útvonalak kiépítése. Az egyéni tanulói igények. In Mayer József (szerk.): *Innovatív környezet, inkluzív társadalom, integratív iskola. 31 Akadémia, Gyula, 2005. október 11–14.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2006. {on-line:} <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=31-Kopatakiné>
- Kópatakiné Mészáros Mária: Motivál az egész világ. In Mayer József (alkotószerk.): *Tanári kulcs-kompetenciák.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2003. {on-line:} <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=tanari-Kopataki-Motival>
- Kópatakiné Mészáros Mária: Tanulás iskola nélkül? In Mayer József (szerk.): *Munka és tanulás.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2005. {on-line:} http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Munka_es-Kopatakiné-Tanulas
- Kópatakiné Mészáros Mária: *Új szakmai igények, új működési forma. Az egységes gyógypedagógiai módszertani intézmények.* Országos Oktatási Integrációs Hálózat, Utolsó Padból Program. {on-line:} www.okm.gov.hu/letolt/esely/utolso_padbol/KMM_egymi.pdf
- Kópatakiné Mészáros Mária: „Itt van a tett ideje” (!) – és itt a mentőhajó is. Fogatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány, Budapest, 2008. Megjelenés alatt.
- Körösné Mikis Márta: A jó gyakorlatok feltárása. In Szabó Mária (szerk.): *A jövő előszobája. Tanulmányok a közoktatás kezdőszakaszáról.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest. {on-line:} <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=eloszoba-En-IV>
- Lannert Judit – Nagy Mária (szerk.): *Az eredményes iskola. Adatok és esetek.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2006.
- Lannert Judit: Tanulólétszám-csökkenés. Szócikk http://oktatas.mholnap.digitalnatives.hu/wiki/Tanul%C3%B3i_l%C3%A9tsz%C3%A1mcs%C3%B6kkes%C3%A9s_hat%C3%A1sai
- Dr. László Zoltánné: *Ajánlások a pszichés fejlődés zavaraival küzdő gyermekek kompetencia alapú fejlesztéséhez II. Óvodai nevelés.* suliNova Kht., Budapest, 2006.
- Lénárd Sándor – Rapos Nóra: *MAGTÁR Megelőzés – Alkalmazkodás – Gondoskodás. Ötletek pedagógusoknak az adaptív tanulásszervezés elindításához és fenntartásához 4.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2007.
- Makó Hajnalka: Az iskolai mentálhigiéné jelentőségéről pedagógusoknak. In: Bábosik István – Torgyik Judit (szerk.): *Pedagógusmesterség az Európai Unióban.* Eötvös József Kiadó, Budapest, 2007.
- McKinsey & Company: *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?* 2007. szeptember. <http://oktatas.mholnap.digitalnatives.hu/images/Mckinsey.pdf>
- Mihály Ildikó (ford. és összeállította): Nemzetközi olvasásvizsgálat – PIRLS 2001. *Új Pedagógiai Szemle*, 2003. 7–8. {on-line:} <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2003-07-vt-mihaly-nemzetkozi>
- Mihály Ildikó (összeállította): PISA 2000 – a hivatalos OECD-jelentés tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002. 7–8. {on-line:} <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2002-07-oe-Mihaly-PISA>
- Mihály Ildikó (szerk.): Még egyszer a kulcskompetenciákról. *Új Pedagógiai Szemle*, 2003. június, 103–112.
- Mihály Ildikó: Összehasonlító mérés és értékelés a nemzetközi pedagógiai gyakorlatban, *Új Pedagógiai Szemle*, 2000/6. {on-line:} <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2000-06-vt-Mihaly-Osszehasonlito>
- Miller, Alice: *A tehetséges gyermek drámája és az igazi én felkutatása.* Osiris Kiadó, Budapest, 2005.
- Molnár Gyöngyvér: A tudástranszfer. *Iskolakultúra*, 2002/2.
- Nagy József: *XXI. század és nevelés.* Osiris Kiadó, Budapest, 2000.
- Nagy Mária – Varga Júlia: Pedagógusok. In Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2006.
- Nagy Mária: *Tanári szakma és professzionalizálódás.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 1994.
- Nagy Mária: Tanárok – a változások motorjai vagy kerékkötői? *Új Pedagógiai Szemle*, 2007/2. 38–44. {on-line:} <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2007-02-ot-Nagy-Tanarok>

- Nagy Mária: Új kompetenciaelvárások és új képzési gyakorlatok a tanári szakmában. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004/4–5. {on-line:} <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2004-04-ko-nagy-uj>
- Nahalka István: A magyar iskolarendszer átalakulása befejeződött. *Új Pedagógiai Szemle*, 1998/5.
- Nahalka István: A tanulási eredményességről alkotott elképzelések. *Iskolakultúra*, 2003/4.
- Nahalka István: Korreferátum a PISA-felmérések eredményeinek értékeléséről. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002/4.
- Óhidy Andrea: Lifelong Learning. Egy oktatáspolitikai koncepció értelmezési lehetőségei Európában. *Új pedagógiai Szemle*, 2006/6. {on-line:} <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2006-06-3l-ohidy-lifelong>
- Oktatási rendszerünk nem látja el feladatát – interjú Csapó Benővel. *Heti Világgazdaság*, 2007. december 4.
- Papházy Éva: *Ajánlások a tanulásban akadályozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez, Szociális, életviteli és környezeti kompetenciák*. sulINova Kht., Budapest, 2006.
- Papp Gabriella: Tanulásban akadályozott gyermekek iskolai integrációja a szakemberek közötti kooperáció tükrében. *Magyar Pedagógia*, 2002/2. 159–178.
- Papp Gabriella: Tanulásban akadályozott gyerekek integrált oktatása In *Kis gyermekek, nagy problémák*. Raabe Kiadó, Budapest, 2005. március 1–18.
- Papp Gabriella: A pedagógus megváltozott felelőssége az együttnevelésben. *Gyógypedagógia Szemle*, 2007/2. 114–118.
- PIRLS 2006. *Összefoglaló jelentés a 10 éves tanulók szövegértési képességeiről*. Oktatási Hivatal, Budapest, 2007
- Radnóti Katalin: Milyen oktatási és értékelési módszereket alkalmaznak a pedagógusok? In Kerber Zoltán (szerk.): *Hidak a tantárgyak között. Kereszttantervi kompetenciák és tantárgyközi kapcsolatok*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2005. www.oki.hu
- Radó Péter: A szakmai elszámoltathatóság biztosítása a magyar közoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 2007/12. {on-line:} <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2007-12-ta-Rado-Szakmai>
- Rottmayer Jenő: *Ajánlások a tanulásban akadályozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez. Szövegértés-szövegalkotás*. suiNova Kht., Budapest, 2006. {on-line:} <http://www.sulinovadatbank.hu>
- Santiago, Paulo: *Teacher demand and supply: improving teaching quality and addressing teacher shortages. A literature review and a conceptual framework for future work*. OECD Education Working Papers, No. 1. OECD, 2002. Magyarul: A tanítás minősége – az eredeti tanulmány 6. fejezete. Fordította Saád Judit. *Új Pedagógia Szemle*, 2006/12. {on-line:} <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2006-12-ot-saad-Tanitas>
- Sapsál Júlia (szerk.): *Iskolavezetés és élethosszig tartó tanulás OECD/Magyarország szeminárium*. Budapest, 2001. december 6–7. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2003. {on-line:} <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=Iskolavezetes>
- Sejtes György: Tudástranszfer az anyanyelvtanításban. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006/6. {on-line:} <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2006-06-ta-sejtes-tudastranszfer>
- Séra László: Motiváció az osztályban – avagy amit egy pedagógusnak a motivációról tudnia kell. In Bábosik István – Torgyik Judit (szerk.): *Pedagógusmesterség az Európai Unióban*. Eötvös József Kiadó, Budapest, 2007.
- Setényi János: 21. századi tanulási környezet. Iskola és tudásátadás: rövid történeti áttekintés. In Monostori Anikó (szerk.): *A tanulás fejlesztése. A konferencián elhangzott előadások szerkesztett anyaga*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2003. {on-line:} <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=konf2002>

- Setényi János: Élethossziglani tanulás: az új paradigmá. Mit értünk élethossziglani tanulás alatt?
In Kósa Barbara – Monostori Anikó – Simon Mária: *Nyitott iskola – tanuló társadalom. A konferencián elhangzott előadások szerkesztett anyaga*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2004.
{on-line:} <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=nyitott#tart>
- Setényi János: Mentálhigiéné – klíma – konfliktusok. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004/04–05. {on-line:}
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2004-04-ko-Setenyi-Mentalhigiene>
- Simon Gabriella: *Kompetencia alapú oktatás, kompetencia alapú tanítási, tanulási programok*. {on-line:}
<http://www.mamesz.hu/konf/SimonGabriella.pdf>
- Sulinet Digitális Tudásbázis: <http://ikt.sulinet.hu/tananyagok.html>
- Szabó Mária: *Pillantás az osztályterembe*. {on-line:} <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=eloszoba-Pillantas>
- Százdi Antal: Szakmai fejlesztés az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 1999/7. {on-line:} <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=1999-06-ta-Szazdi-Szakmai>
- Tetler, Susan: Inkluzív osztályok. A tanítás és tanulás modelljei, dilemmák és kihívások. *Iskolakultúra*, 2006. október, 36.
- Tókos Katalin: Az önismeret-jelenismeret tanítója, fejlesztője: az „új arcú”, reflektív pedagógus. *Új Pedagógiai Szemle*, 2005/12. {on-line:} <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2005-12-ta-Tokos-Onismeret>
- Torgyik Judit: A tanári szerep dimenziói. In Bábosik István – Torgyik Judit (szerk.): *Pedagógusmesterség az Európai Unióban*. Eötvös József Kiadó, Budapest, 2007.
- Tóth Tiborné: A horizontális tanulás lehetőségei világszerte. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006/2. {on-line:} <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2006-02-mu-Toth-Horizontalisfebruar>
- Újhelyi Mária: *Tanuló szervezetek – Szükségszerűség és korlátok*. www.econ.unideb.hu
- Vágó Irén – Vass Vilmos: Az oktatás tartalma. In Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2006.
- Varga Miklósné: A pedagógusszerepek átalakulása napjainkban. *Új Pedagógiai Szemle*, 1998/07–08.
- Vári Péter – Auxné Bánfi Ilona – Felvégi Emese – Rózsa Csaba – Szalay Balázs: Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002/1. {on-line:} <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2002-01-ta-tobbek-gyorsjelentes>
- Vass Vilmos: Az oktatás tartalma mint fejlesztési eszköz. *Új pedagógiai Szemle*, 2007/6. {on-line:} <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2007-06-ta-Vass-Oktatas>
- Venterné Balogh Angelika: *Ajánlások a pszichés fejlődés zavaraival küzdő gyermekek kompetencia alapú fejlesztéséhez I. Óvodai nevelés*. suliNova Kht., Budapest, 2006.

Kiadja az Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság
Felelős kiadó: Kerekes Gábor ügyvezető igazgató
1134 Budapest, Váci út 37 • Telefon: (06-1) 477-3100
Fax: (06-1) 477-3136 • E-mail: info@educatio.hu

Nyomtatta a Pátria Nyomda Zrt.
Felelős vezető: Fodor István vezérigazgató