

Kossuth Lajos Tudományegyetem
Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék

ÚTMUTATÓ
a tanárszakos hallgatók
iskolai pszichológiai gyakorlataihoz

Sorozatszerkesztő:

Balogh László és Tóth László

DIFFERENCIÁLÁS
A TANULÁSSZERVEZÉSBEN

Írta és összeállította:

Polonkai Mária

Debrecen, 1999

Lektorálta:

Dr. Madácsi Mária
tanszékvezető főiskolai docens

Készült a Soros Alapítvány támogatásával.

I. ÁLTALÁNOS TÁJÉKOZTATÓ

A füzetről

Ez a füzet egyike azoknak az oktatási segédanyagoknak, amelyeket a KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszékének oktatói dolgoztak ki a tanár szakos hallgatók pszichológiai stúdiumaihoz. Valamennyi füzet célja, hogy maximális segítséget nyújtson a tanárjelölteknek egy-egy területhez kapcsolódó külső egyéni (iskolai) gyakorlat teljesítéséhez, és ezen keresztül egy-egy – a tanári mesterség összetevőjét képező – kompetencia megszerzéséhez.

A füzet sorozat gondos fejlesztő munka eredménye. A KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszékének oktatói éveken át vizsgálták, hogyan lehetne a tanár szakos hallgatók pszichológiai kurzusainak hatékonyságát növelni. Ennek jegyében született meg 1996-ban a Balogh László és Tóth László által szerkesztett *Pszichológia a tanárképzésben* c. tanszéki kiadvány, mely a pszichológiai kurzusok anyagát és a kurzusok vezetése során szerzett tapasztalatokat foglalta össze csaknem kétszáz oldalon. Igen nagy segítséget jelentett a tanszéknek az Egyesült Államokbeli Ohioi Állami Egyetemmel és az Arizonai Állami Egyetemmel kialakult élő munkakapcsolata, melynek keretében a tanszék oktatói a helyszínen tanulmányozhatták az amerikai tanárképzés legbevéltabb módszereit. Végül a közvetlen előzményt a tanszéknek az IKSTT pályázat jóvoltából végzett kutatásai jelentették. Az ennek nyomán született tanulmányok a *Feljegyzetek a pedagógiai pszichológia köréből I.* c. egyetemi jegyzetben olvashatók (szerk.: Balogh László és Tóth László, Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 1997).

Mindegyik füzet azonos módon épül fel. Az *általános tájékoztató* a füzetekről és a gyakorlatok szervezéséről, lebonyolításáról ad ismertetést. A *kurzusról* c. rész megjelöli a kurzus célját, leírja a kurzushoz tartozó gyakorlatok tematikáját, meghatározza a teljesítendő követelményeket, végül felsorolja a kurzushoz kapcsolódó szakirodalmat. Az *elméleti alapok* az iskolában végzendő feladatokhoz kapcsolódó elméleti anyagról nyújt áttekintést. Itt hívjuk fel

a figyelmet, hogy ez a rész csupán az elméleti anyagban való eligazodást szolgálja, a teljes (megtanulandó) anyag részben az előadásokon hangzik el, részben a megjelölt forrásmunkákon keresztül tanulmányozható. E rész után *feladatokat, szempontokat* talál a hallgató, melyek a gyakorlatok elvégzéséhez kívánnak segítséget nyújtani. A füzetet az adott kompetenciaterület elsajátításának megállapítására szolgáló *teljesítménybecslő ívek* zárják. Az egyik révén a hallgató az elsajátított tudását teheti próbára. A másik az adott kompetencia attitűdbeli komponensét hivatott felmérni. Ezt a gyakorlatvezető tanár tölti ki a hallgatónak a munkafeladat végzése közben tanúsított viselkedése alapján. A harmadik íven az oktató értékeli a hallgató által készített produktumot megadott szempontok alapján. A hallgató érdemjegye az utóbbi két teljesítménybecslő ív alapján kerül megállapításra.

E füzetek az iskolai gyakorlattal kiegészülő kötelező és kötelezően választható pszichológiai stúdiumok nélkülözhetetlen tartozékai. Mint ilyenek, térítésmentesen állnak a kurzust felvett tanárjelöltek rendelkezésére, s a kurzus lezárása után a hallgatóknál maradnak.

A külső gyakorlatok szervezése és lebonyolítása

A tanárképzési kurzusokhoz tartozó egyéni külső gyakorlatok teljesítése az egyetem által felkért iskolákban, illetve intézményekben történik. Ennek megszervezése a kurzust vezető oktató, felső szintű koordinálása az egyetem Tanárképzési Kollégiumának feladata.

A gyakorlatok megkezdése előtt a területfelelős oktató valamennyi hallgatóval közli a gyakorlatok helyét és a szakvezető pedagógusok nevét, továbbá a szakvezető pedagógusokhoz 4-5 fős csoportokban beosztja a hallgatókat. Az egyes csoportok összetétele – változatlan létszám mellett – a hallgatók kívánságának megfelelően, közös megegyezéssel módosítható. A végleges csoportösszetételt tartalmazó névsorokat az oktató eljuttatja a szakvezető pedagógusoknak, így utólagos változtatási kérelemnek nincs helye.

A helyszín és a beosztás ismeretében a hallgatók teendői az alábbiak:

- 1. A szakvezető pedagógus megkeresése, a gyakorlat időpontjának egyeztetése, tájékozódás az osztályról**
- 2. A gyakorlathoz szükséges anyagok összeállítása (kérdőívek sokszorosítása, megfigyelési szempontok kidolgozása, foglalkozás tervezése stb.)**
- 3. A gyakorlat elvégzése**
- 4. A megfigyelték, a vizsgálati adatok, a foglalkozás vezetése közben szerzett tapasztalatok elemzése, feldolgozása, értékelése, következtetések levonása**
- 5. A 4. pontban leírtak alapján írásbeli beszámoló készítése**
- 6. Visszajelzés a szakvezető pedagógusnak (indokolt esetben a diákoknak)**
- 7. Az eredmények, tapasztalatok ismertetése a hallgatói csoport előtt**
- 8. A gyakorlatról készített írásbeli beszámoló benyújtása**

A gyakorlatról készített írásbeli beszámoló csak abban az esetben nyújtható be, ha azt előzetesen a hallgató a szakvezető pedagógusnak bemutatja. A szakvezető pedagógus a beszámoló bemutatását aláírásával igazolja. Erre részben azért van szükség, hogy a szakvezető pedagógus a beszámolóban leírtak valódiságát hitelesítse, részben pedig hogy a hallgató által tapasztaltakról visszajelzést kapjon. A területfelelős oktató a beszámolót a szakvezető pedagógus aláírása nélkül nem veszi át.

Tekintve, hogy a gyakorlatok időpontját a szakvezető pedagógusok rögzítik, és a munkájukat ehhez igazítják, a gyakorlatoknak a szemeszteren belüli átütemezésére (későbbi időpontra halasztására) nincs lehetőség. Az a hallgató, aki a gyakorlatra kijelölt időintervallumban a gyakorlólóhelyen nem jelenik meg, az indexébe az adott tanegységről „Nem teljesítette” bejegyzést kap. Mivel a gyakorlat önállóan nem, csak tanegységhez kapcsolódóan teljesíthető, ilyen esetben a hallgatónak a tanegységet újból fel kell vennie.

II. A KURZUSRÓL

A kurzus célja:

A hallgatók ismerjék meg a differenciálás pszichológiai, pedagógiai alapjait, hogy később a tervezett tanítási-tanulási folyamatban a különbözőség kezelésénél a megszerzett ismereteket használni tudják.

A kurzus tematikája:

1. A differenciálás történeti gyökerei
Reformpedagógiai törekvések (Montessori, Dewey).
Reformiskolai módszertani irányzatok (Jéna-terv, Dalton-terv, Winnetka-terv, projekt módszer)
2. A differenciálás elvének érvényesítése az elmúlt évtizedekben
3. Egyéni fejlődés, fejlesztés lehetőségei
4. A differenciálás funkciója
5. A differenciálással összefüggő alapfogalmak: adottság, képesség, tehetség
6. Differenciálás a tanulásszervezésben
 - 6.1. Differenciálás megjelenése az iskolai dokumentumokban
 - 6.2. Differenciálás megjelenése az iskolarendszer síkján
 - 6.3. Differenciálás az iskola teljes tevékenységrendszerében
 - 6.4. Differenciálás a tantervek szintjén
 - 6.5. Didaktikai differenciálás
 - 6.6. Differenciálás tanulócsoportok képzése útján
 - 6.7. Differenciálás érdeklődés szerint
 - 6.8. Differenciálás a munkaformák szerint
7. Egyéni különbségek diagnosztizálása

A kurzus követelményei:

Az iskolai gyakorlat teljesítéséhez a hallgatónak a fenti nyolc témakörhöz tartozó feladatok közül egyet kell választania, azt a feladatot elvégeznie és a tapasztalatokról írásbeli beszámolót készítenie. Két hallgató azonos feladatot csak akkor választhat, ha vizsgálataikat más-más osztályban végzik.

Szakirodalom:

- Ady Endre Gimnázium pedagógiai programja (1998). Debrecen
- Balogh László (1997): A tanulók egyéni tanulási módszerei fejlesztésének pszichológiai háttere. In: Balogh László és Tóth László (szerk.): Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Balogh László (1997): Képességfejlesztés, iskolai tanulási problémák és megoldások. In: Balogh László és Tóth László (szerk.): Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből I. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Báthory Zoltán (1992): Tanulók, iskolák - különbségek. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Búzás László (1983): A csoportmunka. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csapó Benő (1978): A „mastery learning” elmélete és gyakorlata. Magyar Pedagógia, 1.
- Czeizel Endre (1994): A tehetség korszerű genetikai értelmezése. In: Balogh László – Herskovits Mária – Tóth László (szerk.): A tehetségfejlesztés pszichológiája. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Dewey, J. (1976): A nevelés jellege és folyamata. Tankönyvkiadó, Bp.
- Falus Iván (szerk.) (1998): Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp.
- Gáspár László (1997): Neveléselmélet. Okker Kiadó, Bp.
- Geréb György (szerk.) (1976): Pszichológia. Tankönyvkiadó, Bp.
- Golnhofer Erzsébet – M. Nádasi Mária (1979): A differenciálás alapvető probléma a pedagógiai folyamatban. Pedagógiai Szemle, 3.

- Harsányi István (1994): Tehetségvédelem. A Magyar Tehetséggondozó Társaság kiadványa, Budapest.
- Herskovits Mária (1994): A tehetségfejlesztés különböző útjai - nemzetközi körkép. In: Balogh László – Herskovits Mária – Tóth László (szerk.): A tehetségfejlesztés pszichológiája. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Hortobágyi Katalin (1985): Elméleti és gyakorlati szempontok a differenciált oktatás tervezéséhez és szervezéséhez. OPI-IKFK, Bp.
- Hortobágyi Katalin (1989): Differenciálás. In: Mihály Ottó (szerk.): Iskola és pluralizmus. Edukáció, Bp.
- Hortobágyi Katalin (1995): A tanulási folyamat differenciálásának elvei és gyakorlata. FPI-OKI, Bp.
- Kelemen László (1981): Pedagógiai pszichológia. Tankönyvkiadó, Bp.
- Laszlavik Éva (1982): A csoportszervezés eljárásai és lehetőségei. Tankönyvkiadó, Bp.
- Lénárd Ferenc (1981): Képességfejlesztés és tehetséggondozás az általános iskolában. Pedagógiai Szemle, 3.
- M. Nádas Mária (1986): Egységesség és differenciálás a tanítási órán. Tankönyvkiadó, Bp.
- Montessori, M. (1978): Az ember nevelése. Tankönyvkiadó, Bp.
- Mönks, F. J. – Boxtel, H. W. (1994): A Renzulli-modell kiterjesztése és alkalmazása serdülőkorban. In: Balogh László – Herskovits Mária – Tóth László (szerk.): A tehetségfejlesztés pszichológiája. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Nemzeti alaptanterv (1995). MKM, Bp.
- Petriné Feyér Judit – Mészölyné Fehér Katalin (1982): Differenciált osztálymunka, optimális elsajátítás a gyakorlatban. Tankönyvkiadó, Bp.
- Polonkai Mária – Perjés István (1993): A helyi tanterv készítésének alapjai I-II. Hajdú-Bihar Megyei Pedagógiai Intézet, Debrecen.
- Rubinstein, Sz. L. (1964): Az általános pszichológia alapjai. Akadémiai Kiadó, Bp.
- Tóth László (1999): Pszichológiai módszerek a tanulók megismeréséhez. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

III. A DIFFERENCIÁLÁS ELMÉLETI ALAPJAI

1. A differenciálás történeti gyökerei

A jelen téma ellentmondásainak feloldására irányuló törekvéseket a neveléstörténetben keressük, eljutunk a XIX. század végén és a XX. század elején kibontakozó reformpedagógiai törekvésekhez.

Nem azért idézünk néhány képviselőt az új iskolát teremtő gondolkodók közül, hogy az elméletrendszerüket napjainkban, változó társadalmi feltételek között adaptáljuk, hanem mert hiszünk abban, hogy a századfordulón megalkotott értékrendszer kiindulási alapot ad az innovációra, a napjaink iskoláját érő kihívások megválaszolására.

A reformpedagógia, amely a pedagógiai, pszichológiai gondolkodás és a nevelési gyakorlat gyermekközpontú megújítására törekszik, két nagy szakaszra tagolható. Az *első* szakasz a XIX. század végétől az I. világháborúig tart, s a gyermeki individuum önállóságának és szabadságának megvalósulására való törekvés jellemzi.

Ekkor fejti ki tevékenységét az olasz *Montessori Mária*, aki a római pszichiátriai klinikán értelmi fogyatékos gyerekekkel foglalkozott, majd érdeklődése a normál képességű gyerekek fejlesztése felé fordult. Montessori a nevelés lényegét a következőképpen fogalmazza meg: „A nevelés nagy kérdése ... hogy miképpen tartsuk tiszteletben a gyermeki egyéniség megnyilvánulásait, és miképpen biztosítsuk cselekvései szabadságát, nem pedig az, hogy milyen módon nyomjuk el a gyermek megnyilvánulásait, és miképpen uraljuk rajta” (Montessori, 1978. 16. p.)

A reformpedagógia második szakaszának – amely a 30-as évekig tartott – törekvéseiben új elemként jelenik meg a korábban megjelenő motívumok szintézisbe foglalásának igénye, amelyben különlegesen nagy hangsúlyt kap a gyerek közösségi keretek között folyó individuális nevelésének gondolata. Ebben az időszakban fejtette ki tevékenységét az Egyesült Államokban *Dewey*, és erre a szakaszra jellemző a rendkívül heterogén, világnézeti-filozófiai alapokon álló iskolakoncepciók megjelenése, mint például a *Rudolf Steiner* alapí-

totta Waldorf iskola, a *Celestin Freinet* elképzeléseit megvalósító *Modern Iskola*, a *Peter Petersen* által létrehozott Jéna-terv, vagy az amerikai módszertani irányzatok, a *Dalton-terv*, a *Winnetka-terv*, *projekt módszer*.

Dewey a nevelési elveinek megfogalmazásakor a társadalomból indul ki, és azt mondja, hogy a statikus társadalomban a nevelés célja az utánpótlás képességének megalapozása, míg a fejlődő társadalomban a személyiség eredetiségének, függetlenségének a kialakítása. A fejlődő társadalomban az iskola „nagyobb teret enged az egyén kibontakozásának, arra neveli, hogy változni tudjon” (*Dewey*, 1976. 13. p.). *Dewey* szerint az iskolának modellként kell működni, ahol a gyerek „szociális intelligenciájának” (világ dolgainak értelmezése) kialakulását a pedagógus az egyénben meglévő adottságokra, hajlamokra, érdeklődésre alapozva segíti.

Mind a *Montessori*, mind a *Dewey* szemléletében a nevelési folyamat és benne az oktatási folyamat kiindulási alapja: a *gyermek személyiségének megismerése*. „A nevelés ... a gyermek tehetségének, érdeklődésének, szokásainak alapos megfigyelésével kezdődik. A szellemi erőket, szokásokat, érdeklődést folyamatosan értelmezni kell: tudnunk kell, hogy mit jelentenek” (*Dewey*, 1976. 99. p.). *Montessori* szerint „két kérdés foglalkoztatja a modern pedagógiát. Az *egyéniség tanulmányozásának* kérdése, amely azt követeli, hogy meg kell ismerni minden egyes gyermeket, hogy hajlamai szerint lehessen irányítani. A másik *a gyermek szabadságának védelme*” (*Montessori*, 1978. 37. p.).

A nevelési és oktatási folyamat irányításában *Dewey* és *Montessori* egységben látja a pedagógus *direkt* és *indirekt* hatását. Kettőjük szemléletében különbség az, hogy míg *Dewey*-nál a direkt és indirekt hatáselemek rendszert alkotnak, addig *Montessori* túlhangsúlyozza a pedagógus indirektívását, passzivitását. A fent említett reformpedagógiai irányzatokban tehát egy sajátos vonás jelenik meg, a tanulószervezésben a pedagógus direkt és indirekt irányítást igénylő munkaformákat alkalmaz, lemond az egyes tanulóknak szánt feladatok megfogalmazásáról, a tanulók szempontjából kedvezőnek ítélt munkaformák meghatározásáról. Ez a tanári magatartás a tanulási körülmények megteremtését, tanácsadó, konzulens

szerepvállalást, kártékony megoldásokra való figyelmeztetést stb. jelent.

A folyamatszervezés ilyenfajta megoldásában a gyerekek saját fejlődése szempontjából meghatározó szerepe lesz, és a módszertani tervekben a pedagógus terveinek és a gyerek elképzeléseinek egyeztetése valósul meg.

A *Peter Petersen* által a jénai egyetemen létrehozott *Jéna-terv* arra kereste a választ, hogyan lehet az iskolát olyan nevelőközösséggé szervezni, ahol a gyerek egyénisége harmonikus személyiséggé fejlődik.

Az általa létrehozott intézmény:

- a hagyományos oktatási intézmény helyett nevelőintézményt hozott létre, amely a gyermeki élet természetes színtere lett;
- osztálytermek helyett csoportszobákat alakított ki;
- megszüntette az azonos életkorúak oktatásával foglalkozó osztályokat;
- csoportokat hozott létre, melyben érdeklődésének megfelelő témával foglalkozott, a kötelező ismeretblokk feldolgozása epochális oktatáshoz hasonló formában történt;
- a tananyag nem a tudományok rendszerére épül, hanem minden ember életében meghatározó négy alapfunkcióra: 1. a kommunikáció; 2. a játék; 3. a munka; 4. az ünnep.

Helen Parkhurst által kidolgozott, reformiskolai koncepció a *Dalton-terv*, amely a Massachusetts állambeli Dalton városban valósult meg, mely koncepciónak a lényege:

- megszüntette az osztályszerkezetet és a frontális osztálymunkát;
- szaktantermeket hozott létre, megfelelő eszközökkel;
- az oktatás egyéni fejlődési ütemnek és a tanulók érdeklődésének megfelelően történik;
- a tanulók megállapodást (contract) kötnek a pedagógussal a teljesítés időpontjára;
- a vállalt feladat teljesítése után vizsgára jelentkeznek;
- a tanulók teljesítményüket tanulmányi táblázatok (the pupils' contract graph) alapján ellenőrizhetik;

- délelőtti tevékenységeiket délutáni foglalkozásokkal (zene, rajz, barkácsolás, sport stb.) egészíthetik ki.

A Dalton-tervvel rokon a Chicagóban *Washburne* által bevezetett *Winnetka-terv*, amely a tantervi anyagot két részre osztotta:

1. az általános és a továbbtanuláshoz szükséges ismeretek (common essentials, academic subjects), írás, olvasás, számolás, földrajzi, történelmi, ipari, gazdasági ismeretek;
2. alkotó- és csoportmunkák (group and creative activities), viták, megbeszélések, színjátszás, újságírás, újságszerkesztés, kézimunka, zene, rajz, stb.

Az első esetben az alapkövetelmény egy osztályba járóknál azonos volt, az elsajátítás üteme az egyéni sajátosságoktól függően más-más, a második esetben az időtartam volt azonos.

A reformpedagógiai módszertani irányzatok közül megemlíthetjük még a *projekt-módszert*, amely a megismerő folyamatot olyan komplex feladatok sorozataként szervezi meg, melynek középpontjában többnyire a mindennapi élethez kapcsolódó *probléma* áll. A tanuló tevélegesen részt vesz a folyamat tervezésében, kivitelezésében és ellenőrzésében, értékelésében, partnere a pedagógusnak.

A projekt módszer elterjedését főbb jellemzői akadályozzák, mivel nem férnek össze az iskolában honos tradíciókkal:

- évfolyamokra, osztályokra tagolódással;
- tanítási folyamat megszokott rendjével (tartalom tantárgyakba rendezése, tartalom feldolgozás tanórákon, értékelés hagyományos formái stb.);
- iskolán belüli munkamegosztás hierarchikus rendjével (hagyományos tanár-diák viszony).

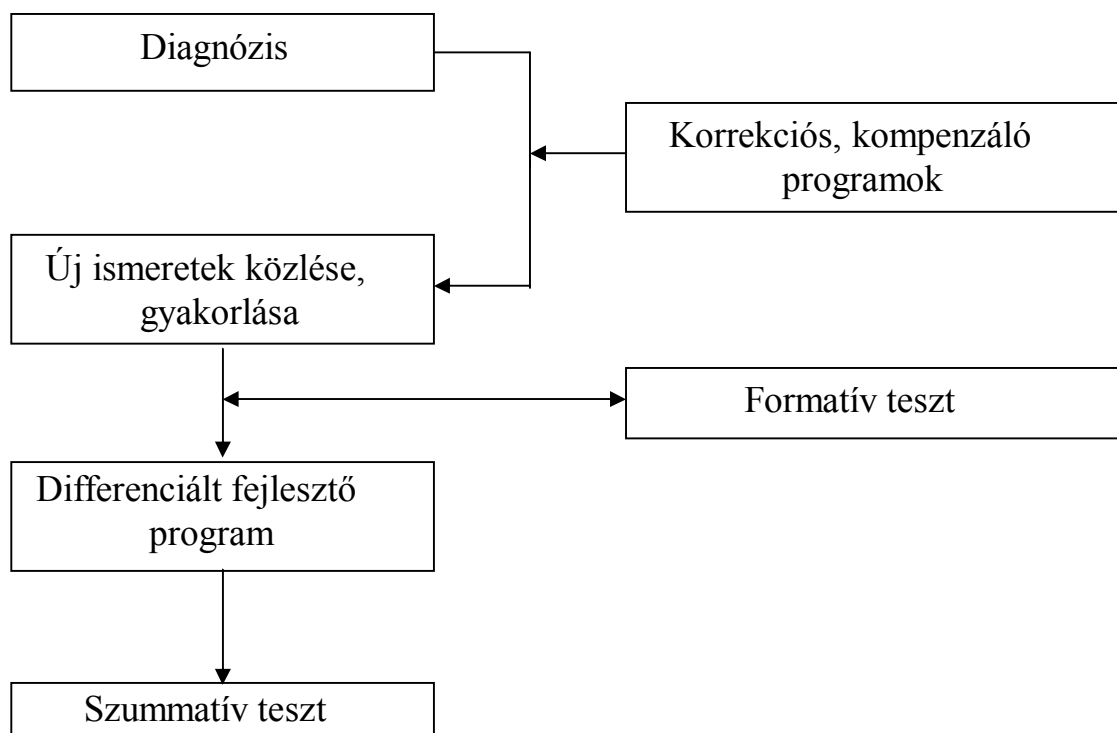
2. A differenciálás elvének érvényesítése az elmúlt évtizedekben

A differenciálás létjogosultságát és fontosságát az indokolja, hogy az iskolai nevelési, oktatási folyamatban részt vevő tanulók tulajdonságaikat, körülményeiket, magatartásukat, viselkedésüket, stb. tekintve alapvetően különböznek egymástól. A tradicionális iskola-rendszer egyik alapvető ellentmondása, hogy heterogén összetételű tanulói csoportok homogén tanulási tartalmakkal, elsajátítási idővel, tanítási módszerekkel találkoznak.

A differenciálással meg kell kísérelni ennek az ellentmondásnak a feloldását. A javaslatokat egyes szerzők különbözőképpen fogalmazták meg.

Bloom (1968) és Carrol (1963) „mastery learning” elmélete az eltérő adottságokhoz rendeli az egyénileg eltérő tanulási időt. A továbbhaladás feltétele, hogy korrekciós, kompenzáló program beiktatásával minden tanulót eljuttatnak az alapot képező ismeretanyag elsajátításáig. Az értékelés (diagnosztizáló, normatív, szummatív) az ismeretelsajátítást segítő eszköz.

Az oktatás folyamata a „mastery learning” elmélete szerint:



Csapó Benő szerint az oktatás hibáit a differenciálás elvét érvényesítő pedagógiai programmal lehet ellensúlyozni. Megoldás olyan iskola lehet, melyben „az oktatás minden szintjén, minden tanuló teljes mértékben elsajátítaná a kitűzött ismereteket, adottságaitól, képességeitől, társadalmi helyzetétől függetlenül” (Csapó Benő, 1978/1. 61. p.).

Ennek a megvalósulását a tanulók egyéni különbségein túl az iskolák személyi és tárgyi feltételeinek különbsége is nehezítette, valamint az, hogy a „pedagógiai bánásmód” különbözőségét nem ismerték.

Golnhofer Erzsébet és M. Nádasi Mária kutatásai beszámolnak a differenciálás értelmezésének eltéréseiről.

„A szakirodalomban a differenciálás szerepét illetően jól elkülöníthető két irányzat. Az egyik szerint a differenciálás funkciója az *egyéni különbségek maximális kibontakoztatása*. A másik irányzat az egységes követelmények elérése érdekében tartja szükségesnek az egyéni képességek, sajátosságok figyelembe vételét. Ezek azonban nem alternatív funkciók, nem zárják ki, hanem egyenesen feltételezik, kiegészítik egymást. A társadalmi munkamegosztás mai szintjén szükség van egységes alap-követelményrendszerre, amelynek optimális elsajátítása már az egyéni különbségekhez való alkalmazkodást feltételezi. Ugyanakkor szükség van a követelmények differenciálására is, ami az adott munkamegosztást és a különböző egyéni sajátosságokat veszi figyelembe (Golnhofer – M. Nádasi, 1979. 229. p.)

„Az előzőekben már jellemzett empirikus kutatás tanulságai szerint a differenciáltság (differenciálás, differenciáció) funkciójának értelmezésében a kollégák nézeteinek három csoportja körvonalazható. (...) A tanulók fejlesztéséhez kapcsolódó értelmezések köréből a következő tipikus változatokat lehet kiszűrni: a *gyengék fejlesztése* a bukás elkerülése érdekében; *felzárkóztatás*, azaz a gyengébbek teljesítményeinek közelebb hozása a jobb tanulókéhoz; *tehetséggondozás*, minden tanuló fejlesztése. Azok a differenciálás funkciójával kapcsolatban megfogalmazott nézetek, amelyek a tanulókhöz igazodást emelik ki, szintén nem homogének. Vannak, akik ezen a *tanuló képességeinek megfelelő feladat* adását, mások

inkább a *különböző szintű feladatmegoldások* lehetővé tételét (szabad választás a különböző nehézségű feladatok között) értik.

A differenciálásban sajátos óraszervezési lehetőséget látnak, segítségével a változatos óramenet megvalósítását és/vagy a tanulói aktivitás kiváltását kívánjuk elérni (M. Nádasi. 1986. 23-24. p.)

Az iskolában ma különböző funkciók betöltésére differenciálást alkalmaznak, a differenciálás eszközével élnek.

Hazánkban a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény és annak 1995. évi módosítása megfogalmazza a gyermekek jogait, „10. § (2) (a gyermek) személyiségét, emberei méltóságát tiszteletben kell tartani, ... (3) a) képességeinek, érdeklődésének, adottságainak megfelelő nevelésben és oktatásban részesüljön, képességeihez mérten tovább tanuljon ... b) nemzeti, illetőleg etnikai hovatartozásának megfelelő nevelésben és oktatásban részesüljön”. Előírja, hogy az iskolák pedagógiai programja határozza meg „48. § (1) c) ... a tehetség, a képesség kibontakoztatását, a szociális hátrányok, a beilleszkedési, magatartási, tanulási nehézségek enyhítését segítő tevékenységeket” (Magyar Közlöny, 1993. 5691., 5695., 5701.). A Nemzeti alaptanterv tartalmazza a nemzeti és etnikai kisebbségek és a különböző területen fogyatékos tanulók nevelésének és oktatásának sajátos elveit, elismerve, hogy ezek a tanulók speciális nevelési-oktatási szükségletük miatt egyéni bánásmódot igényelnek (NAT, 1995. 18-20. p.).

3. Az egyéni fejlődés, fejlesztés lehetőségei

Minden gyerek adottságainál, rátermettségénél, hajlamainál, képességénél fogva más és más, ezért azonos csoportba járó gyerekeknek mások az igényei, szükségletei, lehetőségei a neveléssel, oktatással kapcsolatban.

A különböző nevelési-oktatási szükségletek kielégítése más-más feladatot jelent az iskolában a pedagógusok számára, a gyerekek másságuk miatt különleges bánásmódot igényelnek.

Falus Iván és mtsai (1998) a különleges bánásmódot igénylő gyerekek négy csoportját különböztették meg:

- „1. Speciális bánásmódot igénylők (a gyógypedagógia kompetenciájába tartozók):
 - a) a tanulásban akadályozottak: enyhe fokban értelmi fogyatékosok (debilek), nehezen tanulók;
 - b) értelmileg akadályozottak: mérsékelt, súlyos, legsúlyosabb értelmi fogyatékosok;
 - c) mozgáskorlátozottak: mozgás- és testi fogyatékosok, sérültek;
 - d) viselkedés- és teljesítményzavarral küzdők (nehezen nevelhetők, inadaptáltak);
 - e) beszédben akadályozottak: beszédsérültek, beszéd-, hang- és nyelvi zavart mutatók;
 - f) látássérültek: vakok, gyengénlátók;
 - g) hallássérültek: nagyothallók és siketek.
2. Tanulási nehézséggel küzdő tanulók (fejletlen kognitív képességek, például a képzelet, a koncentrációkéesség alacsony szintje; emocionális problémák; szociális, kulturális v. nyelvi hátrányok; kétnyelvű tanulók; lassú tanulók; hosszú távú speciális tanulási nehézségek: diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, súlyosabb beszédhibák stb.).
3. Magatartászavarok miatt problémás tanulók:
 - a) visszahúzódó (regresszív) és depresszív viselkedésű tanulók (félénk, csendes, visszahúzódó, csavargó stb.);
 - b) ellenséges (agresszív) és inkonzekvens viselkedésű tanulók (engedetlen, kötekedő, támadó stb.) (Kósáné Ormai, 1991, 1998.)
4. Kivételes képességű tanulók.” (Didaktika, 1998.)

A különleges bánásmódot igénylő tanulók közül a *speciális bánásmódot igénylő tanulók* nevelési-oktatási szükségleteinek kielégítését szolgáló pedagógiai megoldások megtalálása a gyógypedagógia kompetenciájába tartozik.

A *tanulási nehézséggel* küzdő tanulóknál a tanulást akadályozó tényezők különbözőek lehetnek. Akadályt jelenthet a tanuló személyiségtulajdonsága (szorongó gyerek), a szociokulturális környezet (hátrányos helyzetű család, etnikai kisebbséghez tartozás), a gyer-

mek kapcsolatrendszerében beállt változás (válás a családban, szülő elvesztése).

A magatartási zavarokkal küzdő problémás tanulók „... vagy nehezen nevelhető gyerekek azok, akiknek magatartása nem megfelelő, jelentősen eltér az adott korban megkívánható, helyes magatartástól, és az általánosan használt pedagógiai módszerekkel nem lehet náluk eredményt elérni. Különleges, egyéni bánásmódot kell velük kapcsolatban alkalmazni; ugyanakkor azonban még gyógypedagógiai vagy javító nevelést nem igényelnek” (Kelemen, 1981. 584. p.)

A pedagógusoktól a nevelési-oktatási folyamatban más tartalmakat, motiválást, aktivizálást, nevelési-oktatási módszert, szervezési módot, eszköz kiválasztást igényel az eredményhez vezető út.

4. A differenciálás funkciója

A pedagógiai folyamatban résztvevő tanulók egyéni sajátosságokkal, szükségletekkel rendelkeznek. Az iskolai folyamatokban alkalmazott differenciálást nemcsak a különleges bánásmódot igénylő tanulók számára alkalmazzuk, hanem az egységesség és differenciáltság érdekében minden tanuló részt vesz/vehet a speciálisan tervezett, szervezett, irányított folyamatban. A differenciálásnak van egy mennyiségi és egy minőségi aspektusa.

„A differenciálás egyik pedagógiai funkciója a különböző képességű, adottságú, helyzetű tanulóknak egy meghatározott szinten és kvantumban lényegileg egységes *output*hoz (ismeret és tenni tudás) való eljuttatása. Ennek megfelelően a differenciálás olyan technológia, amely heterogén egyéni induló szinteket számításba vevő folyamattervezést tesz lehetővé. Arra keres megoldásokat, hogy miként lehet a sok szempontból különböző egyéneket úgy szembesíteni az azonos alapfeladatok sorával, hogy az iskola ne közömbösséget mutasson az induló feltételek közötti különbözőségek irányában, hanem nagyfokú érzékenységet, hogy tehát ne hárítsa át az egyénre a differenciálásból származó konzekvenciákat, hanem azok

áthidalását, illetve kezelését a saját ügyének tekintse. Ez a „kezelés”, egyszerre jelenti a tanulási hátrányokkal, nehézségekkel küzdők és az iskolai tanulás mindenkorai szabályai és paraméterei szerint jobban teljesítők (bizonyos szóhasználatban: ‘tehetségesek’) szintjéhez való igazodást és az ennek megfelelő teljesítményoptimalizálást. A differenciálásnak ez a funkciója - némi leegyszerűsítéssel - a differenciálás *mennyiségi* (kvantitatív) aspektusának tekinthető.

A differenciálás másik pedagógiai funkciója, hogy a lényegileg egységes alpműveltség mindenki számára való biztosítása – és ennek kvantitatív meghosszabbításai – mellett kielégítse az egyedi irányultságokból, érdeklődésből fakadó kíváncsiságokat, tudásvágyat. Az egyénítésnek e téren is nyilván megvannak a maga praktikus (és nem elvi!) határai az adott intézmény tárgyi és személyi feltételeiben, illetve a közoktatási rendszer egészének anyagi terhelhetőségében.

Ezért az iskolai nevelésen-oktatáson belül jó ideig még az egymással azonos vagy sokaságot mutató egyéni irányultságok halmazainak tudomásulvételéről lehet csak szó. E halmazokra építhető fel a differenciálás minőségi (kvalitatív) aspektusa” (Hortobágyi, 1985. 6. p.).

A differenciálás iskolai megvalósulását segíthetjük, ha felvázoljuk a differenciálás tanulói személyiségben rejlő alapjait.

5. A differenciálással összefüggő alapfogalmak

A társadalom, az iskola elismerte, hogy a gyerekek különböző személyiségtulajdonsággal, szükséglettel, lehetőséggel rendelkeznek. A különbözőség részben az *adottságból* adódik. Az adottság is többretegű, egyrészt *genetikai*, másrészt *bioszociális*, *szociokulturális* eredetű.

„Az emberek különböző adottságokkal születnek. Ezek a különbségek távolról sem olyan nagyok, mint azt azok hirdetik, akik a képességek között mutatkozó különbségeket - helytelenül - teljesen a velünk született adottságokra vezetik vissza. Az adottságok közötti különbségek mindenekelőtt az idegrendszer és az agy velünk szü-

letett sajátosságaiban, anatómiai-fiziológiai funkcionális sajátosságaiban rejlenek. Az emberek közötti természetes különbségek nem a már kész képességek különbségei, hanem csak a fent említett adottságokéi. Az adottságok és a képességek között igen nagy a távolság. Ott van közöttük a személyiség fejlődésének egész útja” (Rubinstein, 1964. 988-989. p.).

„Adottságnak nevezzük a szervezet öröklött, vele született diszpozícióit. Ilyenek pl. az idegrendszer, a hormonális működések, az izom- és csontrendszer stb. anatómiájával és fiziológiájával kapcsolatos öröklött sajátosságok. Az adottságok egy része a különböző érzékszervek szerkezetének és működésének magas fejlettségében (pl. az ‘abszolút hallás’), más része a mozgások koordinációja terén (pl. fejlett kézügyesség), ismét más csoportja a pszichikus működések körében (élénk fantázia) nyilvánul meg. Ezek az adottságok növelik az ember érzékenységét bizonyos hatások felfogására. ...

Bizonyos cselekvésformában megnyilvánuló adottságok együttesét *rátermettségnek* nevezzük. A rátermettség talaján kialakuló vonzódást adott cselekvésformák végzése iránt *hajlamnak* nevezzük” (Geréb, 1976. 127. p.).

Valamennyi különbség genezise az öröklésre, valamint a szocializáció során szerzett és tanult tapasztalatokra, de valójában a két alapvető és meghatározó ok közös hatására vezethető vissza” (Báthory, 1992. 76. p.).

Ezzel tehát azt is mondtuk, hogy az „adottság a vele született genetikai (G) lehetőségeket (szokás örökletességről is beszélni), míg a képesség (P) a társadalmi tevékenységben realizálódó teljesítményt jelenti. (A genetikában a megnyilvánuló jelleget „phenotypus”-nak mondjuk, és ez magyarázza a P használatát.) Ebben tehát már a külső hatások (E = environment) javító vagy éppen rontó hatása is benne van...

$$P = G \leftrightarrow E$$

A lényeg tehát a G és E együttes szerepe, ún. *interakciója*” (Czeizel, 1994. 13. p.).

A képesség az egyén olyan sajátosságainak az együttese, amely megfelel egy bizonyos tevékenység követelményeinek és biztosítja a tevékenység elvégzésére az alkalmasságot.

„Ki kell jelentenünk, hogy ha az általános iskolában az ép idegrendszerrel rendelkező tanulóinkban nem tudják kialakítani a tantervek követelményeiben előírt képességeket..., akkor annak alapvető oka az, hogy a képességek kialakításához szükséges tevékenységeket nem gyakoroltattuk eléggé a tanulókkal” (Lénárd, 1981 217. p.).

Hibás lenne pszichológiai, pedagógiai szempontból a képességet a tehetséggel azonosítani. „Tehetségen azt a velünk született adottságokon épülő, majd gyakorlás, céltudatos fejlesztés által kibontakozott képességeket értjük, amely az emberi tevékenység egy bizonyos vagy több területén az átlagosat messze túlhaladó teljesítményeket tud létrehozni” (Harsányi, 1994. 48. p.).

„Amikor tehetségről beszélünk, tudnunk kell, hogy komplex, nem egységesen definiálható tulajdonságcsoporthoz tartozik, amely legáltalánosabban valamely, társadalmilag hasznos tevékenységnek az átlagosnál magasabb színvonalú elvégzésére tesz képessé. *A tehetség* – Renzulli definíciója szerint – három nagy tulajdonságcsoporthoz tartozik, az általános és speciális képességek, a kreativitás és a feladat-elkötelezettség, motiváció együttes megjelenése” (Herskovits, 1994. 130. p.).

Mönks belehelyezi a Renzulli-féle háromkarikás modellt abba a szociális mezőbe, amelyben a tehetség él: család, iskola, kortársak (Mönks-Boxtel, 1994. 71. p.).

A fogalmak tisztázása után eljuthatunk arra a megállapításra, hogy a diagnosztizálás szintjén sem tudjuk tetten érni a „tisztá természetet”, nem tudjuk „levonni” az első évek determináló hatását, tehát az iskola csak abból tud kiindulni, hogy a hozzá kerülő tanulók különböző képességgel rendelkeznek és a tanulók minden szinten egyaránt fejleszthetők. Ha ezt az állítást olykor meg is kérdőjelezzük, a korai szelekcióval szemben a differenciált fejlesztés választása hoz megnyugtató eredményt, melyhez sokféle módszert és eszközt használhatunk.

A differenciálásra felhasználható főbb módszerek, eszközök

Egy összefoglaló táblázatot közlünk, amelyet Petriné – Mészölyné (1982) kutatásaiból vettünk át.

Differenciálási módok, eszközök	Réteg-munka	Differenciált csoportmunka		Individualizált munka a tanítási órán (pl. program, egyéni feladat)	Differenciált házi feladat	Differenciált motiváció	Segítségadás más tanulóknak
		heterogén	homogén				
A differenciálás alapjai		csoport					
1. Kiváló a tantárgyból	X		X	X	X		X
2. Gyenge a tantárgyból és negatív munkaképességű	X	X	X	X	X	X	
3. Valamely alapképesség v. készség színvonala alacsony			X	X	X	X	
4. Kreatív tanuló					X	X	
5. Jó képességű, hiányos munkaképesség-színvonalú					X	X	X
6. Gyengébb képességű, szorgalmas		X		X	X	X	
7. Tanulási problémával küzdő		X		X		X	
8. Más tantárgyból kiváló (pl. rajz, földrajz)					X	X	
9. Szociális körülménye problémás		X				X	
10. Speciális területen hiányosság (pl. figyelem, emlékezet)				X (spec. gyakorló feladatok)	X		

Feladat információ hordozó készítése	Korrepetálás a tanórán kívül	Vezető a csoportmunkában	Differenciált értékelés	Információhordozók - eszközök						
				könyvtár, könyv	gyűjtőmunka	feladatlap	diák, képek	magne- tofon	írás- vetítő	fej- hall- gató
X		X	X (optimum)	X	X					
	X					X	X	X		X
	X					X		X		X
X										
X		X	X (optimum)	X	X					
	X					X		X	X	X
	X					X	X	X	X	X
X					X					
				X						
						X		X		X

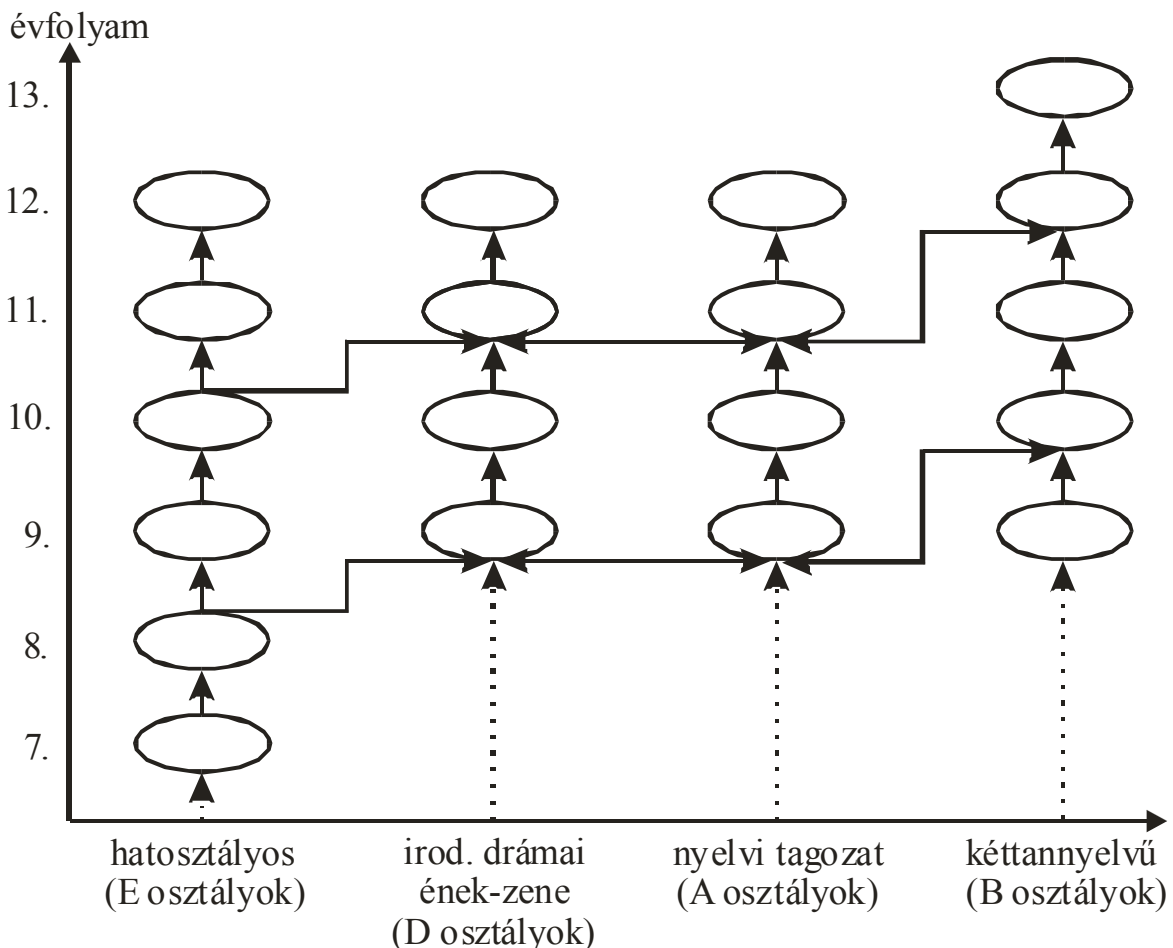
6. Differenciálás a tanulószervezésben

Mielőtt a tanulószervezési folyamatban érvényesülő differenciálásra, mint a differenciálás egy speciális aspektusára rátérnénk, más differenciálási lehetőségeket is bemutatunk.

6.1. Differenciálás megjelenése az iskolai dokumentumokban

A differenciálás lehetőségét és szükségességét egy iskolán belül a közoktatási törvény, a NAT megfogalmazza, az iskolák, a maguk által elkészített pedagógiai programban és a hozzá szervesen illeszkedő helyi tantervben preferálják. Ez megjelenhet képzési struktúrában, mely struktúra igen változatos, rugalmas és a diákok számára átjárható lehet. (1. ábra)

1. ábra. Képzési struktúra. (Ady Endre Gimnázium Pedagógiai programja, 1998.)



6.2. A differenciálás megjelenése az iskolarendszer síkján

Ez a differenciálás a speciális igényekkel, lehetőségekkel rendelkező tanulók számára speciális iskolákat, osztályokat, tagozatokat jelent. Ilyen a deviáns középiskolások iskolája, a Belvárosi Tanoda, hátrányos helyzetű tanulók iskolája, a Burattino Iskola, a komprehenzív iskola, a tehetséggondozó iskolák, Génius, Balassi Bálint Nyolcévfolyamos Gimnázium, művészeti iskolák, sportiskolák, tagozatos osztályok, gyógypedagógiai osztályok.

6.3. Differenciálás az iskola teljes tevékenységrendszerében

A pedagógiai folyamatban kialakult hatások nemcsak az oktatásra irányulnak, hanem a tanuló teljes személyiségére. A tanuló személyisége egy teljes tevékenységrendszerrel bíró iskolában változik az elvárt módon. A nevelő tevékenységeket a következő módon jellemezhetjük:

1. *A tanítás-tanulás* az embert körülvevő természeti-társadalmi valóságnak – egyben az ember természetben és társadalomban elfoglalt helyének, helyzetének – gondolati reprodukcióját szolgálja.
2. *A társadalmilag hasznos munkában* való részvétel elősegíti, hogy a felnövekvő ember megértse és átélje a természeti-társadalmi környezetet átalakító gyakorlati tevékenységek társadalmi-egyéni értelmét, hasznát.
3. *A társas-közösségi élet* az emberek (embercsoportok, közösségek) közötti viszonyok megszervezésének, fenntartásának és fejlesztésének – folyamatosan tudatosított és helyesbített – tapasztalatait alakítja.
4. A szabadidő-tevékenységek minden egyénnek megadják annak a lehetőségét, hogy rendelkezésére álló idejét önmaga „egyszeri és bővített újratermelésére” (szervezete megújítására – képességei továbbfejlesztésére) használja fel” (Gáspár, 1997. 63. p.).

Széles tevékenységrendszerű, működésében differenciált iskola valósult meg Szentlőrincen, Sarkadon, a pécsi Nevelési Központ-

ban, Szolnokon, a Varga Katalin Gimnáziumban, a törökbálinti Kísérleti Iskolában.

A tanuló személyisége valamelyik összetevőjének fejlesztésére irányulnak különböző tanítás-tanulásszervezési alakzatok, melyek átalakítják az oktatás tradicionális egységeit, megváltoztatják a tantestületen belüli munkamegosztási formákat, és átalakítják a tanárok szerepeket.

Ilyen tanításszervezési típus a *team-oktatás*. Három alaptípusát különböztethetjük meg:

1. *Egyetlen tantárgyterületen* belül kialakított team, amely a tantárgyterület 2-3 tanárát egyesíti.
2. *Interdiszciplináris team*, melyet különböző tantárgyterületek tanárai alkotnak.
3. *Iskola az iskolában* (school within school) team-szervezetben valamennyi tudományterületet képviselnek oktatók. (Laszlavik, 1982. 53. p.)

Team-kiscsoportos modell, melynek alapvető célkitűzése a szociális integrálásra nevelés. Az oktatás négy különbözőképpen megszervezett csoportban történhet:

1. 2-4 párhuzamos osztály és 4-10 tanár képez egy pedagógiai egységet.
2. Kb. 30 fős hagyományos osztálykeret, az osztálynak 2-3 osztályfőnöke ('tutora') van.
3. A tutor-csoport, 12-15 tanuló tömörül egy tutor köré.
4. A tanulmányi munka 4-6 fős heterogén kiscsoportban történik. (Hortobágyi, 1989. 160. p.)

Differenciálás a Jena-plan iskolában (Lásd az első fejezetben)

6.4. Differenciálás a tantervek szintjén

A tantervi differenciálás fontos területe a *tanítási-tanulási stratégiák* tervezése. Az iskolai tantervek szempontjából az *adaptív* és a „*megtanítási*” *stratégiák* emelhetők ki.

Az adaptív stratégiának kidolgozója, az amerikai Glaser szerint öt alapmodellje van. Ezek az adaptivitás egyre magasabb szintje szerint a következők:

1. Szelekció korlátozott alternatívitással. A gyenge teljesítményt nyújtó tanulók kapnak ugyan felzárkóztatásukat segítő kiegészítő anyagokat, feladatokat, de ha ezek sem hatékonyak, akkor elégtelen minősítést kapnak.
2. Helyzetfeltáró (diagnosztikus) értékelések és ezek alapján a rászorulóknak felzárkóztató programok, gyakorlatok beiktatása. Ezek eredménytelensége esetén a minősítés itt is elégtelen.
3. Különböző tanulási stílusokhoz történő alkalmazkodás (pl. felzárkóztató vagy „dúsító” programokkal, feladatokkal segített interiorizálás, verbális vagy problémamegoldó tanulás).
4. Helyzetfeltáró értékelése és ezek alapján felzárkóztató programok kombinálva a különböző tanulási stílusokhoz történő alkalmazkodással. (A 2. és 3. modell egyesítése.)
5. Alternatív követelmények felállítása és az ezeknek megfelelő teljesítmények értékelése.

A megtanítási stratégia („mastery learning”) célja az, hogy a tanulók többsége eredményesen teljesítse a tantárgy törzsanyagának alapvető követelményeit. (Lásd a 2. fejezet)

6.5. Didaktikai differenciálás

„A didaktikai (belső) differenciálás tulajdonképpen azt fejezi ki, hogy a pedagógiai célok a különböző individuumok esetében különböző utakon, módokon és különböző eszközök segítségével közelíthetők meg, illetve érhetők el.

A differenciálás keretfeltétele itt az alapvetően azonos tananyag elsajátítására irányuló közös, egységes tanítási-tanulási folyamat, amelynek során sem a tananyag, sem a formák vonatkozásában nincs külsődlegesen manifesztálódó differenciálás a tanulóközösségen belül. A didaktikai differenciálásnak számos módja és eleme

lehetséges. Közülük néhány alapvető módozat az alábbiakban összegezzhető:

- a) a tanulók tudatos aktivizálása a tanítási-tanulási folyamat során, az aktivizálás céljának, irányának előzetes differenciált megtervezése alapján;
- b) individualizált (egyéni) munka szervezése a folyamat részelemeként az önálló munkavégzés képességének fejlesztése érdekében;
- c) már kialakult képességekhez igazodó differenciált feladatok adása, amelyek eltérő színvonalukkal, jellegükkel, a problémamegoldás sajátosságaival igazodnak a tanulók adott egyéni tanulási kondícióihoz;
- d) kompenzációs célú módszerek alkalmazása, amelyek az egyének hiányosságaihoz illeszkednek;
- e) a tanári hangnemben, stílusban, gesztusokban, a kommunikációs módban és a metakommunikatív eszközökben megnyilvánuló alkalmazkodás a tanulói egyéniségekhez, illetve a tanulók aktuális állapotához” (Hortobágyi, 1989. 152-153. p.).

6.6. Differenciálás tanulócsoportok képzése útján

Régóta áll a vizsgálódás középpontjában, hogy milyen a szerepe a kognitív képességeknek a tanulásszervezésben. A probléma úgy vetődik fel, hogy mi az előnyösebb, ha kognitív képességek szempontjából homogén (átlag alatti, átlagos, átlag feletti) vagy heterogén csoportot hozunk létre.

A homogén versus heterogén csoportszervezeti differenciálás klasszikus formái az angolszász pedagógiában alakultak ki. A ‘streaming’, amikor a tanulókat intelligenciájuk alapján soroljuk osztályokba, és a ‘setting’, amikor az intelligencián kívül más tulajdonságaikat (érdeklődés, motiváltság) és speciális képességeiket is figyelembe vesszük. A csoportképzés ilyen megoldásának sok előnye és hátránya is lehet. Előnye, hogy ezekben a csoportokban a fejlesztés gyorsabb és eredményesebb.

„Kontraindikáló még az a körülmény is, hogy mind a ‘kiválasztottak’, mind a kontraszelektáltak stigmatizálódhatnak, ami mind-

két csoportba tartozó tanulók személyiségfejlődését károsan befolyásolhatja” (Báthory, 1992. 111. p.)

A vizsgálati eredmények a teljesítmények alakulása szempontjából a *heterogén összetételű* csoportokat (osztályokat) tartják kedvezőbbnek, mert az értelmi fejlődés mellett kedvezően hat a tanulókra a szociális klíma, az érzelmi viszonyok, külső motívumok. Az iskolai gyakorlatban meglévő heterogén csoportszervezés előnyeit kell kihasználni.

„A képességek mentén meglévő heterogenitás teszi lehetővé annak a ‘megtanítását’, hogy a különböző képességűek egyfelől ne gőggel, másfelől ne kisebbségi érzéssel éljenek együtt; hogy a jobbak felelősséget érezzenek a gyengébben teljesítőkért, és megtanulják észrevenni bennük azt, ami értékes” (Hortobágyi, 1985. 7. p.)

Homogén csoportok

Ennek a csoportképzésnek létezik több felfogása és megoldása. Az egyik a fent említett „streaming”, amikor intelligenciájuk, „tehetségük” alapján sorolják be a tanulókat a csoportba. Ezt a csoportképzési gyakorlatot ellenzők ezt a megoldást a társadalmi szelekció eszközének tekintik. Egy másik felfogás szerint, képezhető homogén csoport, ha az iskola filozófiájában meghirdeti, gyakorlatában meg is valósítja azt, hogy teljes biztonsággal ki tudja választani a homogén csoportba sorolandó tanulókat a nagyobb populációból, az iskola által kínált tartalom (program) a kiválasztottnak megfelelő, a kiválasztottak a program minden elemét elfogadják, mindent megtesznek az eredmények elérése érdekében.

A *homogén csoportképzés* gyakoribb formája a magyar közoktatási rendszerben, amikor a csoportok heterogén alapegység talaján jönnek létre, más tanulásszervezésben alkalmazott differenciálási megoldásokat egészítenek ki. A differenciálásnak ezt a módját akkor célszerű alkalmazni, ha:

1. a csoportok létrehozása a teljesítményt, komplex személyiségfejlődést előnyösen befolyásolja (teljesítmény szerinti differenciálás, érdeklődés stb.)

2. a tanulók adottságai, kiindulási feltételek (ismeret, tapasztalat, érdeklődés stb) oly mértékben eltérnek az elsajátítandó tananyagrészt feldolgozásának kezdetén, hogy célszerű az anyagrészt különböző formában, módszerekkel, eszközökkel feldolgozni;
3. ha a heterogén osztályban (csoportban) vannak olyan tanulók, akik különösen motiváltak, tudásban, készségekben, jártasságban az átlagot jóval meghaladják, fejlesztésükben többlet-, vagy más jellegű feladatok adása szükséges.

Teljesítmény szerinti homogén csoportokat indokolt esetben szükséges létrehozni, de ügyelni kell arra, hogy:

1. homogén másodlagos szerveződés csak azokra a tárgyra terjedjen ki, amelyeknél az didaktikailag indokolt, az azonos tudás és képességszint káros mellékhatás nélkül fejlesztő hatású (matematika, idegen nyelv, készségtárgyak)
2. homogén csoportba sorolás ne legyen végleges, mert elvesznek a heterogén tudás és képességszintek egymásra hatásának előnyei.

A heterogenitás és homogenitás együttes alkalmazására épülő differenciálást *flexibilis differenciálásnak* nevezzük. A *teljesítményi szintek* szerinti differenciálás az iskolában általában egy-egy tantárgynál jelent csoportalakítást, ahol a tanulók egy-egy szakaszban különböző nivójú, homogén (közel homogén) teljesítményű csoportot hoznak létre. Ez jelenti azt is, hogy a csoportok között átcsoportosítás is létrejöhessen, illetve az, hogy minden tanulónak a heterogén csoportban el kell sajátítani a közös követelmény alapját képező tartalmakat (német szakirodalomban *fundamentumnak* nevezik). Különböző szinten, különböző csoportban más-más sebességgel sajátítják el ezeket az ismereteket, így marad idő a kiegészítő tartalmak (*additum*) feldolgozására is. Ez jelentheti:

1. a tananyag minőségi bővítését;
2. az adott tantárgy komplexebb feldolgozását;
3. kérdésfeltevések finomítását;
4. a szaktárgy elméleti, tudományos megközelítését” (Hortobágyi, 1989. 155. p.).

6.7. Differenciálás érdeklődés szerint

Az előző fejezetben bemutatott differenciálásnál a központi tényező a teljesítmények eltérő színvonala volt, addig az érdeklődés szerinti differenciálásnál a tanulók érdeklődése, egyéni hajlamai a meghatározó tényező. A teljesítmény szerinti differenciálással szemben, ahol általában a tanárok döntései, empirikus adatfelvételek alapján kerültek a tanulók a csoportokba, az érdeklődés szerinti differenciálásnál a tanulók nagyfokú *döntési lehetőséget* kapnak. A tanuló által megfogalmazott érdeklődése lesz a döntő abban, hogy milyen csoportba kerül, a tanuló beleszól, meghatározza az alapvető követelményeken túli tartalmakat – tanulói programok formájában –, és tevékenységi formákat (Polonkai – Perjés, 1993. 68. p.).

Az érdeklődés szerinti differenciálás hagyományosan három szinten valósul meg az iskolában:

1. a tanulók egy-egy tárgyon belül választhatnak témák közül (tanulói programok);
2. tantárgycsoporton belül van lehetőségük érdeklődésüknek megfelelően választani (fakultáció);
3. tantárgyi illetve tevékenységi kínálat kibővítése teszi lehetővé a választást (szakkör, délutáni blokkok, stb.).

Az érdeklődés szerinti differenciálásnál az azonos érdeklődés, a tanulói motiváció hozza létre az „érdeklődési csoportokat”, amelyek *alkalmiak*, egy-egy probléma megbeszélésére, *tartósabban* pl. *projekt*-feladatok megoldására, vagy *állandóak*, mert az azonos tevékenység tartósan összeköti az azonos érdeklődésűeket.

6.8. Differenciálás a munkaformák szerint

Differenciálás egy aspektusa, differenciálási mód a frontális osztálymunka, a páros és csoportmunka és az egyéni munka. A differenciálási mód azt fejezi ki, hogy a tanár ki(k)nek adja a feladatot, az egész osztálynak, a tanulók kisebb együttműködő együtteseinek, vagy az egyéneknek. A munkaforma kifejezés pedig azt jelenti, hogy a tanuló a tevékenységet milyen társulásban végzi.

A frontális munka

A tanulók tevékenysége egy időben, azonos időtartamban és ütemben, közvetlenül a tanár irányításával folyik. A tanár a tanulás lehetőségét biztosítja, de a feltételeit nem. A tanulási tevékenységben azok a tanulók vesznek részt, akik akarnak, tudnak a tanárral haladni. A részvétel intenzitása különböző, tanulási teljesítmények eltérőek lesznek/lehetnek. Alkalmas azonban információközlésre, bonyolult összefüggések elmagyarázására, élmény nyújtásra. A tanulás-szervezés tradicionális formája, mai iskolában is jól használható.

Páros munka

A páros munkaforma az a differenciálási mód, melyet azért hozunk létre, hogy két tanuló közös együttműködése eredményeképpen oldja meg az eléjük állított feladato(ka)t.

A páros munkának két alapváltozata van. Az egyik változat, amikor két hasonló szinten lévő tanuló közösen oldja meg a feladatokat, ezt *páros munkának* nevezzük. A másik változatban a különböző szinten lévő tanulók között a kapcsolat azért jön létre, hogy a jobb képességű tanuló segítsen a szerényebb képességű társának, ezt *tanulópárnak* nevezzük. Vannak szerzők, akik a tanulópárokat nem tekintik páros munkának, hanem az eltérő képesség miatt csak egyoldalú segítségnyújtásnak.

Legtöbb szerző a páros munkát kooperációs együttműködésnek látja, amelyben nincsenek tartós alá- és fölérendeltségi viszonyok, hanem közös tevékenység van, kölcsönös előnyök alapján.

A párok kialakításánál az alábbi szempontok vehetők figyelembe:

1. együttműködési képesség és készség,
2. egymás iránti rokonszenv,
3. tudásszint,
4. intelligenciaszint,
5. érdeklődésük stb.

A tanár irányítása indirekt a páros munka során, melyet rövidebb – a tanár által, vagy a párok vagy a pár egyik tagja által kezdeményezett – direkt irányítási szakaszok válthatnak fel.

Csoportmunka

A csoportok következő szervezeti és funkcionális alapismérvei jelentősek a tanulói tevékenységek differenciálása szempontjából:

„A.) A csoport egyik kritériuma az, hogy a tanulók *együttműködésének* szervezeti kerete, amelyen belül az együttműködés szervezett és tagolt (az utóbbin egyaránt értse a képességek és az eltérő érdeklődés mentén kialakult munkamegosztásbeli eltéréseket);

Ki kell emelni, hogy a közös munka a csoportmunka lényegi jellemzője. Nem beszélhetünk a szervezési mód realizálásáról, ha formai jegyek megvannak ugyan, de az együttműködés hiányzik” (M. Nádasi, 1986. 66. p.).

B.) az, hogy meghatározott tanulmányi feladatok megoldása érdekében szerveződik, ami azt jelenti, hogy nem állandó (a tanév egészére vonatkozó), hanem csak időleges, mozgékony szerveződés, amelynek időtartama a feladat jellegétől, időigényességétől függ.

„Az osztály csoportokra tagolódásának átmenetiségét kiemelve azt szerettem volna kifejezésre juttatni, hogy az osztály és a csoport nem alternatívái egymásnak, hanem viszonyuk az egész és rész viszonyának felel meg” (M. Nádasi, 1986. 66. p.).

A csoportmunka szervezése során többféle alapkérdés fogalmazódik meg.

Az egyik alapkérdés, hogy a csoportok azonos vagy csaknem azonos feladattal, vagy más-más feladaton dolgoznak.

Egyik álláspont szerint „a csoportmunka nem azáltal teszi lehetővé a differenciálást, hogy a csoportok mást tanulnak, hanem azáltal, hogy az egyforma és az eltérő feladat megoldásnak útját úgy járják végig, ahogy ez a csoport, a csoportot alkotó egyének sajátosságainak megfelel” (M. Nádasi, 1986. 73. p.).

„Ha különböző csoportok teljesen azonos feladatokat oldanak meg, akkor (...) nem érvényesülhetnek azok a csoportdinamikai hatások, amelyek miatt a csoportmunkát elsősorban alkalmazzuk” (Báthory, 1992. 203. p.).

Búzás László (1983) néhány, a gyakorlatban jól hasznosítható eljárást fogalmazott meg, melyeket a csoportmunka szervezésénél alkalmazhatunk.

1. Mennyiségi differenciálás
2. Azonos feladatok forgószínpados megoldása
3. A feladat tárgyi-logikai szempontból azonos, de anyaga vagy a feldolgozás módja csoportonként más
4. A frontális és csoportmunka ciklikus változtatása
5. Azonos munka, de kiegészítve csoportonként külön feladatokkal
6. Differenciált munka, de kiegészítve azonos feladatokkal
7. A csoportok a téma más-más részével foglalkoznak
8. A csoport a kapott feladatot egymás között tovább osztja.

A másik alapkérdés a csoportok kialakítása. Kialakíthatunk:

- heterogén csoportot,
- homogén csoportot,
- homogén csoportot heterogén közegben,
- teljesítmény szerinti csoport,
- érdeklődés szerinti csoport,
- spontán csoport,
- szimpátián alapuló csoport,
- kooperatív csoport,
- hagyományos csoport.

A harmadik alapkérdés a csoportlétszám. A csoportlétszámot meghatározza, hogy milyen feladatot kell a csoportnak megoldania, milyen létszám mellett biztosítható a kölcsönös kommunikáció, a kooperativitás, milyen a tanulók életkora, stb.

A csoportmunka személyiségfejlesztő hatása abból adódik, hogy van lehetőség az egyes tanulók tulajdonságainak figyelembe vételére, differenciáltság biztosítására.

A tanulók együttműködéséből, egymásra figyeléséből következik, hogy

- fejlődik a tanuló empátiás képessége, toleranciaképessége,
- jobban megismerik egymást,

- a korrektív szociális élmény erősen hat az önértékelésre,
- gyakorolják az együttműködést.

A feladatmegoldásokban mindenki részt vehet, így

- csökken a tanulási folyamatban a szorongás, nő a tanulási kedv,
- fejlődik a kommunikációs képessége,
- realisabb értékítélete alakul ki.

Egyéni munka

Az egyéni munka a belső differenciálásnak az a formája, amikor a tanuló egyéni feladatot kap. Ha az egyéni feladat meghatározásánál tekintettel tudunk lenni a tanuló előzetes tudására, feladatmegoldó képességének szintjére, *teljesen egyénre szabott munkáról* beszélünk, ha hasonló szintű tanulók számára adunk azonos feladatokat, *részben egyénre szabott munkáról* beszélünk.

A differenciálás legmagasabb szintjének a folyamat végletekig vitt individualizálását tekintjük.

Az *individualizált munka* során a tanuló kilép az osztály- és órakeretből, és csak akkor vesz részt az együttes tanulásban, ha az segíti az egyéni elsajátítást, tulajdonképpen *perszonalizált* (személyre szabott) oktatásban részesül. Ez a személyre szabott munka a tanár részéről komoly, tanulást segítő eszközök megteremtését teszi szükségessé, mint pl. a programozott anyagok, oktatócsomag, multimédia rendszerek stb.

7. Egyéni különbségek diagnosztizálása

A tanulásszervezésben alkalmazott differenciálás bevezetése előtt szükséges a tanulók egyéni képességstruktúrájának feltárása. Ehhez a következő főbb lépéseken juthatunk el.

1. Az iskola a pedagógiai programjában megfogalmazta megvalósítandó nevelési céljait, konszenzus alakult ki a tanárok között a célhoz vezető útról.

2. Második lépésben meg kell fogalmazni azokat a tanulói tulajdonságokat, képességeket, melyek következnek a megfogalmazott célokból, alakításuk, fejlesztésük előfeltétele a kitűzött célok megvalósításának. Képességekatalógus összeállítása.
3. Az egyéni képességszint csak az egyik aspektusa a tanulói teljesítményeknek. Az eredmények elérése függ még a tanuló
 - érdeklődésétől,
 - motivációjától,
 - szükségleteitől,
 - beállítódásától,
 - szociális körülményeitől
 - a hozott kultúrájától (nyelv, szokások).

A szakirodalomban sokféle modellt megfogalmaztak az egyéni különbségek diagnosztizálására. A diagnosztizálási szempontsorok kiválasztása egyben meghatározza a differenciált fejlesztési program lényegét is.

Golnhofer – M. Nádasi modellje a tanulók egyéni munkáját előkészítő speciális és általános jegyeket tartalmazza.

Az önálló munkavégzésben való jártasság *speciális jegyei*:

- feladatmegoldó képesség,
- javasolt munkamenet betartása,
- eszközhasználat,
- problémahelyzetben az egyéni megoldás megtalálásának képessége.

A fentiek alapján megállapítható az *önálló munkavégzés szintje*:

- önálló;
- alkalmanként segítséget kérő;
- rendszeresen segítséget kérő.

A munkavégzés általános jegyei:

- munkatempó,
- teljesítménygörbe a munkavégzés során,

– tanuló munkamorálja. (Golnhofer – M. Nádasi, 1979. 229. p.)

Petriné Feyér Judit a differenciált csoportmunka szervezésére kialakított diagnosztizálási modellje az alábbi szempontokat tartalmazza. A csoportba sorolást meghatározó egyéni jellemzők:

Kognitív képességek szintje:

- emlékezet,
- képzelet,
- gondolkodás,
- figyelem.

A munkaképesség szintje:

- önálló munkavégzés,
- önellenőrző képesség,
- tanulási tempó,
- egyéni motivációs jellemzők,
- tanulási módszerek,
- a nehézségekhez való hozzáállás,
- egészségi, érzelmi állapot.

Szociális körülmények. (Petriné – Mészölyné, 1982. 42. 50. p.)

M. Nádasi Mária a differenciálás döntési szempontjait az alábbiak szerint rendezi:

- a továbbhaladáshoz szükséges alapozó tudás szintje,
- aktivizálhatóság,
- az önálló és egyéni munkavégzés fejlettsége,
- együttműködési képesség,
- közös feladatok megoldásához való viszony,
- a társas helyzet jellemzői. (M. Nádasi, 1986. 28. p.)

Hortobágyi Katalin egy halmazt ad a ‘minőségjegyekből’, melyből a tanárok egy strukturált vizsgálati szempontsort állíthatnak össze diagnosztizálási céllal. „A halmaz néhány eleme:

- a tanulói gondolkodás divergens és konvergens jellege,
- megfigyelőképesség,
- memória,
- fantázia (találékonyság, ötletgazdagság),

- pontosság,
- fegyelmezettség,
- kooperatív képességek,
- az érdeklődés irányai,
- a tanulási motiváltság szintje (kíváncsiság),
- céltudatosság,
- kritikai hajlandóság,
- képesség az önellenőrzésre,
- rugalmasság,
- engedelmesség,
- tekintélytisztelet,
- alkalmazkodó képesség,
- tolerancia más személyek és más nézetek iránt” (Hortobágyi, 1995. 42. p.).

Ezekkel a pszichológiai vizsgáló eljárásokkal megismerkedhet a Tóth László (1999): *Pszichológiai módszerek a tanulók megismeréséhez* (Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen) c. irodalomból.

A tanulók megismerésének „lágyabb” eszközei közé tartozik, amikor a tanulókat *tevékenységük közben* figyeljük meg. Olyan tulajdonságokat, szükségleteket, igényeket fedezhetünk fel, melyek a mérésekkel, a tesztekkel rejtve maradnak.

IV. FELADATOK, SZEMPONTOK A GYAKORLAT ELVÉGZÉSÉHEZ

Mint korábban említettük, a kurzushoz kapcsolódó iskolai gyakorlat elvégzéséhez a hallgatónak a jegyzetben közreadott feladatok közül *egy*t kell választania és a megfigyelések, adatfelvételek stb. után erre a kérdésre, problémafelvetésre írásban (dolgozatban) válaszolnia.

Az alábbiakban ismertetendő feladatokon kívül más feladatok is vállalhatók, ezeket azonban előzetesen egyeztetni kell a kurzust vezető oktatóval és gyakorlatot vezető tanárral.

Differenciálás megjelenése az iskolai dokumentumokban

1. Nézze át az iskola pedagógiai programját, határozza meg azokat az értékeket, nevelési elveket, általános célkitűzéseket, tanulói képességeket, melyeket az iskola preferál!
2. Az iskola pedagógiai programjának áttekintése után készítsen képesség-katalógust, melyben foglalt képességet az iskola kiemelten kívánja fejleszteni.
3. Az iskola pedagógiai programjának áttekintése után a differenciálás szempontjából mit/miket diagnosztizálna, és milyen fontossági sorrendbe tudná rendezni az így meghatározott diagnosztizálási paramétereket?

Differenciálás megjelenése az iskolarendszer szintjén

1. Az iskola pedagógiai programjából, képzési struktúrájából állapítsa meg, hogy az iskola szervezetében hoznak-e létre differenciált csoportokat, osztályokat! Írja le és elemezze, hogyan történik a tanulók kiválasztása és csoportba szervezése!

2. Kérdezze meg az igazgatót, osztályfőnököt, szaktanárt arról, milyen szempontokat figyelembe véve döntött az iskola arról, hogy a különleges bánásmódot igénylő tanulók számára speciális iskolát (tehetséggondozó iskola, stb.), osztályokat (tagozatos osztályok) hoznak létre.

Differenciálás az iskola tevékenységrendszerében

1. Térképezze fel, hogy milyen tevékenységek vannak jelen az iskolában a tanítási-tanulási tevékenység mellett, amelyek a tanulók differenciált fejlesztését is szolgálják?
2. Elemezze az iskolában azt a kérdést, hogy a tevékenységrendszer bővülése a differenciálási rendszer bővülését jelenti-e!
3. Kérdezze meg az iskola igazgatóját, munkaközösség vezetőket, hogy van-e az iskolában team-oktatás! Ha van, írja le a jellemzőit, elemezze előnyeit!
4. Vizsgálja meg, hogy az iskolában alkalmazzák-e a team-kiscsoportos differenciálás modelljét! Milyen csoporttípus jellemző az iskolai megvalósításra, és hogyan szervezik ezekben a csoportokban a tanulást?

Differenciálás a tantervek szintjén

1. A szaktanárok segítségével elemezze, hogy a tanítási-tanulási stratégia melyik változatát alkalmazzák a differenciált fejlesztésre!
2. Hogyan jelenik meg az iskola stratégiájában megfogalmazott célkitűzések (képesztéjsztesztés, tehetségszondozás, hátránys helyzetű tanulók felzárkóztatása stb.) az iskolai tantervek tematikájában (tantárgyi programok, tanári programok, tanulói programok).

Didaktikai differenciálás

1. Figyelje meg és írja le, hogyan aktivizálja a tanár a tanulókat a tanítási órákon!

2. Milyen mennyiségi viszony van az általános követelményeket tartalmazó tartalom (törzsanyag) és a fejlesztési követelményeket tartalmazó tartalom (kiegészítő anyag) között?
3. A fejlesztési követelményeket feldolgozó tartalom hogyan szolgálja a differenciálás szempontjait? (Milyen lehetősége van a tanárnak a tananyag kiválasztásánál figyelembe venni a tanulók képességeit, előismereteinek szintjét, az érdeklődését, egyéb jellegzetes egyedi vonásait?)
4. Milyen követelményeket fogalmaz meg a tanterv az óra tartalmával kapcsolatban? (Tények, fogalmak, összefüggések, elvek, szabályok, törvényszerűségek elsajátítása)

Differenciálás tanulócsoporthal

1. Elemezzen egy heterogén összetételű osztályt, amelyben átmenetileg homogén csoportokat hoztak létre! Válaszoljon a következő kérdésekre:
2. Mi indokolta a homogén csoportképzést?
3. Milyen szempontokat vett figyelembe a homogenizálásnál?
4. Milyen időtartamra vonatkozott a homogenizálás?
5. Mik voltak a pozitív és negatív vonásai a csoportképzésnek?
6. Készítsen szociometriai felmérést olyan osztályokban, ahol dominánsan frontális osztálymunka folyik és olyan osztályokban, ahol gyakori a csoportmunka!
7. Készítsen interjút pedagógussal arról, mely szempontokat vesz figyelembe a tanulószervezés során, amikor csoportképzéssel oldja meg a differenciálást?
8. Gyűjtsön információt arról, hogyan vélekednek a különböző életkorú, különböző tanulmányi teljesítményű, különböző érdeklődésű tanulók a tanulószervezésben alkalmazott csoportképzési formákról!

Differenciálás érdeklődés szerint

1. Figyelje meg, milyen tartalmi elemek (ösztönző hatású célkitűzés, tanuló érdeklődésének megfelelő tartalom, érdekes problémafelvetés, iskolán kívül szerzett ismeretek felhasználása, hasznosíthatóság előrejelzése, stb.) szolgálták a tanulók érdeklődésének a felkeltését, és hogyan befolyásolták ezek az elemek a differenciálást!
2. Figyelje meg, milyen feldolgozási módok (különböző munkaformák, változatos módszerek, jól szervezett tanulók tevékenységek, egyéni tanulói kezdeményezések, tanulói önállóságot megengedő tanulásmegirányítás, stb.) befolyásolták a tanulói érdeklődés felkeltését, fenntartását!
3. Figyelje meg, hogyan hatnak a szubjektív elemek (a tanár személyisége, tanár-diák viszony) a tanulói érdeklődésre, aktivitásra és az ezeken alapuló differenciálásra!

Differenciálás munkaformákkal

1. Vizsgálja meg a differenciált tanulásszervezésben alkalmazott munkaformáknak a tanárok és tanulók általi kedveltségét, hasonlítsa össze és magyarázza a tapasztalatokat!
2. Készítsen szelektív jegyzőkönyvet a frontális szervezésű tanítási óráról! Választott megfigyelési szempont alapján (egy tanuló megfigyelése, jó képességű tanulók megfigyelése, gyenge képességű tanulók megfigyelése, tanár tevékenysége, tanár-diák interakciók jellemzése) elemezze a látottakat!
3. Figyelje meg a tanítási-tanulási folyamatban a kiscsoportban végzett munkát! Tapasztalta-e ennek a munkaformának a teljesítményt fokozó hatását? Ha igen, ez a teljesítményt fokozó, motiváló hatás minden tanulói rétegre egyaránt érvényesnek mutatkozott-e?
4. Figyelje meg a tanár csoportmunkát szervező tevékenységét, a tanár milyen instrukciójával értett egyet vagy nem értett egyet. Miért? Ön által milyen szabályokat kellene feltétlenül megfogalmazni!

5. Elemezze a tanár által létrehozott, a differenciálást segítő csoportokat (homogén vagy heterogén összetételű, állandó vagy változó összetételű, azonos vagy eltérő feladatokkal dolgozó csoport, a csoporton belül egységes vagy tovább bontott, egyénre szabott feladatok)!
6. Kérdezze meg a tanulók véleményét a páros munkáról, és arról, hogyan segíti ez a munkaforma az egyéni fejlődésüket!
7. Figyelje meg, hogy a tanár az egyéni munka kiosztott feladatnál milyen szempontokat vesz figyelembe (eltérő képességek, előremenetel, eltérő munkatempó, eltérő önállóság és kitartás, stb.)!
8. Figyelje meg, hogy a tanár milyen individualizálási technikákat alkalmaz a tanulási folyamatban, és milyen feltételeket kell ehhez neki biztosítania!
9. Fogalmazza meg a véleményét arról, hogy kívánatos volna-e - a differenciálás szempontjából - a tanulási folyamatban a teljes individualizálás!
10. Foglalja össze, milyen előnyök és hátrányok származnának a tanulási folyamat teljes individualizálásából!

V. TUDÁSPRÓBA – ÖNELLENŐRZÉS

Az alábbi kérdések segítségével próbára teheti, hogy a differenciálással kapcsolatos – ebben a füzetben leírt – ismeretanyagot milyen szinten sajátította el. A kérdések jobb oldalán üres négyzeteket talál, melyek oszlopba vannak rendezve. Tegyen X jelet ezek valamelyikébe aszerint, hogy mennyire tudta a kérdezett szempontokat felidézni! Egyes oszlopok jelentése a következő:

- M:** Minden szempontot fel tudtam sorolni
- L:** Legtöbb szempontot fel tudtam sorolni
- N:** Néhány szempontot fel tudtam sorolni
- E:** Egyetlen szempontot sem tudtam felsorolni.

	M	L	N	E
1. Milyen iskolai dokumentumokban kell megjeleníteni a differenciálást?				
2. Mit jelent a differenciálás az iskolarendszer szintjén?				
3. Milyen iskolai tevékenységben jelenhet meg a differenciálás?				
4. Milyen összetevőkre bontja Glaser az adaptív stratégia alapmodelljét?				
5. Sorolja fel a didaktikai differenciálás alapvető módozatait?				
6. Milyen módon képezhetők tanulócsoportok a differenciálás során?				
7. Sorolja fel az érdeklődés szerinti differenciálás szintjeit!				
8. Milyen munkaformák szerint lehet differenciálni a tanítási-tanulási folyamatban?				

Amennyiben az X jelek az N és az E oszlopban vannak többségben, lapozzon vissza az elméleti ismeretekhez és tanulmányozza át újra, alaposabban!

**VI. A HALLGATÓNAK AZ ISKOLAI GYAKORLAT
SORÁN TANÚSÍTOTT VISELKEDÉSE,
HOZZÁÁLLÁSA (A szakvezető pedagógus tölti ki!)**

A szakvezető pedagógussal való kapcsolat- felvétel korrekt módon történt.	1	2	3	4	5
A gyakorlat elvégzéséhez szükséges anyagokat hiánytalanul magával hozta.	1	2	3	4	5
A megbeszélte időpontokban mindig pontosan érkezett.	1	2	3	4	5
Megjelenése, ruházata tanárjelölthöz méltó volt.	1	2	3	4	5
Tisztában volt a feladatával.	1	2	3	4	5
A tanulókat aktivizálni tudta.	1	2	3	4	5
Vizsgálatai során képes volt egyedül irányítani az osztályt.	1	2	3	4	5
A rendelkezésre álló időt jól osztotta be.	1	2	3	4	5
Érdekelte a feladat.	1	2	3	4	5
Érdekelte az osztály munkája.	1	2	3	4	5
Érdeklődött az egyes tanulók képességei, családi körülményei, teljesítménye iránt.	1	2	3	4	5
Érdeklődést tanúsított a pedagóguspálya iránt.	1	2	3	4	5

Jó kapcsolatot alakított ki a tanulókkal.	1	2	3	4	5
Megfelelően válaszolt a tanulók kérdéseire.	1	2	3	4	5
A váratlanul kialakult szituációkat kezelni tudta.	1	2	3	4	5
Instrukciói tömörek, lényegre törők voltak.	1	2	3	4	5
Világosan, érthetően, a korosztálynak megfelelően fejezte ki magát.	1	2	3	4	5
A szakvezető pedagógus tanácsait megfogadta, azok szerint járt el.	1	2	3	4	5
Vizsgálatainak eredményét megbeszélte a szakvezető pedagógussal.	1	2	3	4	5
Összbenyomás (általános tetszés) a hallgató hozzáállásáról.	1	2	3	4	5

ÖSSZPONTSZÁM: _____

dátum

P. H.

aláírás

VII. A HALLGATÓ ÍRÁSBELI BESZÁMOLÓJÁNAK ÉRTÉKELÉSE (A kurzust vezető oktató tölti ki!)

A vizsgálatok körülményeire vonatkozó összes lényeges adatot tartalmazza.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
A vizsgálatok során kapott összes lényeges adatot tartalmazza.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Az adatok feldolgozása kellő mélységű.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
A következtetések szakszerűek, helytállóak.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
A szerkesztés világos, áttekinthető.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
A megfogalmazás igényes, szakszerű.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
A külalak tetszetős, jól olvasható.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
A stílus gördülékeny, zökkenőmentes.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Valamennyi felhasznált irodalom szerepel az irodalomjegyzékben.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
A személyes bevonódás érezhető.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

ÖSSZPONTSZÁM: _____

Megjegyzések:

dátum

aláírás

VIII. A HALLGATÓ ÉRDEMJEGYÉNEK MEGÁLLAPÍTÁSA

(Megjegyzés: A tudásterületek elsajátítási szintjének megállapítása a tanegységből tett szóbeli vizsgán történik. Az egyéni iskolai gyakorlat során szerzett – az alábbi módon megállapított – érdemjegy beszámít a szóbeli vizsga értékelésébe.)

AZ ÖN PONTSZÁMAI:	
Attitűd:	Produktum:
_____	_____
Összesen:	

Átszámítás érdemjegyre:

- 180 – 200: jeles (5)
- 160 – 179: jó (4)
- 140 – 169: közepes (3)
- 120 – 139: elégséges (2)
- 0 – 119: elégtelen (1),
illetve nem teljesítette

AZ ÖN ÉRDEMJEGYE:	

_____	_____
dátum	aláírás

Tartalom

I.	ÁLTALÁNOS TÁJÉKOZTATÓ	3
	A füzetről.....	3
	A külső gyakorlatok szervezése és lebonyolítása	5
II.	A KURZUSRÓL	7
	A kurzus célja	7
	A kurzus tematikája.....	7
	Követelmények	8
	Szakirodalom.....	8
III.	A DIFFERENCIÁLÁS ELMÉLETI ALAPJAI.....	10
	1. A differenciálás történeti gyökerei.....	10
	2. A differenciálás elvének érvényesítése az elmúlt évtizedekben.....	14
	3. Az egyéni fejlődés, fejlesztés lehetőségei.....	16
	4. A differenciálás funkciója.....	18
	5. A differenciálással összefüggő alapfogalmak	19
	A differenciálásra felhasználható főbb módszerek, eszközök	22
	6. Differenciálás a tanulószervezésben	24
	6.1. Differenciálás megjelenése az iskolai dokumentumokban	24
	6.2. A differenciálás megjelenése az iskolarendszer síkján	25
	6.3. Differenciálás az iskola teljes tevékenység- rendszerében	25
	6.4. Differenciálás a tantervek szintjén.....	26
	6.5. Didaktikai differenciálás.....	27
	6.6. Differenciálás tanulócsoporthoz képzése útján.....	28
	6.7. Differenciálás érdeklődés szerint	31
	6.8. Differenciálás a munkaformák szerint	31
	7. Egyéni különbségek diagnosztizálása.....	35

IV. FELADATOK, SZEMPONTOK A GYAKORLAT ELVÉGZÉSÉHEZ.....	39
Differenciálás megjelenése az iskolai dokumentumokban	39
Differenciálás megjelenése az iskolarendszer szintjén	39
Differenciálás az iskola tevékenységrendszerében	40
Differenciálás a tantervek szintjén	40
Didaktikai differenciálás	40
Differenciálás tanulócsoportokkal.....	41
Differenciálás érdeklődés szerint.....	42
Differenciálás munkaformákkal	42
V. TUDÁSPRÓBA – ÖNELLENŐRZÉS	44
VI. A HALLGATÓNAK AZ ISKOLAI GYAKORLAT SORÁN TANÚSÍTOTT VISELKEDÉSE, HOZZÁÁLLÁSA	45
VII. A HALLGATÓ ÍRÁSBELI BESZÁMOLÓJÁNAK ÉRTÉKELÉSE	47
VIII. A HALLGATÓ ÉRDEMJEGYÉNEK MEGÁLLAPÍTÁSA.....	48