

SZAKDOLGOZAT

Vajda István Jenőné
Gyógypedagógia szak

Kaposvár
2023



Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem
Kaposvári Campus
Gyógypedagógia Szak

**A DIFFERENCIÁLT NEVELÉS-OKTATÁS GYAKORLATÁ-
NAK VIZSGÁLATA INTEGRÁLT KÖZNEVELÉSI INTÉZMÉ-
NYEKBEN (EMPIRIKUS ADATOKRA ALAPOZOTT TANUL-
MÁNY)**

Belső konzulens: Demeter Gáborné PhD
Beosztása: Adjunktus
Készítette: **Vajda István Jenőné**
YAB6P6
Levelező tagozat
Intézet/Tanszék: Neveléstudományi Intézet

Kaposvár
2023

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Köszönettel tartozom a Beremendi Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola vezetőjének, *Tekauer Arankának*, valamint a Siklóson található Batthyány Kázmér Általános Iskola igazgatójának, *Paczur Istvánnak*, hogy lehetőséget biztosítottak a kutatásom során az általuk vezetett integrált köznevelési intézményekben történő hospitálásokra. Továbbá szeretném hálámat kifejezni mindkét iskola azon pedagógusainak, akik bármilyen formában hozzájárultak a dolgozatom megvalósulásához. Hasznos pedagógusi tanácsaikkal a helyes útra tereltek, és segítettek a további haladásomat a kitűzött céljaim felé.

Szeretném külön megköszönni mindazon pedagógusoknak a segítségét, akik a kutatásomhoz hozzájárultak azáltal, hogy kitöltötték a kérdőívemet. Mind a 28 fő fáradozásáért hálás vagyok.

Köszönetemet szeretném kifejezni témavezetőmnek, *Dr. Demeter Gábornénak*, aki a szakdolgozatom megvalósulása során végig hasznos szakmai tanácsokkal látott el. Segítőképpen, lelkiismeretesen támogatott, mindezt tette mérhetetlen türelemmel és empátiával. Segítsége nélkülözhetetlen volt számomra a dolgozatom elkészítéséhez, észrevételeivel, pozitív kritikáival hozzájárult a munkám minőségének emeléséhez.

Legfőképpen köszönöm a családomnak, hogy végig támogatott, türelemmel viseltetett irányomban, sokszor levette a terhet a vállamról, és biztosította számomra a nyugodt, szeretetteljes légkört, ami nagy mértékben hozzájárult a szakdolgozatom elkészítéséhez.

TARTALOMJEGYZÉK

Köszönetnyilvánítás	3
Tartalomjegyzék.....	4
1. Bevezetés	6
1.1 Bevezetés	6
1.2 A probléma felvetése	7
2. Elméleti háttér	9
2.1 A differenciálás fogalmának meghatározása	9
2.1.1 A differenciálás történeti háttere	12
2.1.2 A differenciálás céljai.....	12
2.1.3 A differenciálás funkciói	13
2.1.4 A differenciálás szintjei.....	15
2.1.5 Külső differenciálás.....	15
2.1.6 Belső differenciálás	16
2.1.7 Bloom taxonómiája	20
2.1.8 Gardner többszörös intelligencia elmélete.....	23
2.2 Tanulómegismerési módszerek.....	25
2.2.1 A tanuló megfigyelése.....	26
2.2.2 Az interjú technikája.....	27
2.2.3 A dokumentumelemzés	28
2.2.4 A kérdőív módszere.....	29
2.3 A Kognitív Profil Teszt bemutatása.....	30
3. A kutatás ismertetése	34
3.1 Kutatási célok.....	34
3.2 Kutatási célcsoport.....	34
3.3 Kutatási módszerek, eszközök.....	35
3.4 Kutatási kérdések	36
3.5 Elemzés.....	37
3.6 Eredmények	75
4. Összegzés	77
5. Hivatkozások.....	79
5.1 Internetes hivatkozások	79
6. Ábra- és táblázatjegyzék.....	80
6.1 Ábrajegyzék	80

<i>6.2 Táblázatjegyzék</i>	81
7. Irodalomjegyzék	82
Melléletek	85

1. BEVEZETÉS

*„Jól csak a szívével lát az ember.
Ami igazán lényeges, az a szemnek láthatatlan.”
(Antoine de Saint-Exupéry)*

1.1 Bevezetés

Különböző, egyedi és megismételhetetlen minden egyes ember, csak rá jellemző biológiai, szociális és pszichés tulajdonságok struktúráival rendelkező személyiség (Lappints, 2002). Így van ez a gyermekek esetében is. Eltérő a fejlődési ütemük, egyéni sajátosságok jellemzik őket. Más szociokulturális háttérrel rendelkezhetnek, etnikai hovatartozásuk is okozhat eltérést a személyiségfejlődésük során, ezek lehetnek például a hagyományokban, nyelvi kódokban megmutató különbségek (B. Bernstein szerint a korlátozott nyelvi kód, szegényesebb nyelvhasználatra szorítkozik, inkább gyakorlati dolgok közlésére alkalmas, míg a kifinomult/kidolgozott nyelvi kód elvontabb fogalmi gondolkodás közlésére is alkalmas, ez az iskolai oktatás során támasztott követelményeknek jobban megfelel) (Giddens, 2008). Életkori sajátosságaik, előzetes ismereteik, érdeklődési körük és motivációjuk, valamint az esetlegesen meglévő fogyatékoságuk típusa és mértéke tekintetében sok szempontból lehetséges eltérés a gyermekek között. Ezekre a különbségekre pedagógusként oda kell figyelnünk, egyéni bánásmódot szükséges biztosítanunk minden egyes ránk bízott tanuló esetében. Az integráló intézményekben még inkább jelen van a másság miatt megmutató különbség, a tehetséges és a tanulásban nehézségekkel küzdő gyermekek eltérő mélységben és mennyiségben képesek az ismeretek befogadására, elsajátítására (Kókayné, 2004). Vannak erősségeik és korlátaik, amiket figyelembe kell vennünk az oktató-nevelő munka során. Erre ad alkalmat a differenciált tanulásszervezés. A differenciálás során lehetőséget biztosít a pedagógus a lassabban, illetve a gyorsabban haladó tanulók számára is (az egyéni különbségeik figyelembevételével), hogy a nekik megfelelő ütemben haladjanak. Ehhez többféle módszert, eszközt, munkaformát alkalmazhat munkája során a tanító/tanár.

A különböző felkészültségű, képességű, motivációjú, eltérő szociális közegből, kultúrából származó tanulók esélyeinek növelése szempontjából kulcskérdés, hogy az iskolákban olyan pedagógiai foglalkozási formákat alkalmazzanak, amelyek eredményessé tehetik a tanulási

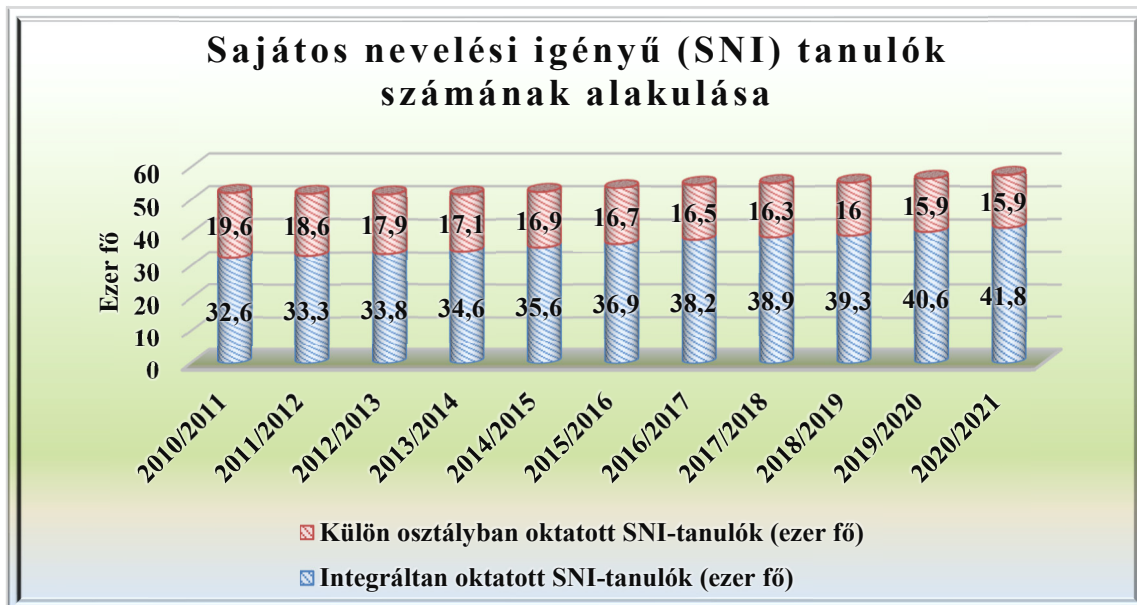
folyamatot számukra. Ez pedig a differenciált tanulásszervezésben valósulhat meg, ahol figyelembe veszik az egyén sajátosságait, ehhez igazodó módszerekkel történik az oktatás folyamata (Dávid, 2011). Éppen ezért választottam a szakdolgozatom témájaként a differenciált nevelés-oktatás gyakorlatának vizsgálatát integrált köznevelési intézményekben. Fontosnak tartottam a differenciálás megvalósulásának minél alaposabb megismerését az integráló intézményekben, mivel a gyermekek személyiségfejlődésére jelentős hatással van a megfelelő iskolai oktatás-nevelés. A dolgozatomban bemutatom a differenciálással foglalkozó szakirodalomban megjelent legfontosabb elméleti ismereteket. A differenciált tanulásszervezéshez alapvetően szükséges a tanulók minél komplexebb megismerése (személyes tulajdonságok, fejlődési ütem, előzetes tudás, tanulási stílus stb.), hogy ezáltal a képességeiknek megfelelően tudjuk biztosítani számukra a nevelés-oktatást. Ehhez különböző tanulómegismerési módszereket ismertetek a szakdolgozatomban, amelyek segítik a pedagógusokat, hogy a gyermekek képességeit feltérképezzék, sajátosságaikat megismerjék. A tanulómegismerési módszerek közül egy számomra hasznosnak tűnő tesztet részletesebben is bemutatok (Kognitív Profil Teszt) a dolgozatomban, amely a pedagógiai munka során segítséget nyújthat a tanulók képességeinek felméréséhez.

Szakdolgozatomban igyekszem átfogó képet adni az integrált köznevelési intézményekben történő differenciált oktatás-nevelés gyakorlatáról, ehhez az általam végzett kombinált kutatási módszer adatait használva fel (megfigyelés, kérdőív). A pedagógiai kutatásomban az elméleti háttér által megszerzett tudást alkalmazva a differenciálás témájával kapcsolatosan felmerülő kérdéseimre próbálok releváns választ keresni. Kutatásom célja, hogy kiderítsem a pedagógusok által mennyire preferált a differenciált tanulásszervezés a munkájuk során. Célom a vizsgálat folyamán fényt deríteni arra is, hogy mennyire tartják időigényesnek a pedagógusok a differenciált tanítást, és ez a többletbefektetés megtérül-e számukra. A felmérésben választ keresek arra, hogy a tanárok által melyik a leginkább preferált differenciálási módszer. A vizsgálati eredmények elemzése, értékelése alapján megállapítom, hogy kaptam-e a vizsgálat során a kutatási kérdéseimre releváns választ. A dolgozatom összegzéseként reflektálok a kutatás eredményeire, levonom a konklúziót, további lehetséges tennivalókat, távlati terveket állítok magam elé.

1.2 A probléma felvetése

Egyre növekszik az iskolába/óvodába kerülő sajátos nevelési igényű gyermekek száma, ami indokolja, hogy az ellátásukkal kapcsolatos problémákkal foglalkozzunk. Az integrációs

törekvések következtében ezek a különleges bánásmódot igénylő tanulók évről-évre nagyobb számban jelennek meg az integrált köznevelési intézményekben (1. ábra).



1. ábra: Sajátos nevelési igényű tanulók számának alakulása

Forrás: Központi Statisztikai Hivatal adatai alapján¹ saját szerkesztésű ábra

A pedagógusokra ez egyre fokozódó terhet ró, több és másfajta erőfeszítést, felkészülést igényel részükről. A sokszor magas osztálylétszám mellett (pedagógushiány miatt gyakran csak egy osztályt tudnak indítani évfolyamonként a kisebb vidéki iskolák), a sajátos nevelési igényű (a továbbiakban SNI), valamint beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő (a továbbiakban BTMN) tanulók száma is meghaladja a 2-3 főt osztályonként. Ebben a nehéz helyzetben a pedagógusok munkája sem könnyű. Ezért mindinkább szükségessé válik az integráció során a megfelelő differenciálás az oktatás folyamatában. Ehhez a pedagógusok részéről a módszertani ismeretek elsajátítása, alkalmazása is nagyon fontos. „A korszerű pedagógiai szemlélet a differenciálást már alapvető feladatnak tartja és a tanulók ismerete jelenti az alapját a szak-szerű differenciálásnak.” (Dávid, 2011, 29) A dolgozatomban arra keresem a választ, hogy az integrált köznevelési intézményekben oktató-nevelő munkát folytató tanítók/tanárok milyen formában igyekeznek megvalósítani a differenciált tanulásszervezést.

2. ELMÉLETI HÁTTÉR

2.1 A differenciálás fogalmának meghatározása

A differenciálás szó latin eredetű, amelynek jelentése *különbségtevés* (Kárpáti, é.n.). A differenciálás fogalmának meghatározásához először is azt kell kiindulásként figyelembe vennünk, hogy nincs két egyforma gyermek. Az egy osztályban tanított tanulók is kisebb-nagyobb mértékben különböznek egymástól, a csoportok többnyire heterogén összetételűek. Viszont a köznevelésben részesülő gyermekeknek joguk van (a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről alapján²) a képességeiknek leginkább megfelelő oktatás-nevelés igénybevételére (Mesterházi és Szekeres, 2019). Ehhez pedig differenciálásra van szükség. De mi is a differenciálás lényege? Mit is jelent pontosan ez a fogalom? Ezekre a kérdésekre többféle megfogalmazásban, értelmezésben kaphatunk választ a szakirodalmakból.

A hazai szerzők közül M. Nádasi Mária a differenciálás lényegét így határozza meg: „tanulók egyéni sajátosságaihoz igazodó fejlesztés és/vagy a tanulók egyéni sajátosságainak megfelelő önvezérelt fejlődés körülményeinek biztosítása a nevelési gyakorlatban” (M. Nádasi, 2012, 17).

Báthory Zoltán megfogalmazása szerint:

„A differenciálásnak a tanulásszervezésben két jelentést tulajdoníthatunk: egy pedagógiai szemléletet, amely a tanító, a tanár érzékenységét fejezi ki tanítványai egyéni különbségei iránt és egy pedagógiai gyakorlatot, mely a különbségekhez való illeszkedést (adaptáció) próbálja megvalósítani minden rendelkezésre álló eszközzel” (Báthory, 1997, 109).

Lappints Árpád a differenciálásnak a kettős pedagógiai funkcióját emeli ki:

„– az eltérő személyiségvonású, fejlettségű tanulók eljuttatása egy bizonyos egységes művelési alapszinthez;
– az egységes alapszintre és az egyéni adottságokra, irányultságra építve a lehetőségek felső határáig fejlessze a személyiséget” (Lappints, 2002, 297).

A nemzetközi szerzők közül Diane Heacox munkássága kiemelendő a differenciálással foglalkozó szakirodalmak közül, definíciója alapján: „A differenciálás azt jelenti, hogy azzal a céllal választjuk meg a tanítás sebességét, szintjét vagy jellegét, hogy megfeleljen a diákok egyéni szükségleteinek, stílusának és érdeklődésének” (Heacox, 2006, 13).

Heacox szerint a differenciált tanításnak négy jellemzőjét határozhatjuk meg. Egyrészt *szigorú*, mivel az egyéni különbségek figyelembevételével a tanulási célokat úgy tűzik ki, hogy az ne legyen túl könnyű a tanuló számára, illetve ne legyen teljesíthetetlenül nehéz sem, mégis erőfeszítéseket kell, hogy tegyen azok eléréséhez. Másodrészt *tárgyszerű*, a tanulás során a lényegre koncentrálnak, nem kalandozik el, hanem az érdemi tanulás irányába halad. Harmadrészt *rugalmas és változatos*, a tanulóknak lehetőséget biztosít a választásra (amikor a tanóra keretei ezt engedik). Kiválaszthatják, hogy milyen munkaformában szeretnének dolgozni (önállóan, párban, csoportban), eldönthetik milyen feldolgozandó témákkal foglalkoznának mélyrehatóban. Ez nagyon fontos jellemzője a differenciálásnak, motiváló hatású lehet a rugalmas és változatos tanulásszervezés. Negyedrészt a differenciált tanítás *összetett* feladatot ad a pedagógus számára. Úgy kell dolgoznia, hogy az a tanulók szempontjából gondolkodásra, tevékenységre ösztönző hatású legyen, ami által mélyebben sajátíthatják el az ismereteket, illetve a látókörük is szélesedhet (Heacox, 2006).

„A differenciálás tulajdonképpen nem jelent mást, mint olyan tanulási környezet kialakítását és fenntartását, amely minden tanuló számára biztosítja a hatékony, eredményes tanulást. Valójában a tanulás több szintű szervezését jelenti, ahol a tanítás-tanulás tereit, munkaformáit jellegét és tartalmát változtatjuk annak érdekében, hogy igazodni lehessen a diákok eltérő szükségleteihez, tanulási stílusához, érdeklődéséhez” (Vojnitsné és Kókayné, 2008, 122).

Tehát tulajdonképpen miért is van szükség a differenciálásra? Mivel minden gyermek más, „egyszeri és megismételhetetlen. A gyerekek különbözőek, sokfélék és ez így van jól! Más-más környezetből jönnek, mások a családi értékeik, kulturális szokásaik, eltérők a tanulási motivációk és a már meglévő ismeretek” (Vojnitsné és Kókayné, 2008, 72). A differenciálás szükségességének megértéséhez Jean de La Fontaine francia meseíró egyik meséjéhez (A róka és a gólya című történethez) készített illusztráció ad szemléletes segítséget (2. ábra és 3. ábra). Nem biztos, hogy minden egyes gyermeknek ugyanaz a módszer, eszköz, tanulásszervezési mód egyformán megfelelő, abból a megállapításból kiindulva, hogy eltérő képességstruktúrával rendelkeznek a tanulók. A differenciálás szükségességét szemléltető mesebeli jeleneteket ábrázoló képek is ezt mutatják meg, ami az egyiknek (róka) megfelelő, az lehet, hogy a másiknak nem (gólya). És ez fordítva is igaz lehet, amit a tanulókra kivetítve úgy értelmezhetünk, hogy a lassabban haladó és a tehetségesebb gyermekeknek egyaránt szükségük van az eltérő képességeikhez igazodó szintű, típusú differenciálásra.



2. ábra: Differenciálás szükségességének megértését segítő ábra

Forrás: A róka és a gólya története³



3. ábra: Differenciálás szükségességének megértését szolgáló ábra

Forrás: A róka és a gólya története⁴

2.1.1 A differenciálás történeti háttere

Az elmúlt időszakban egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy az egységesség helyett a különbségek akceptálása az oktatás során szükségessé teszi a szakszerű differenciálást. Ez az igény, gyakorlat viszont nem a közelmúlt találmánya, bár sokan így vélik. A 18. században megjelenő tömegoktatás szorította ki a korábbi differenciált gyakorlatot, amikor már az osztályokba sorolás nem a tanulók tudása szerint történt, hanem életkoruk alapján. A gyermekek egyéni sajátosságainak figyelembevétele a korai időkben még nem tudományos alapon történt, csupán hétköznapi pedagógiai gondolkodás szempontjai szerint. A 19. század végétől a tömegoktatás mellett a reformpedagógiai törekvések mentén kezdődött meg ismételten a tanulók egyéni sajátosságainak figyelembevétele. Magyarországon egy kissé megkésve, a 20. század első felében jelent meg a reformpedagógiai gondolkodásmód. De még sokáig igen erős maradt az egységesség nézete az oktatás területén, egészen az 1970-es évekig (ezt az aktuális oktatáspolitikai nézetek befolyásolták). Majd felismerték, hogy sok a lemaradó tanuló, ezért egyre inkább próbáltak minél nagyobb figyelmet szentelni a beilleszkedési nehézségekkel küzdő, hátrányos helyzetű, veszélyeztetett, illetve nehezen nevelhető gyermekek oktatására (akkoriban jelentek meg ezek a kifejezések is a tanulói csoportok megnevezésére). De nem csak a lassabban haladó tanulók szorultak különleges bánásmódra, hiszen az oktatás egységessége miatt a tehetséges gyermekek szintén nehezebben tudtak érvényesülni. A változtatás igényének felismerését követően rövidesen megjelentek a felzárkóztató, valamint a tehetséggondozó tevékenységek. Ezzel viszont az átlagos tanulók szempontjai kerültek háttérbe. Ezért nyilvánvalóvá vált, hogy a differenciálást a tanulók teljes körére szükséges kiterjeszteni (M. Nádasi, 2010).

2.1.2 A differenciálás céljai

A differenciálás célját, ha egy mondatban határozhatnám meg, akkor Heacox gondolatát idézném: „A differenciálás célja az, hogy minél nagyobb valószínűséggel váljon minden diák sikeres tanulóvá” (Heacox, 2006, 29). A sikerek eléréséhez szükséges, hogy a tanulókat megismerjük, tisztában legyünk az egyéni különbségeikkel, erősségeikkel és gyengéikkel, amelyek alapján személyre szabott oktatásban részesülhetnek (Heacox, 2006). „A differenciált pedagógiai munka célja eljuttatni a tanulókat az egyéni képességek szerint elérhető ismeretelsajátítási szintre” (Hanák, 2011, 32).

A differenciálás nem új keletű irányzat a tanításban, régi hagyományai vannak. Az oktatás-nevelés középpontjában a tanuló áll (tanulóközpontú), az ő igényeihez igazítottan történik a tanulási-tanítási folyamat szervezése. A pedagógus a gyermek egyéni sajátosságaihoz leginkább illeszkedő tevékenységek biztosításával igyekszik a tanulási kedvet, motivációt fokozni a differenciálás során (Heacox, 2006).

Ennek megfelelően a differenciálás céljai a következők:

- minden tanuló számára vonzó, motiváló feladatot biztosítson;
- változatos megközelítést tegyen lehetővé (tartalom, tanulás és eredmények szempontjából);
- biztosítsa különböző módszerek alkalmazásának a lehetőségét (képességeket figyelembe vevő tevékenységek, témák, koncepciók szerint);
- változatos tanulási formákat biztosítson a tanulók számára;
- a tanulók érdeklődésének, tanulási vágyának megfelelő tevékenységeket, tartalmakat biztosítson;
- a tantervi előírásoknak megfelelő haladást biztosítson minden egyes diák számára;
- a tanulók szükségleteit figyelembe vevő, pedagógusok által serkentett tanulást alapozza meg (Heacox, 2006).

2.1.3 A differenciálás funkciói

A szakirodalmak a differenciálás funkcióit többféle aspektus szerint határozzák meg. Báthory megfogalmazása szerint „azt a pedagógiai funkciót, amely a tanulással kapcsolatos egyéni és csoportkülönbségek figyelembevételét írja elő a tanítási-tanulási folyamat minden mozzanatára nézve, differenciálásnak nevezzük” (Báthory, 1985, 70).

Hortobágyi a differenciálásnak két pedagógiai funkciót tulajdonít, az egyik mennyiségi (kvantitatív), a másik minőségi (kvalitatív) aspektust fejez ki (Gömöry, 2013). Hortobágyi tehát a következőképpen fogalmazta meg ezt a két pedagógiai funkciót: „A differenciálás egyik pedagógiai funkciója tehát *a különböző képességű, adottságú, helyzetű tanulóknak egy meghatározott szinten és kvantumban lényegileg egységes outputhoz (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

különbözések irányában, hanem nagyfokú érzékenységet; hogy tehát ne hárítsa át az egyénre a differenciákból 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 mindenkori 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 alap – 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 rokonságot mutató egyéni irányultságok halmazainak tudomásulvételéről lehet csak szó. E halmazokra építhető fel tehát a differenciálás *minőségi* (kvalitatív) aspektusa” (Hortobágyi, 1985, 6).

M. Nádasi a differenciálás funkcióit három csoportba sorolhatónak tartja, nézetei alapján: „egyesek szerint a tanulók fejlesztése, mások szerint a tanulókhöz való igazodás a differenciálás funkciója és vannak, akik csak sajátos óraszervezési lehetőségnek tartják” (M. Nádasi, 1986, 23).

A tanulók fejlesztése alapján a differenciálás funkciója lehet:

- a gyenge tanulók fejlesztése, melynek célja a bukás elkerülése,
- felzárkóztatást megcélzó differenciálási funkció, melynek célja a gyengébb képességű tanulók teljesítményének javítása, az osztály többi diákjához való közelítése,
- tehetséggondozás is lehet a differenciálás funkciója (M. Nádasi, 1986; Gömör, 2013).

A tanulókhöz való igazodás szempontjából szintén nem egységes a nézet. A különböző értelmezések szerint a differenciálás funkciója:

- tanulók képességeit figyelembe vevő, ahhoz igazodó feladatok adása,
- választási lehetőség biztosítása a különböző nehézségi szintű feladatok között (M. Nádasi, 1986; Gömör, 2013).

A harmadik csoportba sorolható differenciálási funkció szerint sajátos óraszervezési lehetőség, ebben az esetben a cél valamennyi tanuló megfelelő fejlesztése. A sajátos óraszervezéssel a változatos órmenet megvalósítását igyekeznek elérni a pedagógiai folyamat során, illetve a

tanulók aktivitását ösztönző hatású ez a differenciált oktatási forma (M. Nádasi, 1986; Gömör, 2013).

„A szakirodalomban a differenciálás szerepét illetően jól elkülöníthető két irányzat. Az egyik szerint a differenciálás funkciója az egyéni képességek maximális kibontakoztatása, a másik irányzat az egységes követelmények elérése érdekében tartja szükségesnek az egyéni képességek, sajátosságok figyelembevételét. Ezek azonban nem alternatív funkciók, nem zárják ki, hanem egyenesen feltételezik, kiegészítik egymást. A társadalmi munkamegosztás mai szintjén szükség van egységes alap-követelményrendszerre, melynek optimális elsajátítása már az egyéni különbségekhez való alkalmazkodást feltételezi. Ugyanakkor szükség van a követelmények differenciálására is, mely az adott munkamegosztást és a különböző egyéni sajátosságokat veszi figyelembe. Ezt a kettős feladatot – az elterjedt terminológia szerint – külső és belső differenciálással lehet megoldani” (Golnhofer és M. Nádasi, 1979, 229).

2.1.4 A differenciálás szintjei

A differenciálás szempontjából több eltérő szintet határozhatunk meg. A differenciálás elve alapján három szintet különböztetünk meg, ezek az alábbiak lehetnek:

- differenciáltság az iskolarendszer szintjén;
- differenciáltság az iskolán belül, az osztályok szintjén;
- differenciáltság az oktatás folyamatában, az osztály keretén belül (Lappints, 2002; Hanák, 2011).

A külső differenciálás gyakorlatához tartozik az első két szint, míg az oktatás folyamatában történő differenciálást belső differenciálásként határozhatjuk meg (Lappints, 2002).

2.1.5 Külső differenciálás

A külső differenciálás az iskolarendszer szintjén, külön intézményekben viszonylag homogén csoportok létrehozásával történik. Ilyenek lehetnek például a tehetségeseknek, a szociális hátrányokkal küzdőknek vagy éppen az intellektuális képességekben deficittel élőknek létrehozott, sok esetben szegregált iskolák. A külső differenciálás esetén egy szinttel lejjebb helyezkedik el az iskolán belüli differenciáltság, ami az osztályok szintjén jelenti a tanulók homogén

csoportokba való besorolását (például tagozatos osztályok, tehetséggondozó osztályok). Ezen a szinteken a tanulók kiválasztása szegregációt is okozhat a differenciált képzés következtében (Kárpáti, é. n.; Szekeres, 2006).

2.1.6 Belső differenciálás

A belső differenciálás az oktatás folyamatában, egy adott osztály keretén belül valósul meg (Szekeres, 2006; Hanák, 2011). Három jelentős típusa különböztethető meg, a differenciálás történhet tartalom, folyamat és produktum szerint. Vagyis az, amit megtanítunk (tartalom), az ahogyan tanítunk (folyamat) és az eredmények (produktum) szintjén (Heacox, 2006; Mesterházi és Szekeres, 2019).

Többféle formában valósulhat meg a belső differenciálás folyamata, ezek közül néhányat részletesebben is ismertetek az alábbiakban.

- Differenciálás történhet a *segítségadásban*: azaz a több támogatást igénylő tanulók számára megfelelő szintű segítség nyújtása (akár lehet ez a kidolgozott nyelvi kód helyett az egyszerűbb nyelvi szintet alkalmazó feladat adása) (Szekeres, 2006).
- Differenciálás a *feladatok szintjén* is megvalósulhat: ez többféle módon is történhet, lehet kevesebb feladatot adni a lassabban haladó tanulónak, de a mennyiségi különbség helyett alkalmazhatunk minőségi különbségtételt is. Ebben az esetben a gondolkodási szinteknek megfelelő feladatok adása (Bloom-féle taxonómia szerint, részletesebben a következő szakaszban kerül ismertetésre) (Szekeres, 2006; Mesterházi és Szekeres, 2019).
- A *technikai kivitelezés*, illetve a *visszajelzés módjában* is lehetséges a differenciálás: az íráskészség területén még nehézségekkel küzdő gyermekeknek lehetőséget biztosítanak a pedagógusok arra, hogy írás helyett színezéssel, összekötéssel teljesítsék az adott feladatot (Szekeres, 2006).
- A *tanulási stílus* szerint is történhet differenciálás: a tanulási stílusok többfélék lehetnek, például amennyiben auditív, vizuális vagy motoros beállítottságú a tanuló, akkor a stílusának leginkább megfelelő típusú ismeretközvetítés útján sajátítja el legkönnyebben a tananyagot. Az auditív típusú diák például a hallott információkat jegyzi meg könnyedén, azaz hallás útján tanul a leghatékonyabb módon (Szekeres, 2006).
- Differenciálás lehetséges a *tevékenységek szintjén*: ez többféle jelentést is hordozhat, előfordulhat a tevékenységhez felhasználható eszközök szerint (például használhat-e a

gyermek eszközt a számoláshoz vagy nem), illetve a tevékenység választhatósága szempontjából (kötött vagy választható tevékenység). A motivációt növelheti a választás lehetőségének biztosítása (Szekeres, 2006).

- Differenciálás történhet a *célok szintjén* is: azonos célok kitűzése heterogén csoportok esetén irreális lenne, hiszen minden egyes tanuló más-más képességstruktúrával rendelkezik. Minimális követelményeket kell meghatározni, amelyek minden gyermek számára teljesíthetők, a tehetséges diákok elé pedig plusz elvárásokat lehet állítani (Mesterházi és Szekeres, 2019).
- Az *értékelés szintjén* is lehetséges a differenciálás: a legjobb a tanulót önmagához viszonyítottan mérni, ehhez a leíró szöveges értékelés a legalkalmasabb forma. Lehetőleg tartalmát tekintve komplex legyen az értékelés, a pozitív és negatív elemek is jelenjenek meg benne (de nem címkézés a célja). A leíró szöveges értékelés a fejlődés előző fokához kapcsolódó legyen, és a perspektíva következő fokát is jelölje meg. Emellett tartalmazza a konkrét javaslatok megfogalmazását a továbblépésre vonatkozóan, mindezt a címzettek számára érthető nyelvi megformáltságban (Hunyady és M. Nádasi, 2004; Szekeres, 2006).
- Differenciálás a *szociális keretek szintjén*: azaz az alkalmazott munkaformák szerint, a tanulók az ismeretsajátítás során dolgozhatnak egyedül, párban, csoportban. Bár még a mai napig is a legelterjedtebb munkaforma a frontális osztálymunka (Szekeres, 2006).

A szociális keretek szintjén, azaz a munkaformákban való differenciálásnál érdemesebb kicsit tovább elidőzni, bővebben informálódni a témában. A differenciálás egyik aspektusa, a munkaformák szerinti differenciálás. Differenciált tanulásszervezési mód történhet frontális osztálymunka, páros munka, csoportmunka, valamint egyéni munka keretében. A tanulásszervezés módja aszerint változik, hogy a pedagógus kinek/kiknek adja a feladatot, az egész osztálynak, az egyéneknek, vagy a tanulók kisebb-nagyobb csoportjának.

A *frontális osztálymunka* során a hagyományos értelmezés szerint a tanulók tevékenysége párhuzamosan folyik, azonos időben és azonos ütemben történik az azonos tartalom feldolgozása, valamint ugyanazokért a célokért dolgoznak. Az elsajátítandó ismereteket ugyanaz az egy személy, az órát tartó pedagógus közvetíti számukra. A frontális oktatás szervezése folyamán a különböző tanulók hasonlóságára alapozó elképzelés a mérvadó, ami miatt ez a munkaforma nem minden diák számára kedvező. Ennek a tanulásszervezési módnak az alkalmazása során nem túl sok lehetősége van a pedagógusnak az egyéni különbségek figyelembevételére, ezért inkább ez a módszer a nagy átlag számára nyújt megfelelő ismeretsajátítási formát (a

tehetségesek és a lemaradók, lassabban haladók számára viszont nem) (M. Nádasi, 2012). „A tömegoktatás szervezési módjaként a tanulók egyéni sajátosságaival nem számoló frontális munka differenciálásra nem alkalmas. A tanulóknak csak a tanulás lehetőségét kínálja fel, feltételeit nem biztosítja; aki tud és akar együtt haladni a pedagógussal, az megteheti. A gyermekekre, az ifjakra figyelmük igényének következtében először a reformpedagógia egyes irányzataiban, az utóbbi években a közoktatásban is kialakult a frontális munkának egy olyan, a tanulók egyéni sajátosságainak ismeretében realizálható változata, amely úgy jelenti az egységességet, hogy közben módot ad az egyéni sajátosságok megnyilvánulására, figyelembe vételére. A frontális munka e változata ezért nem csak a tanulás lehetőségeit, hanem feltételeit is biztosítja a tanulók számára, s így besorolható az adaptív oktatást lehetővé tevő szervezési módok közé” (M. Nádasi, 2012, 52).

Az *egyéni munka* során a tanulók egyéni feladatokon dolgoznak, önálló munkában. Ennek egyik lehetséges verziója, amikor az osztály tanulói ugyanazt a feladatot próbálják megoldani önállóan dolgozva. A lassabban haladó tanulók szempontjából ez kevésbé kedvező formája az egyéni munkának. Ideálisabb eset, amikor önálló feladatmegoldásra differenciált feladatokat kapnak a tanulók, amihez egyéni segítség biztosítására is lehetőség nyílik a nehezen haladó gyermekek számára. Ebben a formában egyénre szabott (részben vagy teljesen) munka folyik az oktatás-nevelés folyamatában. Előrelépést biztosító lehetőséget adnak minden tanuló esetében, saját teljesítményükhöz viszonyítva (M. Nádasi, 1986; Szekeres, 2006). Az egyéni munka „a belső differenciálásnak az a formája, amelynek során a tanulási folyamat tervezése és irányítása lehetőség szerint egyénre szabott. Ez azt jelenti, hogy az egyéni sajátosságokhoz alkalmazkodva történik a feladatok meghatározása” (Golnhofer és M. Nádasi, 1979a, 388).

A *páros munka* esetén két tanuló dolgozik együtt közösen a feladatmegoldás során. A párbarendezés több szempont figyelembevételével is történhet, ehhez a pedagógus előzetes mérlegelése szükséges. Lehetséges szimpátia alapján, valamint azonos képességű, illetve eltérő képességű tanulókkal párokat kialakítani. Ez utóbbi esetben tanuló párról beszélünk, ahol a kevésbé jó képességű tanulót segíti a haladásban a jobb képességekkel rendelkező társa. A páros munka segíti az együttműködési képességek kialakulását, szociális képességeket fejleszt (M. Nádasi, 1986; Szekeres, 2006). „A páros (partner-) munka a kooperációs együttműködés legegyszerűbb típusa, amely a csoportmunka „előzetes formájának” tekinthető” (Hortobágyi, 1985, 20).

A *csoportmunka* során a tanulók 3-6 fős csoportokat alkotva közösen oldanak meg valamely tanulmányi feladatot. A páros munkához hasonlóan ennél a munkaformánál is érvényes, hogy

különböző szempontokat figyelembe véve történhet a csoportok kialakítása. Ez lehetséges szimpátia alapján, képességek szerint, véletlenszerűen létrehozott csoport, de a feladatok jellege is befolyásolhatja a csoportalakítás folyamatát. A csoporton belül azonos, illetve eltérő feladatokkal is foglalkozhatnak a tanulók. A szociális kapcsolatokat erősítheti a közösen végzett munka, jó hatással lehet az osztályközösségre. A többi munkaformához képest nagyobb zajjal, illetve gyakori helyváltogatással járó munkával folyik az ismeretelsajátítási folyamat (M. Nádas, 1986; Szekeres, 2006). „A csoportmunkával jól, eredményesen, a tanulók számára is örömet okozóan fejleszthetünk olyan személyiségvonásokat, mint például az együttműködési képesség, a közös feladatvállalás, a munka megosztásának, a probléma, a feladat megszervezésének, a különböző taneszközök felhasználásának, alkalmazásának a készségei és képességei” (Báthory, 1997, 206 – 207).

A *kooperatív munka* egy alternatívája a párban folyó tanulásnak vagy a csoportmunkának, a lényege az, hogy a tanulók párban vagy 3-6 fős csoportban kölcsönös gondolatcsere útján oldják meg a választott vagy rájuk bízott feladatot. Jelentősége abban rejlik, hogy a tanulók között csoporton, páron belül kölcsönös függőségi, felelősségi viszony alakul ki, ami miatt minden gyermek számára ösztönző hatása van ennek a munkaformának a feladat megoldásában való aktív részvételre (M. Nádas, 2010). A kooperatív tanulás szemléletének elterjedése a hazai iskolákban Spencer Kagan pszichológus nevéhez köthető. Ahhoz, hogy ténylegesen kooperatív munkáról beszélhessünk négy alapelv egyidejű megvalósulásának kell teljesülnie (ha egyik nem teljesül, nem beszélhetünk kooperatív tanulásról). Ezek az alapelvek a következők:

1-2. Az *építő egymásrautaltság* és az *egyéni felelősség* elve. Ami azt jelenti, hogy a csoport minden egyes tagja felelős valamiért a feladat megoldása során. Az egyes csoporttagok munkájától függ az egész csoport sikeressége. Azaz a tanulók nem csupán a saját tanulásukért vállalnak felelősséget.

3. Az *egyenlő részvétel*, ami azt jelenti, hogy a tanulók részvétele a csoport által vállalt feladatban egyenlő eloszlás szerint történik. Munkamegosztás, csoporton belüli szerepek elosztása (például szóvivő, írnok, időfigyelő stb.) segítheti az egyenlő részvétel megvalósulását. Ez jó lehetőséget biztosíthat a differenciálásra is.

4. A *párhuzamos interakció* is fontos alapelve a kooperatív tanulásnak. A csoporton belül folyamatosak az interakciók, közösen érvelnek, tevékenykednek, illetve beszélnek meg a feladatokat (Kagan, 2001; Vojnitsné és Kókayné, 2008).

„A kooperatív tanulás fejleszti az elfogadást, az együttműködési készséget, a kommunikációt, az önállóságot, egyúttal lehetőséget nyújt a cselekvéses, aktív tanulásra is. Az együtt

tevékenykedő gyermekek kedvvel, egymásra figyelve tanulnak: ismereteket, együttműködést, közös felelősséget, elfogadást” (Vojnitsné és Kókayné, 2008, 153).

2.1.7 Bloom taxonómiája

Az oktató-nevelő munka során a feladatok nehézségi szintjében, azaz a gondolkodási szintekben való differenciálást is alkalmazhatjuk. Benjamin Bloom oktatápszichológus nevéhez fűződik az a modell, amelyben a gondolkodási szinteknek hat csoportját írja le: tudás, megértés, alkalmazás, elemzés, értékelés és szintézis. Ezek egymásra épülnek, mindig magasabb gondolkodási szinteket alkotnak, de mind a hat egyaránt fontos. A Bloom-féle taxonómia hierarchikus rendszer szerint osztályozza a gondolkodási szintek fejlődését. Az alacsonyabb szintű folyamatokat megerősíthetjük azáltal, hogy a tanulónak magasabb gondolkodási szintet igénylő feladatot adunk. Például nem mennyiségi különbséget alkalmazunk a feladatadás során a gyorsabban haladó, tehetségesebb tanuló esetében, hanem minőségileg eltérő, összetett gondolkodást igénylő feladatokat. Ezáltal a Bloom-féle taxonómia lehetőséget biztosít a pedagógus számára a tevékenységek csoportosítására (például az összetettsége vagy motivációs szintje szerint) (Heacox, 2006; Mesterházi és Szekeres, 2019).

A Bloom-féle gondolkodási szintek a következők:

Tudás: a gondolkodási szintek első típusa, ez a legkevésbé összetett gondolkodást igénylő. A korábban elsajátított ismeretek (tények) felidézését jelenti. A tevékenységet *mondd el, sorold fel, ismételd* pedagógusi utasítások alapján végzik el a tanulók (Heacox, 2006).

Megértés: a taxonómia második szintjén megmutathatják a tanulók, hogy mennyire értették meg a tanultakat. Összefoglalást, magyarázatot, az ismerteket újrafogalmazását igényli ez a gondolkodási szint a tanulótól. A tevékenységhez a *magyarázd el, összegezd, fogalmazd át* instrukciókat adhatjuk a diákoknak (Heacox, 2006).

Alkalmazás: ezen a gondolkodási szinten a korábban elsajátított ismeretek alapján elkészítenek vagy bemutatnak valamit a tanulók, azaz alkalmazzák az előzőleg megtanultakat. *Mutasd be, alkalmazz, szerkeszd meg* tanári utasítások jellemzik az ehhez a szinthez kapcsolódó tevékenységeket (Heacox, 2006).

Elemzés: ezen a szinten analitikus gondolkodást várunk el a tanulóktól. Részekre bontsák le a gondolatokat, majd azt kritikus módon vizsgálják meg. Kategorizáljanak, hasonlítsanak össze

vagy állítsanak ellentétbe dolgokat az elemzés szintjén gondolkodó tanulók. *Osztályozd, állítsd ellentétbe, hasonlítsd össze vagy különböztessd meg* instrukciókat kaphatnak az elemzés szintjén tevékenységet folytató diákok (Heacox, 2006).

Értékelés: ezen a gondolkodási szinten valaminek az értékét határozzák meg bizonyos kritériumok alapján a tanulók. A megítéléshez az adott dolog előzetes elemzése, a jellemzőinek a megismerése szükséges, különben nem lehet megítélni. Ezeket a típusú tevékenységeket *ítéld meg, értékelj, becsüld fel, állapítsd meg* pedagógusi utasításokkal adhatjuk ki a diákok számára (Heacox, 2006).

Szintézis: ezen a szinten újraalkotnak, más vagy új módon állítanak össze valamit a tanulók, amihez kreatív gondolkodás szükséges a részükről. Tervezést, alkotást vagy új szabályok létrehozását igénylő tevékenységeket végeznek a diákok a szintézis szintjén. *Alkoss, találd ki, fejlessz* instrukciókkal látja el az ilyen típusú feladatokat a pedagógus (Heacox, 2006).

A Bloom-féle taxonómia alapján tehát, hat fokozatosan egyre összetettebb gondolkodási szintet különböztetünk meg, az előzetes ismeretek felidézésétől (tudás) a szintézisig (Mesterházi és Szekeres, 2019). A következő oldalon található 1. táblázat bemutatja Bloom gondolkodási szintjeinek meghatározását, illetve a tevékenységekkel kapcsolatos információkat (Heacox, 2006).

Szint	Meghatározás	Tevékenység, állapot	Tevékenységek
<i>Szintézis</i>	Állítsd össze új vagy más módon!	Alkosd meg!	rendezz, feltételezz, ábrázolj, fogalmazz, alkoss, találj ki, fejlessz, részletezz, gyárts, alakítsd át!
<i>Értékelés</i>	Határozd meg, mit ér: használd az értékelési kritériumokat!	Ítéld meg!	ítéld meg, becsüld fel, igazold, állapítsd meg, sorold be, határozd meg, válaszd szét, értékeld, válogass, becsüld fel, mondd meg a hatását!
<i>Elemzés</i>	Vizsgáld meg kritikusán!	Vizsgáld meg!	hasonlítsd össze, állítsd ellentétbe, osztályozz, bírálj, oldj meg, vezesd le, vizsgálj meg, különböztess meg, értékelj, tapasztalj, kérdezz, járj utána, csoportosítsd, következtess!
<i>Alkalmazás</i>	Használd fel, amit tanultál!	Használd!	mutasd be, szerkeszd meg, jegyezd fel, ábrázold, módosíts, újíts, magyarázz, adj elő, dramatizálj, gyakorolj, szervezz, fordíts, kezelj, változtass, alkalmaz, kutass, számíts, működtess, modellezz, rendezz, mutass be, teljesíts, következtess, egészíts ki, sorolj/építs be!
<i>Megértés</i>	Mutasd be, hogy érted!	Értsd meg!	helyezz el, magyarázz meg, összegezz, azonosíts, írd le, jelents, beszélj meg, tekintsd át, részletezz, fogalmazz át, mutass meg, körvonalazz, írd újra!
<i>Tudás</i>	Idézd fel a tényeket és információkat!	Ismerd, tudd!	mondd el, határozd meg, sorold be, idézd, jegyezd meg, ismételd, találj rá, jegyezd fel, töltsd ki, viszonyítsd!

1. táblázat: Bloom-féle taxonómia

Forrás: Heacox (2006, 77)

2.1.8 Gardner többszörös intelligencia elmélete

Howard Gardner pszichológiai professzor fedezte fel, hogy legalább nyolcféle intelligencia létezik. Ami a gondolkodás és tanulás nyolc különböző módját jelenti, ez a Gardner-féle többszörös intelligencia. Feltehetőleg még vannak felfedezésre váró újabb intelligenciátípusok is. Mindenkire érvényes, hogy vannak olyan intelligenciaterületek, amelyekben erősebbek vagyunk, és olyanok is, amelyekben gyengébben teljesítünk. Az megállapítható, hogy azon a területen könnyebben megy a tanulás, ahol az erősségeink jelen vannak. Mindegyik intelligenciaterület nagyon fontos, ezért mind a nyolc gondolkodási módban szükséges megfelelő tapasztalatokat szerezniük a tanulóknak, hogy ezáltal a gyengébb területeket erősítsék (Heacox, 2006).

Gardner nyolcféle intelligenciát határoz meg, melyek a következők:

- verbális/nyelvi intelligencia
- logikai/matematikai intelligencia
- zenei intelligencia
- testi/kinesztéziás intelligencia
- vizuális/térbeli intelligencia
- praktikus/gyakorlati intelligencia
- interperszonális intelligencia
- intraperszonális intelligencia (Heacox, 2006)

A sikeres tanulási folyamatban segítségünkre lehet, ha megismerjük, hogy melyek azok a területek, amelyek erősségei a tanulónak, illetve milyen intelligenciaterületen szorul a továbbiakban fejlesztésre. Az erősségek nem csak azt mutatják meg, hogyan tanulnak a legkönnyebben a gyermekek, de a tudásukról is ennek a módnak megfelelően tudnak leginkább számot adni. A tanulás során a tanuló által preferált intelligenciaterülethez kapcsolódó módszert alkalmazva a tanulandó anyagot könnyebben jegyzi meg a diák (például, ha az erőssége a vizuális/térbeli gondolkodás területén jelentkezik, akkor ábrák, gondolttérkép készítése segítséget nyújt a felidőzésben). Ez nem azt jelenti, hogy másik területen, ami esetleg a gyengeségei közé tartozik a gyermeknek, nem teljesíthet jól, de az sokkal nagyobb erőfeszítést igényel tőle. Az oktatás-nevelés során a diákok elé állított feladatok legtöbb esetben nem egyféle intelligenciát érintenek, hanem egyszerre több területet is mozgósítanak. A tanulási folyamat során minél változatosabb módokat alkalmaz a pedagógus (az intelligenciátípusoknak megfelelően), annál nagyobb az esélye annak, hogy a tanulók motiváltabbá válnak (Heacox, 2006). Az egyes

intelligenciaterületek jellemzését Mesterházi és Szekeres (2019) foglalta össze, amelyet a 2. táblázat mutat be.

Intelligenciaterület	Jellemzés	Általános példák
<i>Verbális intelligencia</i>	Könnyedén megértik a szóbeli és az írott nyelvet. Leginkább beszéd és írás révén kommunikálnak másokkal.	Írjon naplót, verset, fogalmazást! Érveljen! Fejtse ki véleményét!
<i>Téri-vizuális intelligencia</i>	Jól kidolgozott belső képet alkotnak, ezek segítségével tanulnak és idézik fel a tanultakat.	Rajzoljon, fessen, mintázzon! Készítsen képregényt, fotót, plakátot!
<i>Matematikai/logikai intelligencia</i>	Fogalmi gondolkodásuk fejlett, képesek törvényszerűségek megállapítására. Szeretik a problémamegoldást és az ok-okozati összefüggéseket.	Csoportosítson! Készítsen grafikont, táblázatot! Állapítsa meg az események sorrendjét!
<i>Praktikus intelligencia</i>	Képesek a dolgok tisztázására, alkalmazására. Megfigyelik hogyan működnek a rendszerek, hatékony alakítói lehetnek a körülményeknek és helyzeteknek.	Gyűjtsön! Figyelje meg az eseményeket!
<i>Zenei intelligencia</i>	Fogékonyak a hangmagasságra, a ritmusra és a hangszínre. Függetlenül attól, hogy van-e zenei tehetségük, erősen hat rájuk a zene.	Találjon ki dallamot, ritmust, éneket! Játsszon hangszeren!
<i>Testi/kinesztéziás intelligencia</i>	Nagy izomerővel és/vagy finommotorikus képességekkel rendelkeznek. A leghatékonyabban mozgáson keresztül tanulnak.	Táncoljon! Vegyen részt dráma- és szerepjátékokon!
<i>Intrapersonális intelligencia</i>	Meggondoltak és reflektálók. Tisztában vannak önmagukkal és érzelmeikkel. Szeretik saját maguk kitűzni céljaikat.	Írjon naplót, beszámolót, verset! Fogalmazza meg saját...!
<i>Interperszonális intelligencia</i>	Általában jól kijönnek másokkal, örömmel dolgoznak vagy játszanak együtt társaikkal.	Tanítson meg! Vegyen részt! Segítsen!

2. táblázat: Az intelligenciaterületek jellemzése

Forrás: Mesterházi és Szekeres (2019, 445)

2.2 Tanulómegismerési módszerek

A pedagógiai differenciáláshoz alapvető feltétel, hogy a pedagógus a tanuló képességeit jól ismerje, ehhez különböző tanulómegismerési módszerek állnak a rendelkezésére. A rendszeres szemléletű megközelítés szerint a tanulók megismerésének több fontos területe van, ezek a következők:

- fiziológiai és biológiai sajátosságok (pl. betegségek, amik különleges bánásmódot igényelhetnek, fejlődési rendellenességek)
- intrapszichés jellemzők (tanulói motiváció, attitűdök, képességek, kognitív stílus, nyelvi kód, tanulási stílus)
- interperszonális jellemzők (társas viselkedéssel kapcsolatos jellemzők) (Dávid, Estefánné Varga, Farkas, Hídvégi és Lukács, 2006).

A tanulók megismerésének elsődlegesen az a célja, hogy az egyéni különbségek feltárásával a fejlődésükhöz leginkább alkalmazkodó pedagógiai környezetet és módszereket biztosíthassa számukra a pedagógus. Azaz az oktatás adaptívvá váljon a tanulók jellemzőihez. A tanulómegismerés során az egyéni sajátosságaikat, illetve a gyermekek közt lévő különbségeket igyekszik a pedagógus feltárni (Dávid, 2011).

A tanulómegismerési módszereknek/technikáknak többféle formája alakult ki a pedagógiában és a pszichológiában egyaránt. A megismerési módszerekben vannak közös pontok, amelyeket a gyakorlatban alkalmaznak, ezek mentén végezhető el a konkrét folyamat. Az eljárás során elsőként a probléma és a cél meghatározása szükséges, amihez másodsorban az igényeknek és a céloknak megfelelő pedagógiai és pszichológiai tudást kell alkalmazni (ha szükséges, frissíteni kell vagy újra feleleveníteni). Harmadik lépésként a hatékony módszert/technikát kell kiválasztani a tanuló megismeréséhez, ezt követően történik a vizsgálatoknak, felméréseknek a kivitelezése (negyedik lépés). A mérési, illetve vizsgálati adatok elemzése és feldolgozása ötödik elemként jelenik meg, majd az utolsó (hatodik) lépés az eljárás során az eredményként kapott adatok alapján a stratégia kidolgozása a pedagógiai feladatok szerint (fejlesztés, esetleg külső szakember bevonásának szükségessége) (Dávid és mtsai, 2006).

A pedagógiai tanulómegismerési módszerek az alábbiak lehetnek:

- a tanuló megfigyelése
- interjú
- dokumentumelemzés

- kérdőíves módszer (Dávid és mtsai, 2006).

A következő alfejezetekben ezeket a tanulómegismerési módszereket ismertetem rövid összefoglalásként, mivel a differenciált tanulásszervezés elengedhetetlen feltétele, hogy a tanulót minél alaposabban, komplex módon megismerje a pedagógus.

2.2.1 A tanuló megfigyelése

A tanulómegismerési módszerek egyik alapvető formája a megfigyelés. Mindennapi életünk során is folyamatosan végzünk megfigyeléseket környezetünkben, hol tudatosan, hol csak véletlenszerűen, félig tudatosan. A tanulók megfigyelése során érzékszerveinkre, többnyire látásunkra és hallásunkra támaszkodva jutunk az információk birtokába. A köznapi megfigyelés véletlenszerű, sokszor pontatlan, sokféle tényező befolyásolhatja (kedélyállapot, zavaró hatások, előítéletek stb.). A tudományos megfigyelés során tapasztaltakat folyamatosan lejegyezzük, így azok alkalmasabbak következtetések levonására. A pedagógiai munkában a tudományos megfigyelést célszerű alkalmazni, ezáltal elérhető, hogy a pontos ismeretek kerüljenek megfogalmazásra, ne kizárólag a tanulóról alkotott benyomásaink. (Dávid és mtsai, 2006).

A megfigyelés típusait csoportosíthatjuk a rendszeresség és a tudatosság szempontjai szerint is. Rendszeresség szerint a megfigyelést két csoportra bonthatjuk, lehet:

- egyszeri eseményhez kapcsolódó vagy alkalmi (ezek általánosításra nem alkalmasak, mivel nincs viszonyítási alapjuk, így következtetések levonására sem adódik lehetőség)
- rendszeres, ismétlődő (ha ezek gyakorisága és rendszeressége szabályszerű, következtetések levonására is adhatnak lehetőséget)

Tudatosság szerint csoportosítva a megfigyelés lehet:

- strukturált (konkrét tervek szerinti, szempontrendszer és időkeretet figyelembe vevő, objektív információk nyerhetők általa), magyarázó és leíró vizsgálatok esetén használják
- strukturálatlan (nincs szempontrendszer/terv előre meghatározva, ezáltal a figyelem szelektivitása megjelenhet, az erősebb ingerekre reagál a megfigyelő), általában felderítő vizsgálatok esetén alkalmazzák (Dávid és mtsai, 2006).

2.2.2 Az interjú technikája

A tanulómegismerési módszerek közé tartozik az interjú technikája is. Ez egy olyan vizsgálati módszer, amellyel (a pedagógiai munka során) a tanuló gondolatairól, életéről, érzéseiről szeretnénk mélyrehatóbb információk birtokába jutni. Leggyakrabban az interjúalany életútját tárja fel ez a módszer (anamnézis felvételére is lehetőséget ad).

Akárcsak a megfigyelés esetén, az interjúnál is beszélhetünk strukturált, illetve strukturálatlan típusról. Strukturált interjú esetén előre megszabottak a kérdések, illetve a kérdések sorrendje. Ezek többnyire nyitott kérdések, a kérdéssor hasonló, mint egy nyitott kérdésekből álló kérdőív. Az interjú során elhangzó kérdéssor előkészületeket igényel az interjút felvevő személytől, ezeket előzetesen össze kell állítani (ha nem valamilyen sablon alapján történik a kérdéssor felhasználása). Strukturálatlan interjú esetén nincs előre meghatározott kérdéssor/sorrend, az interjút készítő a szituációhoz igazodóan teszi fel a kérdéseit, annak megfelelően, hogy a kívánt információk birtokába juthasson. Ehhez természetesen az interjút készítőnek előzetesen szintén fel kell készülni, a beszélgetés főbb csomópontjait vázlatokba szedi, irányokat és témákat szab meg (Dávid és mtsai, 2006).

A strukturálatlan interjúnak különböző szakaszai lehetnek:

- felkészülés (előzetes vázlat, téma megszabása, meghatározása annak, mire vagyunk kíváncsiak az interjú során)
- ráhangolódás (az interjúalannyal közöljük, hogy mire vagyunk kíváncsiak és miért, meghatározzuk a témákat, amikre az interjú során kitérünk, bizalom építésére alkalmas kérdések feltevése)
- interjú beszélgetés (az előzetesen elkészített interjúvázlat alapján, természetesen ezt emlékezetből használva, csak kulcsszavakat jegyzetelve az interjú során)
- lezárás (a beszélgetés lezárása, az interjúalany hétköznapi életbe való visszavezetésével, érzelmi állapotának stabilizálásával)
- elemzés, értelmezés (a kulcsszavak alapján a kapott eredmények egyeztetése az előzetesen kitűzött célokkal) (Dávid és mtsai, 2006).

Az interjú során használt kérdések típusukat tekintve többfélék lehetnek, amelyeket a megismerni kívánt információ szerint érdemes egymással kombinálni. Ezek a következők:

- zárt vagy leltározó kérdések (tények, adatok, rövid választ igényelnek)
- pontosító kérdések (az interjúalany által adott válaszok pontosítására szolgálnak)

- meséltető kérdések (beszélgetésindító, érzelmek, élmények kifejezésére alkalmas adó)
- parafrázis (a beszélgetésben a kölcsönös megértés ellenőrzését szolgálja)
- érzelmi visszatükröződés (empátia, érzelmek kifejezésére használható)
- értő figyelem (érdeklődést fejezhet ki) (Dávid és mtsai, 2006).

Az interjú készítőjének az interjú beszélgetés során megadott szabályokat kell követnie a viselkedésével. A helyszín megválasztása nagyon fontos, nyugodt, zavartalan körülményeket biztosító helyiségben történjen, ahol meg lehet teremteni a beszélgetéshez szükséges légkört. A viselkedése az interjút készítőnek udvarias, de semleges legyen, ne adjon tanácsot, illetve ne értékelje, minősítse az interjúalanyt. Az érdeklődést a kérdező részéről észlelje a válaszadó, ehhez szükséges szemkontaktust tartani vele. Kerülni kell az olyan kérdéseket, amelyek a választ sugallják, illetve ne direkt kérdéseket alkalmazzon az interjút készítő. Az interjú során az interjúalany beleéli magát az elmesélt eseményekbe, ezek esetleg érzelmileg megterhelőek lehetnek számukra, lezáráskor mindig oda kell figyelni arra, hogy visszatereljük a jelenbe a beszélgetést, így segítve az érzelmi állapotának stabilizálását (Dávid és mtsai, 2006).

Fontos, hogy az interjú során elhangzottakat megfelelő körültekintéssel kezelje a szakember. A titoktartási szabályok betartására, személyes adatok védelmére nagy hangsúlyt fektessen a pedagógus, hiszen az interjú során megosztott információk bizalmas jellegűek (Dávid és mtsai, 2006).

2.2.3 A dokumentumelemzés

A dokumentumelemzés a tanulómegismerésnek az a módszere, amelynek során a gyerekekről készült írásos dokumentumok, illetve a gyermek által készített írások, rajzok, egyéb munkák elemzése alapján tudunk pedagógiai következtetéseket levonni. A pedagógiai munka során folyamatosan keletkeznek olyan dokumentumok, amelyek a tanuló minél teljesebb megismerését szolgálhatják. A pedagógusnak a gyermek személyiségének alaposabb megismerésében is segítségére vannak ezek a dokumentumok, leginkább azok, amelyeket önkéntesen, spontán módon készít el a tanuló (Dávid és mtsai, 2006).

A gyermek megismerésére szolgáló dokumentumok különböző forrásokból származhatnak:

- szülőtől
- a gyermektől (saját munkái)

- a tanulóval foglalkozó pedagógusoktól
- hivatalos iratok
- a tanulóval foglalkozó más szakemberektől (családsegítő munkatársaitól, pszichológus, fejlesztőpedagógus, gyógypedagógus) (Dávid és mtsai, 2006).

A dokumentumelemzés módszerének is vannak szabályai. Először is meg kell vizsgálnunk az adott dokumentum hitelességét, hiszen csak azt tudjuk felhasználni, ami releváns forrásból származik. A dokumentum objektivitása is nagyon fontos, a túlzottan szubjektív dokumentumkészítő esetleg nem a valós szempontok szerint rögzíti az adatokat (szubjektivitása miatt másképp látja, torzít). A dokumentum belső koherenciáját is szükséges ellenőrizni. A dokumentumelemzés során a pedagógus intuitív gondolkodását is alkalmazhatja. Dokumentumok között azonos típust képviselőket, azonos kategóriák szerint érdemes elemezni (Dávid és mtsai, 2006).

A dokumentumelemzés során a szöveges dokumentumokat jelentéstani (kvantitatív szemantika) és tartalmi szempontok szerint vizsgálhatjuk (Dávid és mtsai, 2006).

2.2.4 A kérdőív módszere

A tanulómegismerési módszerek közül a kérdőív módszerét alkalmazzák az egyik leggyakrabban az adatgyűjtések során, mivel egyszerre több embertől nyerhető információ egy adott témában. A mindennapi élet során is gyakran találkozhatunk kérdőíves kutatásokkal (pl. elégedettségi kérdőív internetes vásárlás esetén). A kérdőívekben zárt (előre megadott válaszlehetőségek közül kell egyet vagy többet kiválasztani), illetve nyitott kérdések (általában saját szavainkkal kell válaszolni, nincsenek előre megadott válaszlehetőségek) fordulhatnak elő, akár mindkét típus is megtalálható egy-egy felmérésben. A zárt kérdések esetén elveszhetnek információk, mivel előre meghatározottak a válaszok, így egyéni vélemény kinyilatkoztatására nincs lehetőség (Dávid és mtsai, 2006).

A kérdőív kitöltésének módját tekintve beszélhetünk önkitöltős, illetve megkérdezéses adatfelvételű felmérésről. A megkérdezéses felvétel során egy kérdezőbiztos teszi fel a kérdéseket személyesen vagy telefonon keresztül, majd rögzíti a kérdőíven a válaszokat, ez bonyolultabb, idő- és pénzigényesebb eljárás, bár a kapott adatok szélesebb körben érhetőek el ezáltal (Dávid és mtsai, 2006).

A kérdőíves módszer alkalmazása a pedagógiai munka során is gyakori, a számonkérések leginkább előforduló formája, a tanuló tudásának megismerésére szolgál (tesztek, témazárók, feladatlapok). A kérdőíves módszert alkalmazva lehetőség van a tanulók pszichológiai és/vagy pedagógiai jellegzetességeinek felmérésére is az adatgyűjtés által, ezeket a kérdőíveket általában szakemberek állítják össze. Kitöltésüket a tanuló, a szülő vagy a pedagógus végzi (a korábbi tapasztalatai alapján), attól függően, hogy kinek szól a kérdőív (Dávid és mtsai, 2006). A tanuló képességeinek megismerésére szolgáló kérdőívek sorába tartozik a Kognitív Profil Teszt, amelyet a pedagógusi munka során is alkalmazhatnak a tanulók képességeinek felmérésére.

2.3 A Kognitív Profil Teszt bemutatása

A megváltozott tanulói összetétel miatt egyre gyakoribbá válnak az iskolai kudarcok. Ezek hátterében meghúzódó okok feltárásához szükségessé vált olyan vizsgálati eljárás, amely az iskolai tanulás szempontjából jelentős szerepet játszó készségeket, képességeket és részképességeket vizsgálja. A Kognitív Profil Teszt lehetőséget biztosít a tanuló képességeinek átfogó és részletes vizsgálatára, a képességstruktúra jellegzetességeinek feltárására, képet ad az egyén gyengeségeiről és erősségeiről. Ez alapján hatékony egyéni fejlesztési terv dolgozható ki a tanuló számára (Gyarmathy, 2009).

A Kognitív Profil Teszt nagyban segítheti a szakemberek munkáját a képességvizsgálatok tekintetében. A pedagógusok is alkalmazhatják megfelelő felkészítéssel és körültekintéssel a módszert. Ez főképp az olyan intézményekben bizonyulhat nagyon hasznos eljárásnak, ahol nincsenek helyben gyógypedagógus, logopédus és pszichológus szakemberek, ezáltal lehetőség adódik a tanulók képességeinek megismerésére ezeken a helyeken is. A módszer alkalmazása által az oktatási programot a gyermekek képességeinek megfelelő formában tudják kidolgozni, így elkerülhetővé válik az iskolai kudarcok jelentős része (Gyarmathy, 2009).

Magát a tesztet egy angol szakember, Ian Smythe dolgozta ki (International Cognitive Profil Test, 2002), a hazánkban alkalmazott Kognitív Profil Teszt az eredeti teszt magyar adaptációjának átdolgozott verziója. A magyar adaptáció Gyarmathy Éva nevéhez fűződik, viszont az eredeti verzióhoz képest a hazai viszonyokat figyelembe véve, a magyar populációhoz igazítva adaptálta a feladatokat, némelyeket kicserélt közülük. A feladatokat a bővülő tapasztalatokat felhasználva rendszeresen frissítik, emiatt a teszt folyamatosan változik. Ennek köszönhetően

olyan feladattípusok is bekerülhettek, amelyek lehetővé tették a kiemelkedő képességek azonosítását a képességstruktúrában tanulási zavarok esetén is (Gyarmathy, 2009).

A teszt alapvetően három nagyobb terület vizsgálatát célozza meg, ezek a következők: a kognitív képességek, az információfeldolgozás és az iskolai készségek. Az iskolai kudarcok háttérben különböző problémák állhatnak (specifikus tanulási zavar, figyelemzavar, szociokulturális hátrány, tanulási akadályozottság), ezek eltérő profilt mutatnak a teszt kiértékelése során. A szociokulturális hátrány esetén a szókincs/verbális képességek, a szekvencialitás, valamint az iskolai készségek területén mutatkozhat gyengébb eredmény. A tanulásban akadályozottak körében a kognitív képességek és az iskolai készségek gyengesége jellemző. A specifikus tanulási zavar az információfeldolgozás folyamatában jelentkező gyengeségeket mutat, amely természetesen kihat az iskolai készségekre is (Gyarmathy, 2009).

A teszt felvétele háromféle formában történhet. Hagyományos papír-ceruza feladatlapok alkalmazásával (1. számú melléklet: feladatlap a szenzomotoros profil felvételéhez⁵), amelyben a teszt mellett az instrukciókat, mellékleteket és az értékeléshez segédleteket találhatnak a pedagógusok. A vetítéses papír-ceruza feladatlap hasonló felépítésű az előző típushoz, de itt a teszt feladatait kivetítik, képernyőn láthatják a gyermekek. A vizuális inger miatt nagyobb motivációs hatást figyeltek meg a tanulók esetén a tesztek felvétele során. Az értékelést itt is a tesztelő végzi a segédletek alapján. A Kognitív Profil Teszt internetes felületen is kitölthető, amelynek értékelése automatikusan történik. Az interneten kitölthető teszt során véletlenszerűen generálódnak a feladatok, így kitöltése több alkalommal is lehetséges (Gyarmathy, 2009).

Csoportos és egyéni tesztfelvételre is van lehetőség. A csoportos vizsgálati eljárás során kapott eredmények alapján megállapíthatók a csoport gyengeségei és erősségei, amelyek a tanítás módszereinek megszervezésében lehetnek segítségére a pedagógusnak. Az egyéni eredményeket a csoportos teljesítmény átlagához viszonyítva határozzuk meg, itt is megállapíthatók az egyes tanulók erősségei és gyengeségei, egyéni fejlesztésük megtervezése ez alapján történhet meg (Gyarmathy, 2009).

Jelenleg négy korcsoport számára elérhető a Kognitív Profil Teszt, az online felületen megtalálható verzió⁶ alapján az alábbiak szerint:

- 5–10 évesek számára
 - iskolaelőkészítő
 - óvodai nagycsoport–2. osztály

- 7–13 évesek számára (2–4. osztály)
- 10–16 évesek számára (4–7. osztály)
- 12 éves kor felettiék számára (7. osztálytól felfelé)

A tesztelő feladata, hogy kiválassza a tesztelés során a megfelelő korosztályi csoportot a tanuló számára, ahol figyelembe kell vennie az osztályfokot is az életkor mellett. Mindig célszerű a gyermek értelmi képességeinek megfelelően választani a teszt korcsoportjai közül, akár a fiatalabb korosztály feladatait tartalmazó tesztlapot adni a tanulónak, ha annak látja szükségességét a vizsgálatvezető/pedagógus. A feladatokban a különböző korosztályok esetén vannak eltérések, az idősebbek számára készített tesztlapokon nehezebbek az adott feladattípusok, illetve többféle tesztfeladatot is tartalmaznak (Gyarmathy, 2009).

Az alsó tagozaton tanuló gyermekek esetén például a 2–4. osztály számára készült teszt a következő területek vizsgálatára ad lehetőséget:

- Figurák (figurális absztrakciós képesség)
- Számsorozat visszafelé (figyelem, emlékezet, szekvencialitás)
- Szekvenciális és szimultán képemlékezet (emlékezet, szekvencialitás, szimultán emlékezet)
- Szavak és álszavak írása (fonológiai képességek, helyesírás, auditív képességek)
- Megfigyelési idő (koncentrációs képesség)
- Számolási műveletek (számolási készség)
- Mennyiségek (számolási készség, mennyiségek ismerete, relációs készség)
- Szóolvasás (olvasási készség, verbalitás)
- Számismétlés (figyelem, emlékezet, szekvencialitás)

Az eredmények kiértékelése és pontos értelmezése alapos körültekintést és megfelelő szakértelmet kíván a pedagógustól. A tanuló gyengeségei és erősségei megmutathatják a fejlesztendő területeket, az oktató-nevelő munka során alkalmazandó differenciáláshoz adhatnak segítséget a pedagógus számára. A kiértékelés során fény derülhet a tanuló átlagtól való eltérésére is, amely alapján további kompetens szakemberek bevonásának a lehetősége szintén szóba kerülhet, azaz a pedagógus megteszi az ehhez szükséges lépéseket, és felveszi a kapcsolatot a megfelelő szakemberrel, természetesen szülővel való egyeztetést követően (Gyarmathy, 2009).

Manapság egyre gyakoribb a viselkedési problémával vagy kiegyensúlyozatlan képességstruktúrával érkező gyermekek megjelenése az iskolákban. Emiatt a pedagógusoknak újabb módszerek alkalmazását kell előtérbe helyezniük, nem minden esetben hasznosíthatóak a régi, jól

bevált eljárások, egyre inkább szükségessé válik az újítás az oktató-nevelő munka során. A készségeket, képességeket és részképességeket vizsgáló eljárásoknak is, mint a Kognitív Profil Teszt előreláthatólag nagyobb szerep fog jutni, mivel az egyenletlen képességstruktúrákkal rendelkező tanulók differenciált oktatásához számos területen segítséget nyújthat a pedagógusoknak. Ingyenes elérhetősége, aránylag egyszerű használhatósága és kevés speciális ismeretet igénylő felhasználása még vonzóbbá teheti ezt az eljárást (Gyarmathy, 2009).

3. A KUTATÁS ISMERTETÉSE

3.1 Kutatási célok

A kutatásom célja, hogy feltárjam milyen formában alkalmazzák a pedagógusok az integrált nevelés-oktatás során a differenciálást. Továbbá célom megismerni azt, hogy a pedagógusok mennyire tartják fontosnak a differenciált tanulásszervezést a munkájuk során, mennyi időt és energiát fektetnek ennek megvalósításába. Illetve szeretném a kutatásom során kideríteni azt is, hogy mennyivel több erőfeszítést igényel a differenciált oktatás megvalósítása a pedagógus részéről, és megtérül-e ez a többlet erőbefektetés. Kutatásom során további célként tűztem ki, hogy feltérképezzem, melyek a pedagógusok által leggyakrabban alkalmazott differenciálási módszerek.

3.2 Kutatási célcsoport

A kutatásom során két integrált köznevelési intézményt kerestem fel, ahol megfigyeléseket végeztem az alsó tagozaton tanuló diákok és pedagógusaik körében. A vizsgálathoz kiválasztott egyik intézmény a Beremendi Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola, a másik pedig a Siklóson található Batthyány Kázmér Általános Iskola volt. A célcsoportom a két intézmény integrált keretei közt nevelő-oktató munkát végző pedagógusai.

A kutatás során a mintavétel nem véletlen mintavétellel történt, hanem célirányos kiválasztás alapján. A lakóhelyemhez közeli integrált intézmények közül került kiválasztásra a vizsgálat szempontjából releváns két iskola. Mindkét intézményben az intézményvezetők a személyes megkeresés során vállalták a vizsgálatban való részvételt.

A két intézményben történt hospitálásokon kívül kérdőívek kiküldésére is sor került a kutatás folyamán (kombinált módszert alkalmazva). A véletlenszerűen kiválasztott integrált köznevelési intézmények pedagógusai alkották ennek a módszernek a célcsoportját.

Összességében a két kutatási módszer az integrált köznevelési intézményekben oktató-nevelő munkát folytató pedagógusait célozza meg, mint célcsoportot.

3.3 Kutatási módszerek, eszközök

A vizsgálat során kvalitatív és kvantitatív kutatási módszereket kombináltan alkalmaztam, amelyhez az információszerzés primer források felhasználásával valósult meg, illetve az elméleti háttérhez szekunder forrásokat is (szakirodalmakat, tanulmányokat) felhasználtam.

A kutatáshoz párhuzamosan két különböző típusú vizsgálati eszköz került alkalmazásra. A kombinált módszer egy 30 kérdésből álló online kérdőív kiküldéséből (kvantitatív vizsgálati módszer), valamint tanórai megfigyeléseken (kvalitatív módszer) alapuló empirikus tapasztalatok rögzítéséből állt a kiválasztott intézményekben (Kontra, 2011).

Az online kérdőívet a Google Űrlapok program segítségével készítettem el 2021 novemberében. Majd ezt követően 2022 márciusában–áprilisában elektronikus úton került továbbításra integráló intézmények vezetőihez, akik vállalták a pedagógusokhoz való eljuttatását. A kérdőívek kitöltése név és személyes adatok megadása nélkül, anonim módon történt, elektronikus úton⁷ volt elérhető. Az online kérdőív linkjét küldtem ki a környékbeli integráló iskolák igazgatóinak, a kérdőív továbbítása elektronikus levélben, illetve a közösségi média intézményi oldalán keresztül történt meg a vezetők segítségével.

Ez egy online felületen elkészített 30 kérdést tartalmazó kérdőív, amelynek első része (4 kérdés) a pedagógus munkahelyéhez kapcsolódik, de azt a szempontot a kérdőív készítése során szem előtt tartottam, hogy a kérdésekre adott válaszok alapján ne legyen beazonosítható a válaszadó személye. A kérdőív második részében a sajátos nevelési igény és a differenciálás témájához kapcsolódó kérdések találhatók (26 kérdés). A kérdőívben többségében vannak a félig zárt kérdések, ahol szubjektív vélemény rövid leírására is lehetősége adódik a válaszadó pedagógusnak. Zárt kérdéseket (13 kérdés) is készítettem a kérdőívhez, ahol a megadott válaszlehetőségek közül kell bejelölni egy vagy esetleg több, a válaszadó számára releváns választ. Ezek között megtalálható Likert-skála típusú kérdés is (7), melyek a pedagógusi attitűdöt hivatottak vizsgálni. Nyitott kérdés a nehezebb elemzés, értékelés miatt csak egy került a kérdőívbe, az utolsó, amelyben lehetősége nyílik a pedagógusnak szabadon véleményt alkotni. A kérdőívet összesen 28 fő töltötte ki, és küldte vissza a válaszokat a 2022. március 01. és 2022. május 07. közötti időszakban.

A kutatási módszer kiválasztása során tudatában voltam annak a ténynek, hogy az internetes kérdőív felvételének vannak előnyei és hátrányai is. Előnye abban rejlik, hogy könnyen és gyorsan juttatható el a célszemélyekhez. Az ország vagy akár a világ bármely pontjára néhány

percen belül elküldhető az online kérdőív linkje, tehát nagy távolságokat hidalhat át rövid időn belül. Hátránya viszont abból adódik, hogy nem ellenőrizhető a válaszok valóságtartalma. A sok emberhez való könnyebb eljuttatás miatt nagyobb elemszám érhető el, ami a vizsgálati eredmény nagyobb megbízhatóságát vonhatja maga után, ezért inkább az előnyök javára hajlottam a döntésem során.

A kutatás során időben párhuzamosan haladtam a kvalitatív módszereket alkalmazó megfigyelésekkel. Az iskolai hospitálásokra 2021. szeptember 23. és 2022. április 30. között került sor, mindkét intézményben 6-6 alkalommal, összesen 12 tanítási napon történt megfigyelés. Az alsó tagozaton, 3–4. osztályban volt lehetőségem a pedagógusok oktató-nevelő munkájának tanulmányozására.

Ez a módszer egyfajta terepkutatásként is tekinthető, hiszen természetes közegében figyelhető meg a vizsgálni kívánt pedagógiai jelenség. Tudományos megfigyelés esetén tervezett és célirányos tevékenységet végez a kutató. Ezért a tervezés során meghatároztam több tényezőjét a kutatási munkának. A kutatás tervezésének kezdeti szakaszában a helyszínek és a megfigyelési időpontok kiválasztását végeztem el. Ezt követően döntöttem, hogy milyen adatrögzítési technikákat fogok alkalmazni a megfigyelések során. Feljegyzéseket készítettem, amelyek nem teljes leírást tartalmaztak, hanem a vizsgálni kívánt pedagógiai jelenségre fókuszáltak. A tanórák során alkalmazott differenciálási módszerek, lehetőségek előfordulását, gyakoriságát, jellegét rögzítettem a feljegyzéseimben (Kontra, 2011).

3.4 Kutatási kérdések

A szakdolgozatomban a következő kutatási kérdésekre keresem a választ:

1. Kutatási kérdés (K1): Melyik tényezőt vélik a pedagógusok a legfontosabbnak a differenciálás során? Ezen belül: Mennyire tartják fontosnak a pedagógusok a differenciáláshoz a megfelelő eszközök meglétét?

2. Kutatási kérdés (K2): Melyik módszert alkalmazzák leggyakrabban a pedagógusok a differenciált nevelés-oktatás során? Ezen belül: Alkalmazzák-e a tanulói képességek alapján a feladatok nehézségi szintjében való differenciálást (Bloom-féle taxonómia szerint)?

3. *Kutatási kérdés (K3):* Megtérül-e a pedagógusok számára a differenciált tanulásszervezés során befektetett többlet idő és energia? Amennyiben igen, akkor milyen gyakran alkalmaznak differenciálásra is lehetőséget adó munkaformákat?

3.5 Elemzés

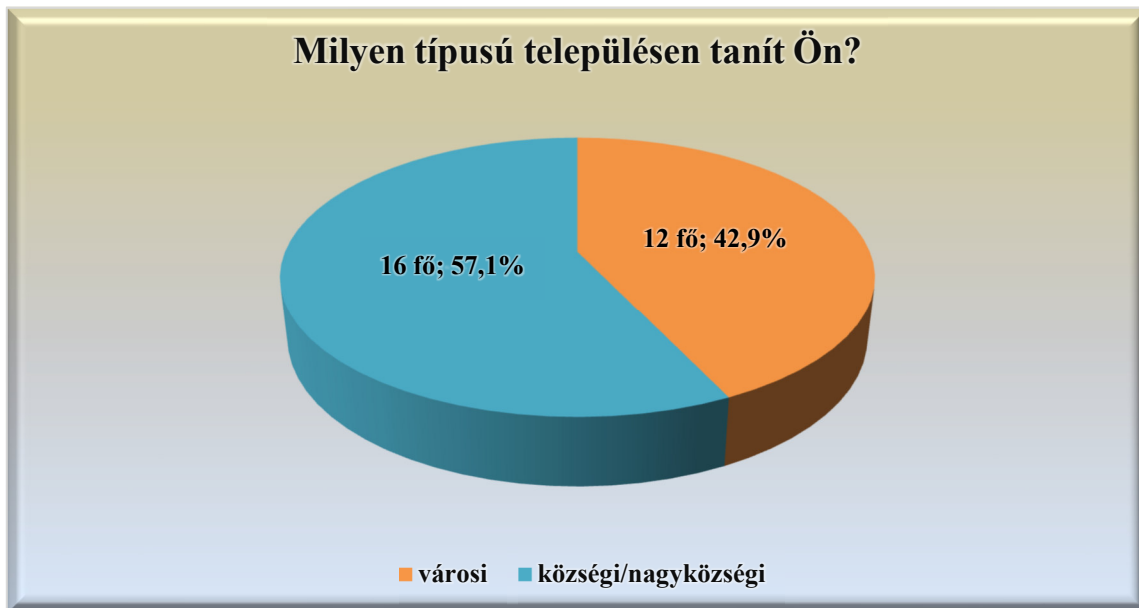
Az általam összeállított és elektronikus úton továbbított kérdőívre összesen 28 válasz érkezett, az eredmények értékelése ezek alapján történik (elemszám = 28). A beérkezett kérdőívek elemzését párhuzamba állítva végzem a megfigyelések során tapasztaltakkal. A hospitálások helyszíneként a Beremendi Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola, valamint a Siklóson található Batthyány Kázmér Általános Iskola szolgált (3. és 4. osztályos korcsoportokban történt a megfigyelés).

A 30 kérdést tartalmazó online kérdőív több kérdéscsoportból áll:

- a pedagógus munkahelyeként szolgáló intézménnyel kapcsolatos információkkal foglalkozó kérdések (1-2)
- a pedagógus munkahelyén betöltött feladatával összefüggő kérdések (3-4)
- sajátos nevelési igényű tanulókkal kapcsolatos kérdések (5-9)
- tanulómegismerési módszerekhez fűződő kérdések (10-13)
- a differenciált oktatáshoz kapcsolódó kérdések (14-17)
- a tanórákon alkalmazott munkaformákra vonatkozó kérdések, illetve ezek kapcsolata a differenciálással (18-26)
- az alkalmazott pedagógiai eszközök felmérésére is kerültek felvetésre tájékozódó kérdések (27-28)
- a sajátos nevelési igényű tanulók integrált oktatása során felmerülő problémákkal kapcsolatos kérdés (29)
- a pedagógus sajátos nevelési igényű tanulók differenciálásáról alkotott véleménye az integrált oktatás keretében, nyitott kérdés formájában (30).

A hospitálások során a pedagógusok differenciálási gyakorlatát figyeltem meg, hogy milyen munkaformákban, módszerekkel, eszközökkel valósítják meg az integrált oktatás-nevelés folyamatában a differenciált tanulásszervezést. A tapasztalataimat az adott pedagógiai jelenségről feljegyeztem, majd az elemzés során összevettem a visszaküldött kérdőívekben megjelenő válaszokkal.

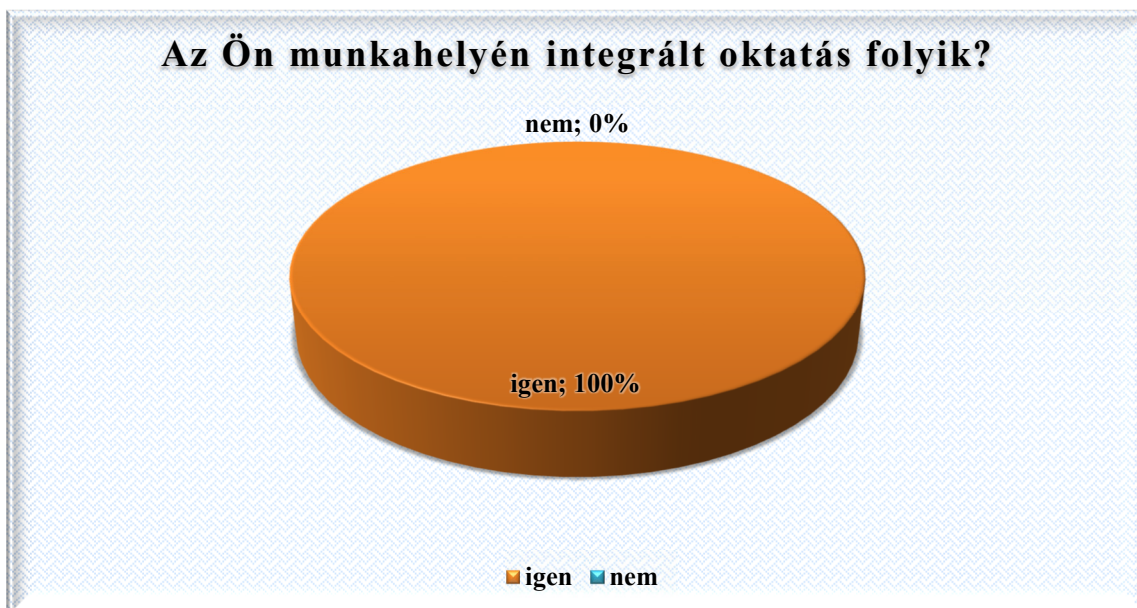
Az első kérdés során az intézmény elhelyezkedését tekintve (a település típusáról) kértem általános tájékoztatást a válaszadóktól. A kérdőívet kitöltő pedagógusok közül 16 fő (57,1%) *községi/nagyközségi*, míg 12 fő (42,9%) *városi* iskolában tanít (4. ábra). A megfigyelések során 50-50% volt a településtípus szerinti megoszlás, az egyik intézmény *városi*, illetve a másik *nagyközségi* elhelyezkedésű volt (a kérdőívet az intézményekben dolgozó pedagógusok közül is kitöltötték néhányan, viszont az anonim válaszadás miatt a pontos számuk nem meghatározható).



4. ábra: Település szerinti megoszlás

Forrás: Saját szerkesztésű ábra

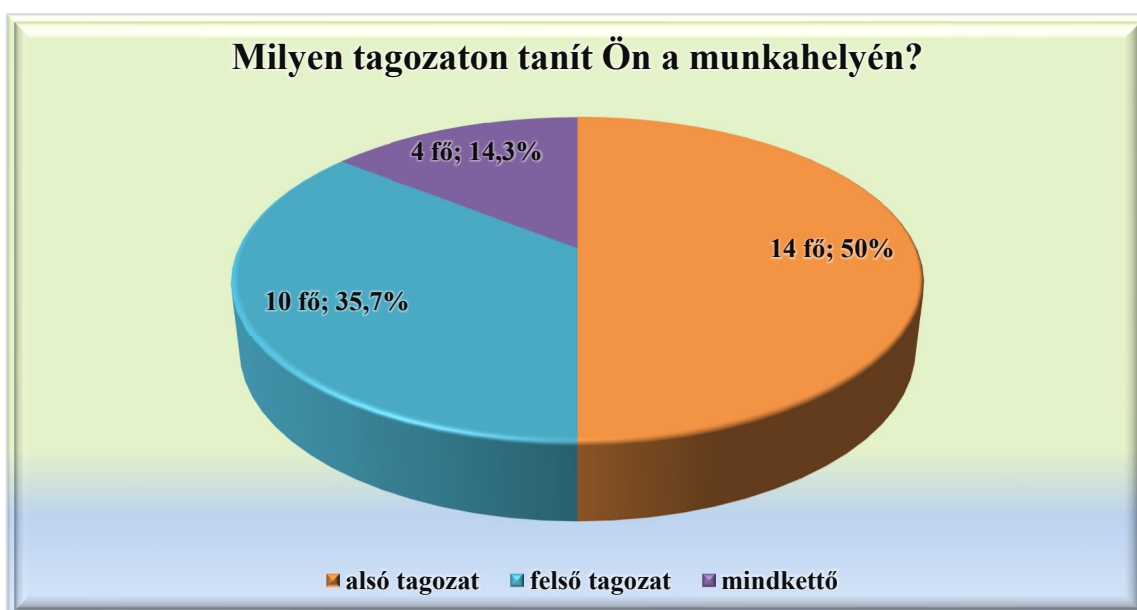
Az integrált oktatás meglétéről a második kérdésben adhattak visszajelzést a pedagógusok (5. ábra), amelyre mindegyik válaszadó azt a lehetőséget jelölte meg, hogy *igen*, azaz az intézményben integrált oktatás folyik (100%). A kérdés feltevésére csak általános tájékozódás céljából került sor, mivel szakdolgozatomhoz integráló intézményekben dolgozó tanároktól vártam a kérdőívem visszaküldését. A megfigyelések során is az integráció jelenlétét tapasztaltam az intézményekben (csoportonként 1-3 sajátos nevelési igényű tanulóval foglalkoztak).



5. ábra: Integráció szerinti megoszlás az intézmények esetében

Forrás: Saját szerkesztésű ábra

A pedagógusok a kérdőív következő (3.) kérdésére arról adtak információt számomra, hogy az iskolában milyen tagozaton tanítanak (6. ábra). A válaszadók közül 14 fő (50%) *alsó tagozaton*, 10 fő (35,7%) *felső tagozaton*, illetve 4 fő (14,3%) *mindkét tagozaton* végzi pedagógusi tevékenységét. A megfigyelések során több tanár/tanító tanóráján is részt vettem, a két intézményben összesen 9 fő esetében, akik közül 6 fő *alsó tagozaton*, 3 fő *mindkét tagozaton* tanít.



6. ábra: A pedagógusok eloszlása aszerint, hogy milyen tagozaton tanítanak

Forrás: Saját szerkesztésű ábra

Kutatásom során szerettem volna kideríteni azt is, hogy milyen műveltségterületeken tanítanak a válaszadó pedagógusok, így a kérdőív negyedik kérdésében erről kértem tájékoztatást. Itt kilenc előre megadott válaszlehetőség volt, ezek közül többet is bejelölhettek a pedagógusok, hiszen az esetek nagy többségében nem egy tantárgyat tanítanak. A válaszok elemzését több szempontot figyelembe véve is el lehet végezni. A műveltségterületek szerinti megoszlást tekintve a pontos adatokat a 3. táblázat tartalmazza. A pedagógusok közül legtöbben (12 fő, a válaszadók 42,9%-a) *magyar nyelv és irodalom* műveltségterületen tevékenykedik. *Természettudományos tárgyak és földrajz*, *matematika*, illetve *művészetek* műveltségterületen egyaránt 10-10 fő (a válaszadók 35,7%-a) végez oktató-nevelő munkát. Feladatait *testnevelés és egészségfejlesztés*, valamint *etika/hit- és erkölcsstan* területén 6-6 fő pedagógus (21,4%) látja el. *Idegen nyelvet*, illetve *technológiát* 4-4 fő (14,3%) tanít. A válaszadók közül a legkisebb arányban vannak jelen a *történelem és állampolgári ismeretek* műveltségterületen tevékenykedő tanárok, mindösszesen 2 fő (7,1%).

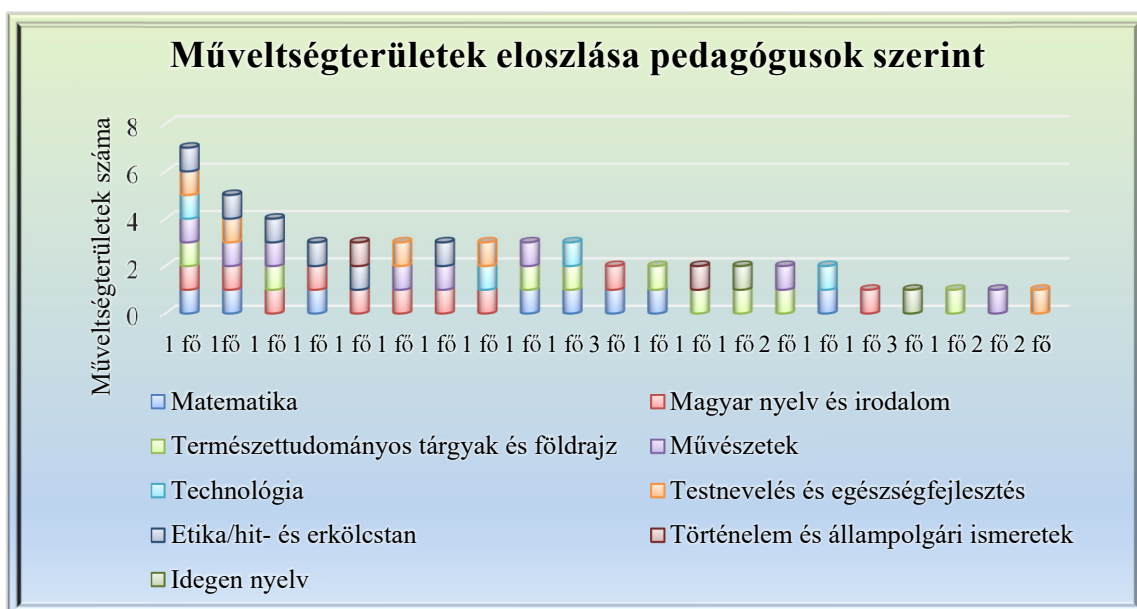
Műveltségterületek	Válaszok száma (fő)	Válaszok aránya (%)
<i>Magyar nyelv és irodalom</i>	12	42,9
<i>Természettudományos tárgyak és földrajz</i>	10	35,7
<i>Matematika</i>	10	35,7
<i>Történelem és állampolgári ismeretek</i>	2	7,1
<i>Idegen nyelv</i>	4	14,3
<i>Művészetek</i>	10	35,7
<i>Technológia</i>	4	14,3
<i>Testnevelés és egészségfejlesztés</i>	6	21,4
<i>Etika/hit- és erkölcsstan</i>	6	21,4

3. táblázat: Műveltségterület szerinti eloszlás

Forrás: Saját szerkesztésű táblázat

Érdekességként a további elemzés során a műveltségterületek eloszlását válaszadók szerinti lebontásban is megkaptam, azaz egy-egy pedagógus milyen területeken tanít (7. ábra). A legtöbb

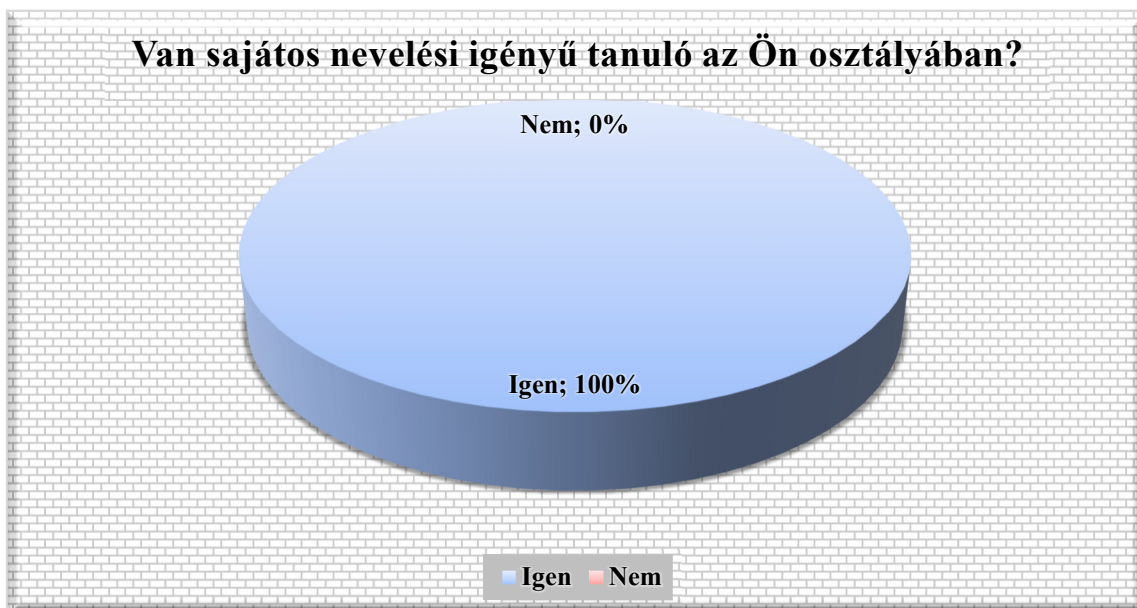
területen (szám szerint: 7) egy pedagógus tanít, a *történelem és állampolgári ismeretek*, valamint az *idegen nyelv* kivételével mindegyiket bejelölte válaszában. A műveltségterületek eloszlása változó, illetve a tanított területek száma is nagy eltéréseket mutat. A pedagógusok közül 1 fő tanít hét, 1 fő öt, 1 fő négy, 7 fő három, 9 fő kettő, továbbá szintén 9 fő csak egy területen. Ugyanabban a műveltségterület szerinti felosztásban 3 fő *magyar nyelv és irodalmat*, valamint *matematikát*, 2 fő *művészeteket természettudományos tárgyak és földrajz* párosítással, 3 fő *idegen nyelvet*, 2 fő *művészeteket*, illetve 2 fő *testnevelés és egészségfejlesztést* oktat. Az intézményekben történt hospitálások során hasonlóan vegyes eloszlást tapasztaltam, a kérdőív válaszaival való egyezés lehetséges oka, hogy a megfigyelt pedagógusok is részt vettek a kitöltésben. A megfigyelések, egy kivételével (*történelem és állampolgári ismeretek*), minden műveltségterület tantárgyain történtek.



7. ábra: Műveltségterületek eloszlása pedagógusok szerint

Forrás: Saját szerkesztésű ábra

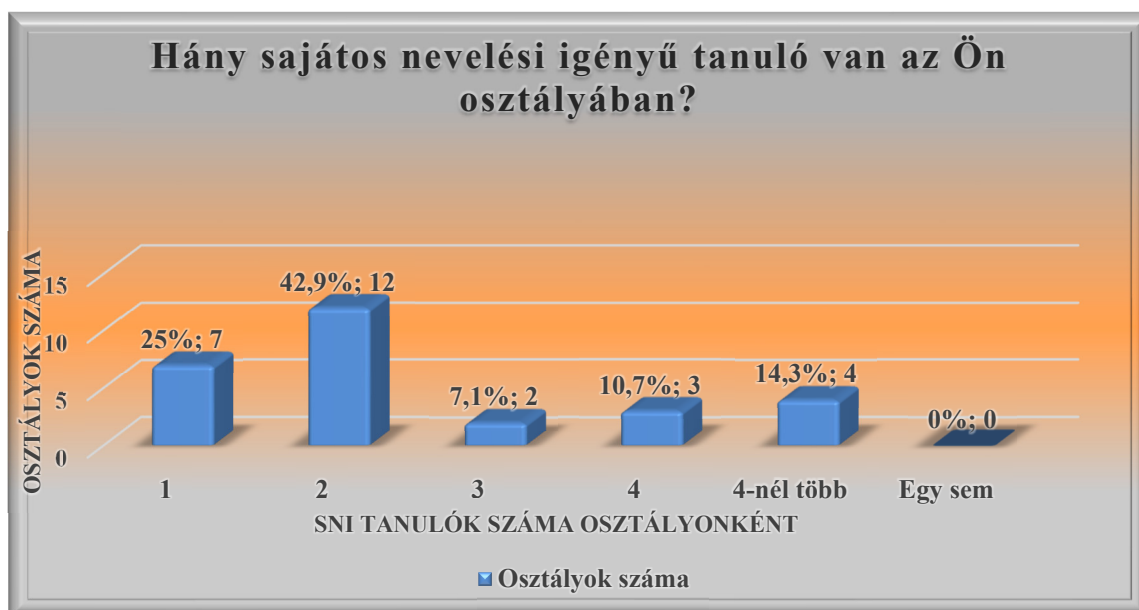
A sajátos nevelési igényű gyermekek jelenlétével kapcsolatos a kérdőív ötödik kérdése. A válaszadók mindannyian, azaz 28 fő (100%) azt a válaszlehetőséget jelölték meg, hogy *igen*, van sajátos nevelési igényű tanuló az osztályukban (8. ábra). Az integráló iskolákban tett látogatások során tapasztaltam is ezt, 1-3 tanuló volt sajátos nevelési igényű osztályonként (a kisebb osztálylétszámú városi iskolában 1-1 gyermek volt a csoportokban, a magas létszámú nagyközségiben viszont 3, emellett beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók is jelen voltak szinte mindegyik osztályban).



8. ábra: Sajátos nevelési igényű tanulók jelenléte

Forrás: Saját szerkesztésű ábra

Az osztályukban oktatott sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók számáról is választ adtak a pedagógusok a hatodik kérdés során. Egy-egy csoportban a legkevesebb *1 fő*, de előfordult több esetben is, hogy *4 főnél több* volt az SNI besorolású gyermekek száma. A válaszokat minden pedagógus maga adhatta meg a csoportban integrált keretek közt oktatott sajátos nevelési igényű diákok létszáma alapján. A beérkezett válaszok szerint a válaszadók osztályai közül 25%-ban volt *1 fő* SNI tanuló, 42,9%-ban található *2 fő*, 7,1%-ban *3 fő*, 10,7%-ban *4 fő*, valamint 14,3%-ban *4 főnél több* sajátos nevelési igényű gyermek integrált oktatása történik. Minden osztályban van sajátos nevelési igényű tanuló, így azt az opciót, hogy *egy sem*, nem jelölte be egyik pedagógus sem (0%). A sajátos nevelési igényű gyermekek eloszlását nem csak százalékos megoszlás szerint határozhatjuk meg, hanem abból a szempontból is, hogy számszerűen adjuk meg a 28 válaszadó osztálya közül mennyiben van egy, kettő, három, négy, illetve négy-nél több SNI tanuló (arra már kitértem, hogy olyan csoport nincs, amely az *egy sem* opciónak megfelel). A kérdőívek elemzése alapján 7 osztályban *1 fő*, 12 esetén *2 fő*, 2 csoportban *3 fő*, 3-ban *4 fő* sajátos nevelési igényű diákkal foglalkoznak, illetve 4 pedagógus csoportjában van *4-nél több* integrált SNI tanuló. A 9. ábra összesítve szemlélteti a fent felsorolt adatokat. A hospitálások során tapasztaltak szerint a csoportokban *1-1 fő* és *3 fő* volt a jellemző SNI létszám, ami a kérdőívekre kapott válaszokban is megjelent.

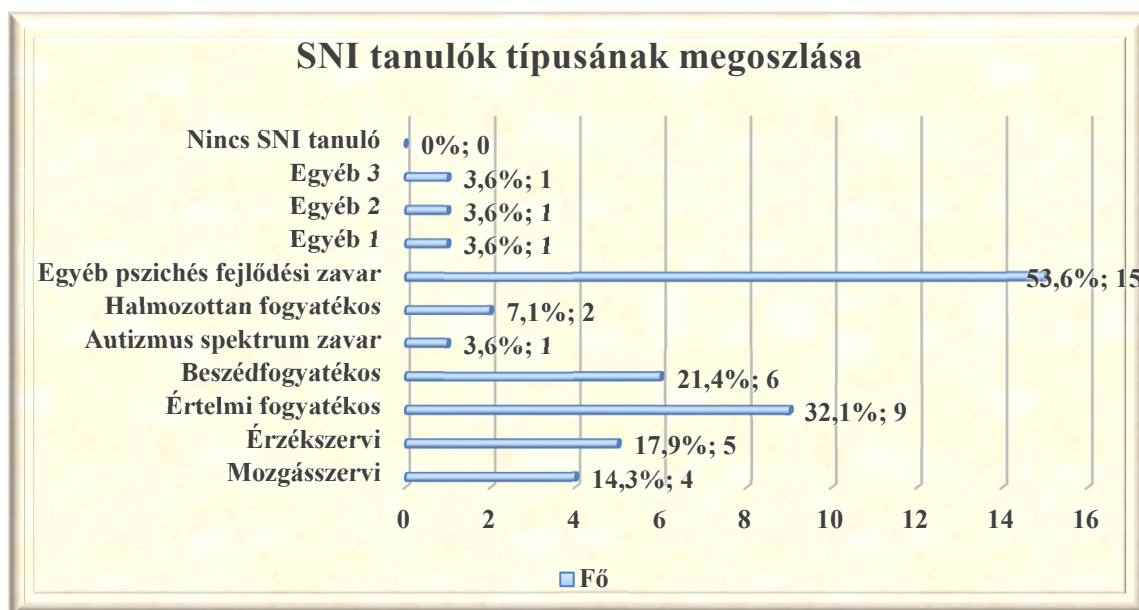


9. ábra: Sajátos nevelési igényű tanulók eloszlási aránya

Forrás: Saját szerkesztésű ábra

A következőkben az érdeklődésemet a sajátos nevelési igényű gyermekek típusára koncentráltam (7. kérdés), ehhez kapcsolódóan vegyes válaszokat kaptam, amelyek a 10. ábrán szemléltetve láthatóak. A válaszok alapján a választási lehetőségek mind a hét típusába sorolható sajátos nevelési igényű gyermek tanul integrált nevelés-oktatás keretében (7 jellemző típust jelöltem meg opcióként, illetve *egyéb* válaszlehetőséget is hagytam). Fontos még megemlíteni, hogy a válaszadás során több opciót is megjelölhettek a kérdőívet kitöltők, hiszen egy-egy tanító/tanár osztályában igen gyakran 2-3 SNI tanuló is jelen van (a vizsgálat során erre a kérdésre már kitértem). A pedagógusok közül 4 fő (a válaszadók 14,3%-a) foglalkozik *mozgásszervi* probléma miatt sajátos nevelési igényű gyermekkel. *Érzékszervi* (látás, hallás) fogyatékoság csoportjába sorolható tanuló 5 fő (17,9%) válaszadó osztályában tanul. *Értelmi fogyatékos/intellektuális képességzavarral küzdő* tanuló jelenlétéről a csoportjában 9 fő (32,1%) számolt be (a kérdőívben még a régebbi terminológia szerint szerepel, ma már inkább elfogadottabb kifejezés az intellektuális képességzavar (Lányiné, 2017)). *Beszéd-fogyatékos* gyermekekkel 6 fő (21,4%) foglalkozik az osztályában. *Autizmus spektrum zavar* is előfordult a sajátos nevelési igényű tanulók esetén, 1 fő (3,6%) csoportjában. *Halmozottan fogyatékos* személy integrált oktatása 2 fő (7,1%) osztályában jellemző. Legmagasabb arányban az *egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő* tanulók vannak jelen a csoportokban, 15 fő (53,6%). 3 fő *egyéb* válaszlehetőséget jelölt be, egyikük *diszlexia, diszgráfia* választ adta (1 fő, 3,6%), másikuk *számolási készség, szövegértés* (1 fő, 3,6%) megfogalmazást használta a sajátos nevelési igény leírására (mindkét esetben

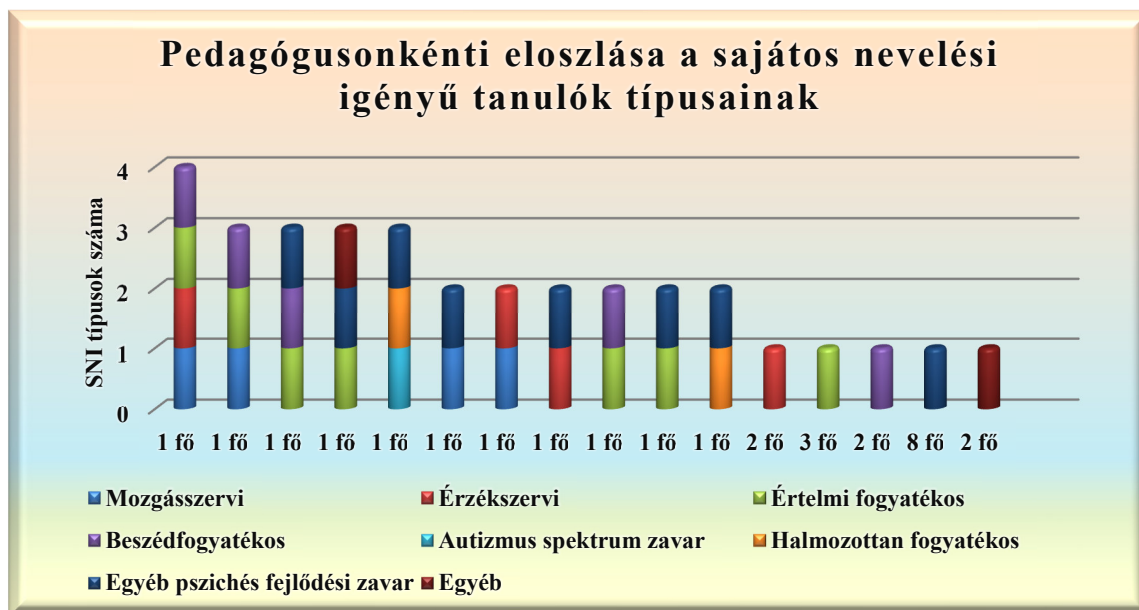
az *egyéb pszichés fejlődési zavar* csoportjába sorolható a sajátos nevelési igény típusa, de az elemzés során az *egyéb* válaszoknál jelenítem meg, mivel az online kérdőív kitöltése során nincs lehetősége a válaszadónak a válaszlehetőségek értelmezést kérni a kérdezőtől). A harmadik *egyéb* választ megjelölő 1 fő (3,6%) osztályában *kevert specifikus fejlődési zavar* miatt sajátos nevelési igényű tanuló integrált oktatása történik. Az előző kérdés elemzése során már megállapításra került, hogy mindegyik válaszadó osztályában van SNI tanuló, így természetesen a *nincs sajátos nevelési igényű tanuló* opciót egyetlen pedagógus sem jelölte meg (0%).



10. ábra: A tanulók sajátos nevelési igény típus szerinti eloszlása

Forrás: Saját szerkesztésű ábra

A válaszok értékelését másik szempont szerint is megtettem a vizsgálat során (11. ábra), azaz megnéztem az egyes válaszok alapján, hogy pedagógusonként milyen eloszlást mutatnak a sajátos nevelési igényű tanulók típusai. 17 fő esetén csak egy típusa van jelen a sajátos nevelési igényű gyermekeknek (egy válaszlehetőséget jelöltek meg). 6 fő esetén kétféle kategóriába sorolhatók az SNI tanulók, míg 4 fő három opciót választott ki a típusok közül. Négy különböző fajtáját a sajátos nevelési igénynek csak 1 fő választotta ki (ennek a pedagógusnak minimum 4 eltérő problémával küzdő tanuló integrált oktatásban való részvételét kell segítenie).

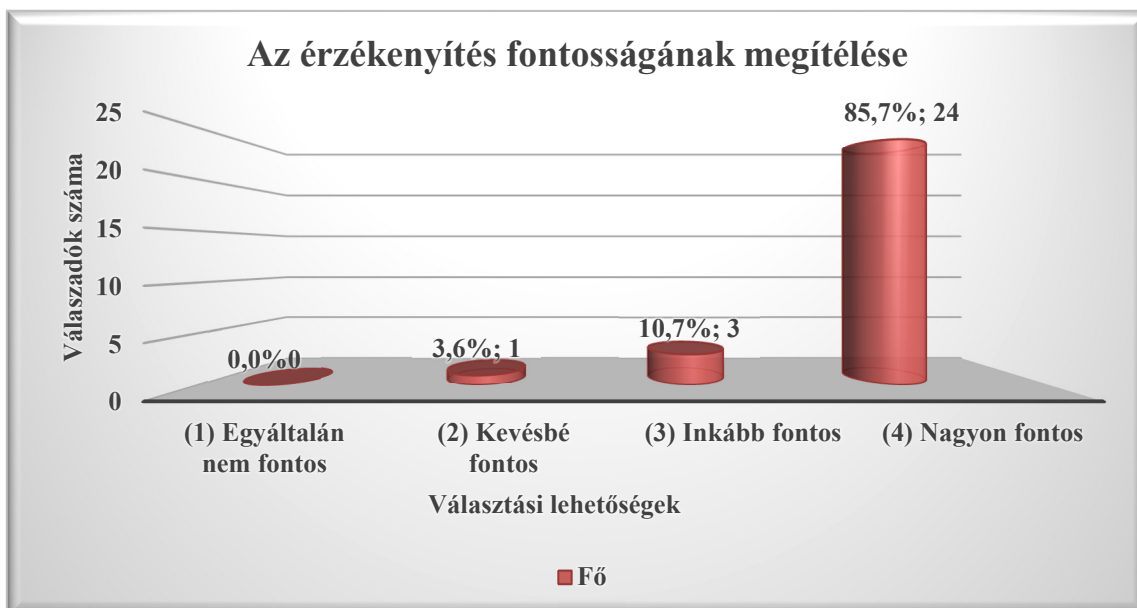


11. ábra: SNI tanulók típusának eloszlása válaszadónként

Forrás: Saját készítésű ábra

A két integráló köznevelési intézményben történt megfigyeléseim során tapasztaltak alapján megállapítottam, hogy a látogatott osztályokban *beszéd fogyatékos* (2 fő), *kevert specifikus zavar* (1 fő), illetve *egyéb pszichés fejlődési zavar* (3 fő) miatt sajátos nevelési igényű tanulók találhatóak. A városi elhelyezkedésű iskolában csoportonként 1 fő SNI gyermek volt (*beszéd-fogyatékos, kevert specifikus zavar*), a nagyközségiben 3 fő volt az osztályban (*egyéb pszichés fejlődési zavar*).

A tanulók érzékenyítése sajátos nevelési igényű társaik elfogadása iránt fontos momentum a pedagógus részéről. A kérdőívet kitöltők a vizsgálat során erről is alkothattak véleményt (8. kérdés). Válaszaikat 1-től 4-ig terjedő skálán kellett elhelyezniük, ahol a számozás az alábbi jelentést takarta: 1 = *egyáltalán nem fontos*, 2 = *kevésbé fontos*, 3 = *inkább fontos*, 4 = *nagyon fontos*. Likert-skála típusú kérdés a pedagógusi attitűd mérésére. Az elemzés az előzetesen elvárt eredményt hozta számomra, 24 fő (a válaszadók 85,7%-a) *nagyon fontosnak* találja a tanulók érzékenyítését, míg 3 fő (10,7%) *inkább fontosnak*, meglepő módon volt 1 fő (3,6%) a pedagógusok közül, aki azt vallotta, hogy ez *kevésbé fontos* feladat részéről. *Egyáltalán nem fontos* válasz nem érkezett, ami pozitívum volt számomra. A kapott eredményeket a 12. ábra szemlélteti. Az intézményi megfigyelések során az érzékenyítést fontosnak találó pedagógusokkal találkoztam, valószínűleg közülük kerültek ki azok, akik a *nagyon fontos* opciót választották a kérdőívben.



12. ábra: Az érzékenyítés fontosságának megítélése szerinti eloszlás

Forrás: Saját szerkesztésű ábra

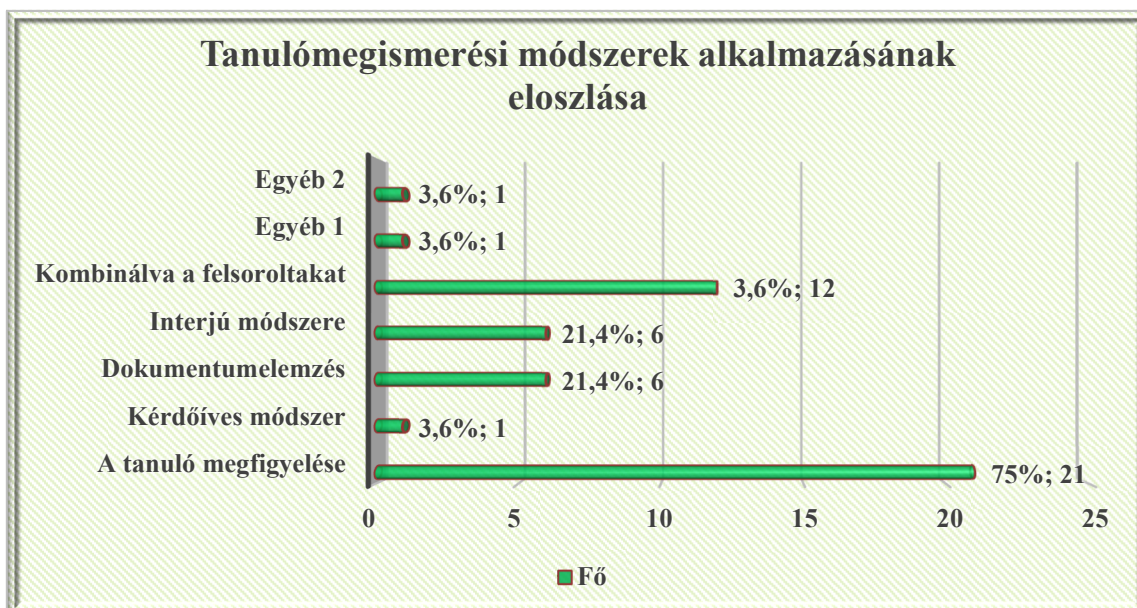
Tájékozódni szerettem volna arról, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek ellátását végző szakember (gyógypedagógus) rendelkezésre áll-e az intézményekben, avagy utazó gyógypedagógus foglalkozik a tanulók fejlesztésével. Így a kérdőív következő kérdésében (9-es) erre is kitértem. A válaszadók szerint az iskolákban gyakoribb az *utazó gyógypedagógus*, a megkérdezettek 67,9%-ában van jelen ez az ellátási forma (19 válasz), míg *az intézményen belül alkalmazásban álló gyógypedagógus* 28,6%-ban (8 válasz), valamint egy esetben (3,6%) *mindkét formában* működik a gyógypedagógiai feladatellátás. Arra már az elemzés során korábban is kitértem, hogy mindegyik válaszadó csoportjában van sajátos nevelési igényű tanuló, így a negyedik válaszlehetőség (*nincs SNI tanuló az osztályban*) nem releváns opció a kérdés esetén, nem is jelölték be válaszként (0%). A gyógypedagógiai ellátás megoszlását a 13. ábra mutatja be. A hospitált intézmények esetében eltérő volt a két iskola a gyógypedagógus foglalkoztatásának szempontjából, a nagyközségi *utazó gyógypedagógust* alkalmaz, míg a városiban *az intézményen belül foglalkoztatott gyógypedagógus* végzi a sajátos nevelési igényű tanulók fejlesztését.



13. ábra: A gyógypedagógiai ellátás formájának megoszlása

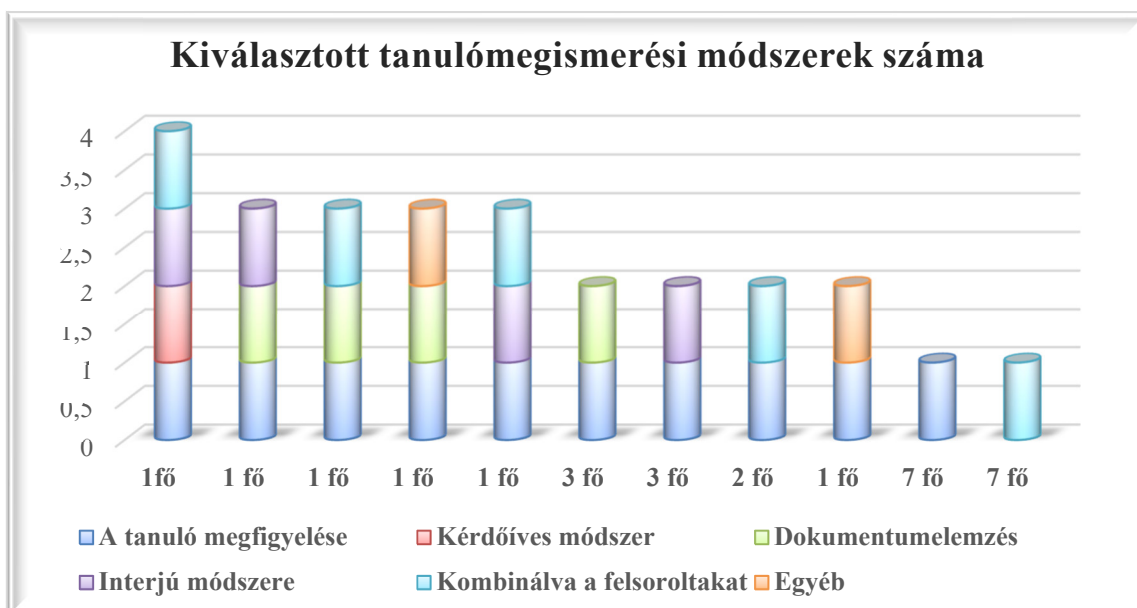
Forrás: Saját szerkesztésű ábra

A differenciált oktatáshoz elengedhetetlen feltétel a tanulók minél alaposabb megismerése, ehhez segítséget adhatnak a különböző tanulómegismerési technikák/módszerek. A pedagógusok válaszaik alapján szeretnék fényt deríteni a vizsgálatom során arra, hogy melyek a leggyakrabban alkalmazott módszerek az egyes gyermekek sajátosságainak feltérképezéséhez. Ennél a kérdésnél (10-es) több opciót is bejelölhettek a válaszadók, hiszen munkájuk során széles a repertoár, amit alkalmazni tudnak. Számos variációban érkezett válasz. A leginkább preferált módszerként a *tanuló megfigyelését* választották a pedagógusok, 21 fő (14. ábra), ami az összes válaszadó 75%-a. Majd ezt követi a tanulómegismerési technikák sorában a *dokumentumelemzés* és az *interjú*, ezeket egyaránt 6-6 fő jelölte meg, ez a kérdőívet kitöltők 21,4%-át teszi ki. *A módszerek kombinálását* is sok pedagógus alkalmazza, 12 fő ezt a lehetőséget választottak ki, ami 42,9%-a az összes válaszadónak. *A kérdőíves módszert* 1 fő választotta mindösszesen (3,6%). Ez úgy gondolom, túlzottan alacsony arány, tekintve azt, hogy a pedagógiai munka során a leggyakrabban előforduló számonkérési formák (tesztek, feladatlapok) is ehhez a módszerhez sorolhatóak. Valószínűnek tartom, hogy a kérdőív kitöltése során nem asszociáltak a pedagógusok annak más formátumára is. *Egyéb* opció is választható volt ennél a kérdésnél, 2 fő (3,6% válaszadónként) élt is ezzel a lehetőséggel, két különböző választ adva (egyikük *beszélget a tanulóval*, másikuk *a gyógypedagógussal konzultál*).



14. ábra: A tanulómegismerési módszerek alkalmazásának eloszlása

Forrás: Saját szerkesztésű ábra



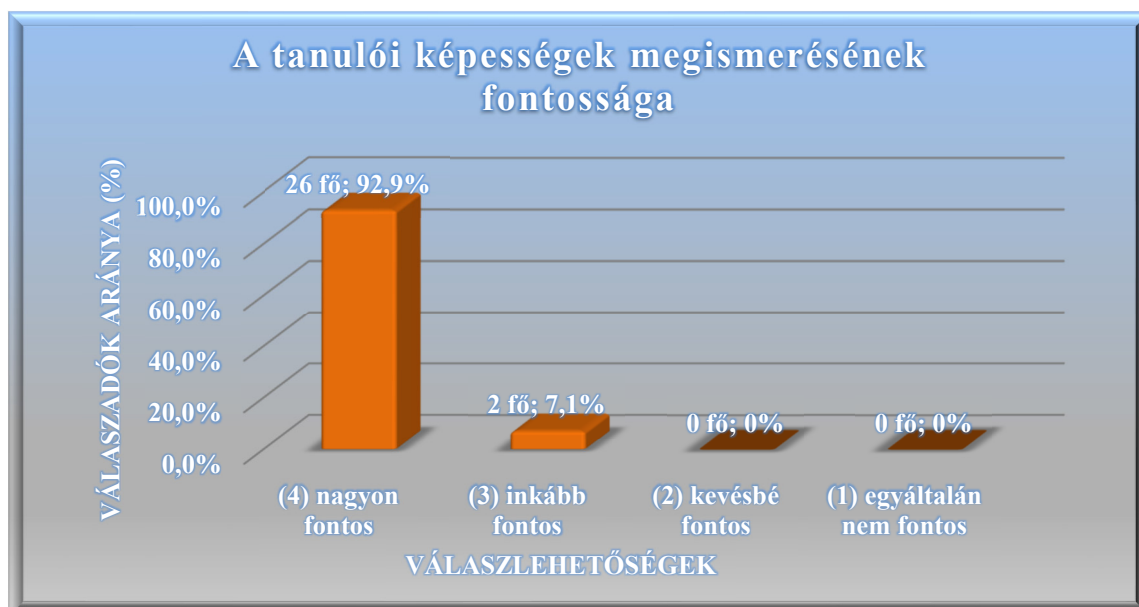
15. ábra: A pedagógusok által kiválasztott tanulómegismerési módszerek száma

Forrás: Saját szerkesztésű ábra

A beérkezett válaszokat további szempontok szerint tanulmányozva megállapítottam, hogy a pedagógusok közül 1 fő négy válaszlehetőséget jelölt be, 4 fő három opciót, 9 fő kettőt, illetve 14 fő csak egy feleletet adott meg ennél a kérdésnél. Ezek különböző variációkban fordultak elő, a 15. ábra ezt részletesen szemlélteti. Az intézményi hospitálásaim során a tanulómegismerési módszereket kombináltan alkalmazó pedagógusokat volt alkalmam megfigyelni.

Valószínűleg ez az általuk visszaküldött kérdőívekben is megjelent, hiszen a pedagógiai gyakorlatuk részévé vált a tanulók minél komplexebb megismerésének az igénye.

Ha már az alkalmazott tanulómegismerési módszerekről tájékoztam, úgy gondoltam, arról is hasznos lenne információt szerezni, hogy a pedagógusok mennyire tartják fontosnak ezeket a technikákat (11. kérdés). Ez ismét egy Likert-skála típusú kérdés, amely a pedagógusi attitűdöt szándékozik mérni a témában. A korábban alkalmazott módszerhez hasonlóan határoztam meg a válaszadást, 1-től 4-ig terjedő skálán jelölhették be a kérdőívet kitöltők az általuk leginkább preferált válaszlehetőséget, ahol a 1-es érték az *egyáltalán nem fontos*, a 4-es érték pedig a *nagyon fontos* besorolást kapta (2-es *kevésbé*, 3-as *inkább fontos* válaszlehetőségként lett meghatározva). Az elemzés során nem túl sok eltérést tapasztaltam a pedagógusok attitűdjében, 26 fő (92,9%) szerint *nagyon fontos* a tanuló képességeinek minél alaposabb megismerése, valamint 2 fő (7,1%) *inkább fontosnak* tartotta ezt (16. ábra). *Kevésbé fontos* és *egyáltalán nem fontos* válaszok nem érkeztek (0% mindkét esetben). Az iskolalátogatások alkalmat adtak arra is, hogy megfigyeljem a pedagógusi attitűdöt abból a szempontból, hogyan ítélik meg a tanulói képességek megismerésének jelentőségét. A hospitálások során azt tapasztaltam, hogy *nagyon fontosnak* tartják a pedagógiai munka során a tanulók képességeinek minél alaposabb feltérképezését, ezzel elősegítve a személyre szabott oktatás-nevelés folyamatát.



16. ábra: Pedagógusi attitűd a tanulói képességek megismerésének igénye szempontjából

Forrás: Saját szerkesztésű ábra

A tanulmányaim során talákoztam egy számomra pedagógiai szempontból hasznosnak tűnő tanulómegismerési módszerrel, ami felkeltette az érdeklődésemet, ez a Kognitív Profil Teszt (rövid ismertetése a szakdolgozatom elméleti részében megtalálható). A pedagógusok munkáját segítheti a tanulók minél szélesebb körű megismerésében, ezért úgy gondoltam, hogy tájékozodom afelől, mennyire ismert, illetve alkalmazott ez a teszt a válaszadók körében. Az eredmények kiértékelése alapján 19 fő (69,7%) *nem is ismeri* magát a Kognitív Profil Tesztet. Arra a kérdésre, hogy szokta-e alkalmazni a tesztet, *igen* választ egyetlen pedagógus sem adott (0%). 1 fő (a válaszadók 3,6%-a) válaszolta az *egyéb* válaszlehetőséghez beírva, hogy *ismeri, regisztrált a felületre, de még csak néhány tanulóval próbálta ki*. 8 fő (28,6%) a *nem* alkalmazza opciót jelölte meg (17. ábra). Kicsit meglepődtem, nem teljesen erre az eredményre számítottam. Bár a hospitálások során is hasonló tapasztaltam, a pedagógusok többnyire *nem ismerték/nem alkalmazták* ezt a tesztet.

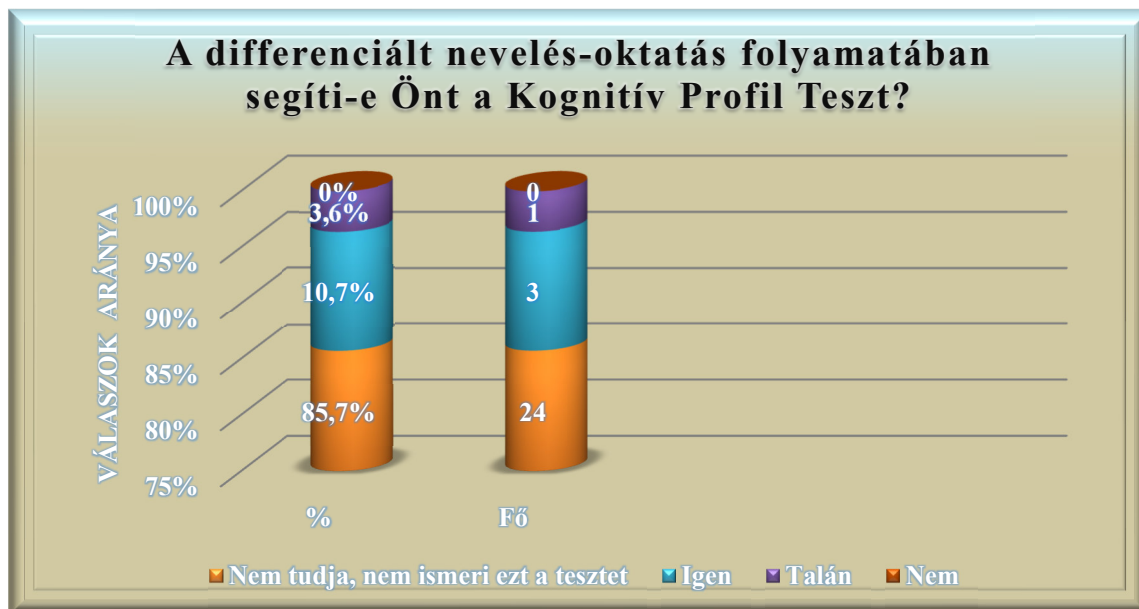


17. ábra: Kognitív Profil Teszt alkalmazásának aránya

Forrás: Saját szerkesztésű ábra

A Kognitív Profil Teszt alkalmazásával kapcsolatosan nem az előzetes elvárásaim szerint kaptam választ a kérdőívet kitöltőktől. Így a teszt differenciált nevelés-oktatás során betöltött hasznosságáról (13. kérdés) sem érkezett sok pozitív visszajelzés. Leggyakoribb válaszként *a teszt ismeretének hiánya* jelent meg 24 fő esetén (85,7%), 3 fő (10,7%) úgy vélte, igen, segítené/segíthetné a differenciált oktatás folyamatában a Kognitív Profil Teszt, 1 fő (3,6%) bizonytalan volt ebben, és *talán* válaszlehetőséget jelölte meg. Ami számomra bizalomra ad okot, hogy egyetlen pedagógus sem válaszolta (0%), hogy *nem* segíti/segítheti a differenciált nevelés

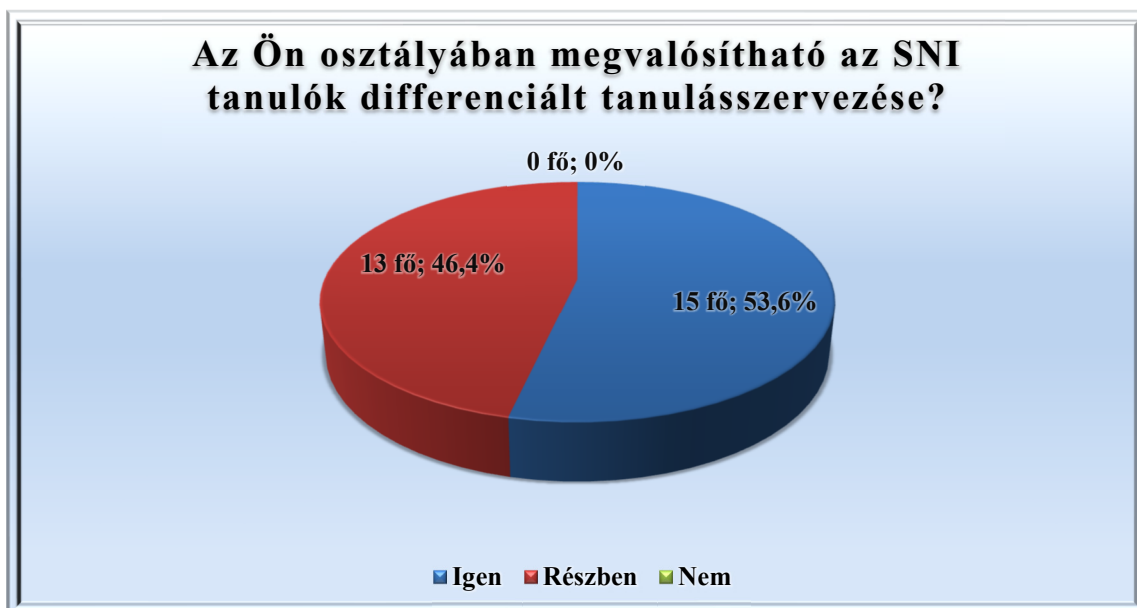
folyamatát a teszt (18. ábra). A megfigyeléseim során a pedagógusok nem zárkóztak el a Kognitív Profil Teszt megismerésétől, viszont a kérdőív kitöltésének időpontjában többnyire *nem ismerték* pontosan, hogy milyen segítséget nyújthat számukra ez a módszer a differenciálási munka során. Igyekeztem a teszt elérhetőségét, illetve előnyeit számukra ismertetni.



18. ábra: A Kognitív Profil Teszt differenciált oktatást segítő hatásának megítélése

Forrás: Saját szerkesztésű ábra

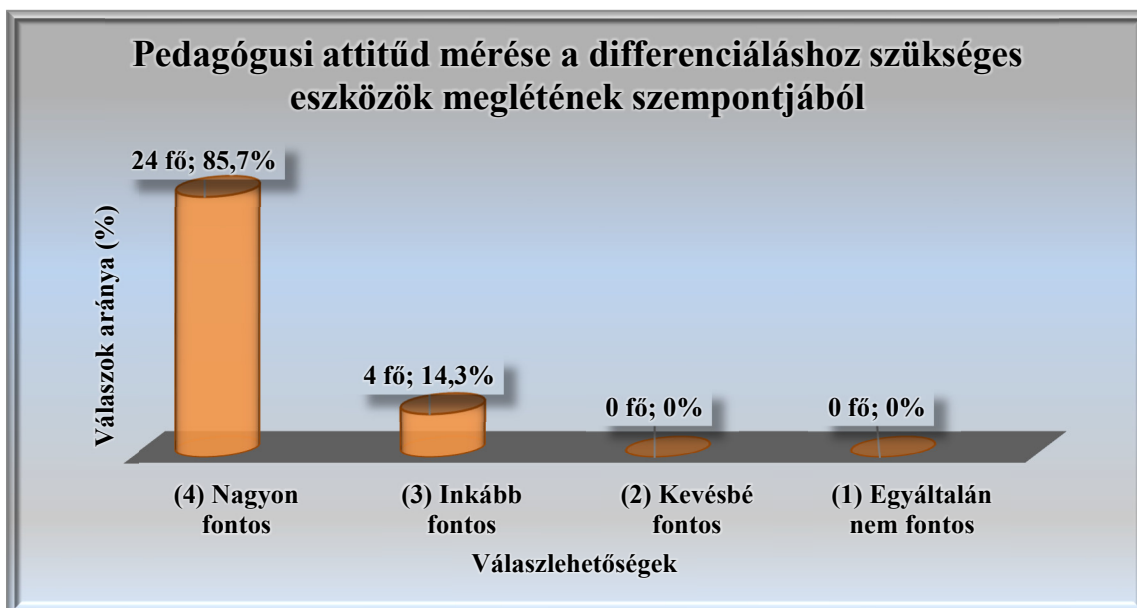
Az integrált oktatásban-nevelésben egyre nagyobb létszámban vannak jelen a sajátos nevelési igényű tanulók. A pedagógusok számára ez újabb kihívást jelentő feladatot ad. Ezért fontosnak tartottam, hogy kérdőívemben erre a témakörre is kitérjek. A pedagógusok véleményét kértem arról, hogy ők hogyan látják, megvalósítható-e a sajátos nevelési igényű gyermekek differenciált tanulásszervezése az integrált oktatás-nevelés folyamatában (14. kérdés). A válaszadók minimális többségben (15 fő, 53,6%) úgy látják, hogy *igen*, megvalósítható, ettől csak kis mértékben eltérő azok száma (13 fő, 46,4%), akik *részben* megvalósíthatónak gondolják. Egyetlen pedagógus sem (0%) jelezte azt, hogy *nem* megvalósítható a differenciált oktatás az SNI tanulók számára integrált oktatási keretek közt. A válaszok értékelését a 19. ábra szemlélteti. Az intézményi megfigyeléseim során azt tapasztaltam, hogy a differenciált tanulásszervezést, ahol megoldható volt, ott alkalmazták a pedagógusok, ez megegyező eredmény a kérdőívekre kapott válaszokkal. Sokféle eszközt, módszert, munkaformát használtak a feladatok, órai tananyag függvényében. Erre a későbbi kérdések elemzése során részletesebben is kitérek.



19. ábra: Pedagógusi vélemények a differenciált tanulásszervezés megvalósíthatóságáról

Forrás: Saját szerkesztésű ábra

Pedagógusi attitűdöt mértem Likert-skála típusú kérdéssel (15.), abból a szempontból, hogy kiderítsem mennyire tartják fontosnak a differenciált oktatás folyamatában a válaszadók a szükséges eszközök rendelkezésre állását. A differenciáló munka fontos része a megfelelő tárgyi feltételek megléte. Ezek lehetnek a tanterem berendezésére vonatkozó eszközök, tanulást segítő eszközök (például különböző könyvek, tankönyvek, feladatlapok, interaktív tábla stb.), szemléltető eszközök, fejlesztő eszközök. A skála válaszait 1-től 4-ig volt lehetőségük bejelölni a kérdőívet kitöltőknek, ahol a korábbi gyakorlat szerinti meghatározást kapták az egyes értékek. A pedagógusok közül 24 fő (85,7%) *nagyon fontosnak* tartja a differenciálás során a szükséges eszközök meglétét, míg 4 fő *inkább fontosnak* véli ezt. *Kevésbé fontosnak*, illetve *egyáltalán nem fontosnak* egyik válaszadó sem (0% mindkét válaszlehetőség esetén) ítélte az eszközök rendelkezésre állásának kérdését. A válaszok eloszlását a 20. ábra mutatja be. Az integráló iskolákban eltöltött megfigyelések során tapasztaltam, hogy az eszközök megléte ténylegesen *nagyon fontos* momentum a differenciált pedagógiai munka során, hiszen a sajátos nevelési igényű gyermekek eltérő képességekkel rendelkeznek, mint normál ütemben fejlődő társaik. De a tanulók között nem csak a sajátos nevelési igény miatt lehetnek különbözőségek, minden egyes gyermek egyedi, eltérő személyiségstruktúrával rendelkezik. Ezért a személyiségfejlődésüket segítve az oktatás folyamán törekednie kell a pedagógusnak arra, hogy az önértékelésüket erősítse, fejlessze. A differenciálás erre is alkalmat ad. Olyan eszközök szükségesek hozzá, amelyek az egyes tanulók képességeihez leginkább igazodnak.

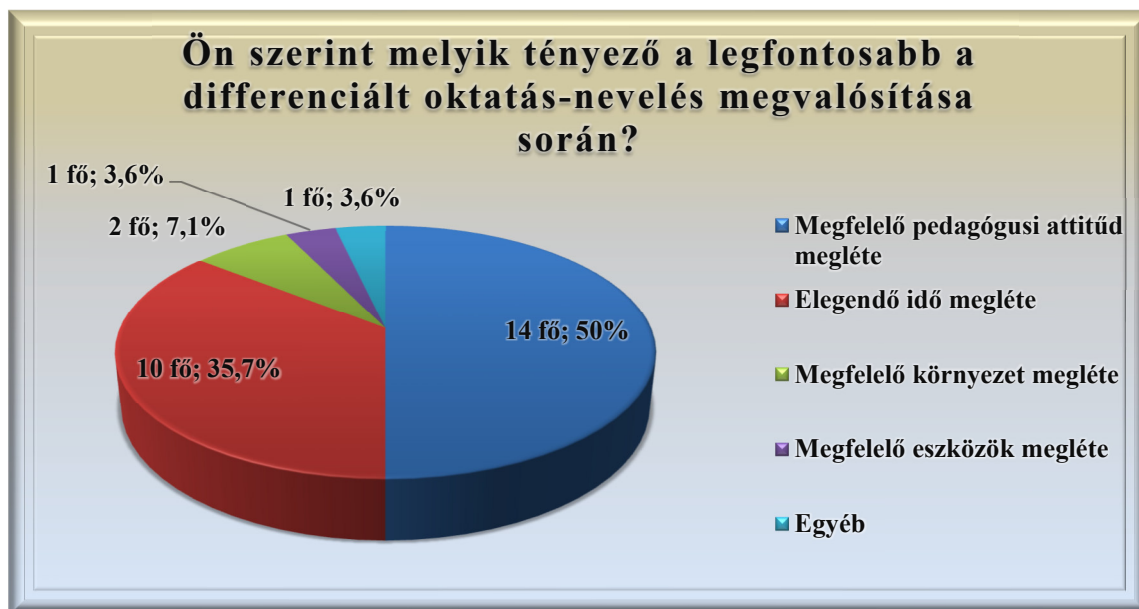


20. ábra: Pedagógusi attitűd a differenciáláshoz szükséges eszközök megléte szempontjából

Forrás: Saját szerkesztésű ábra

A szakdolgozatom témájának szempontjából szintén jelentős a pedagógusok véleménye arról, hogy mit tartanak a legfontosabb tényezőnek a differenciált oktatás-nevelés megvalósítása során. Erre a kérdőív 16. kérdésében tértem ki. Az első kutatási kérdésemben egyrészt arra kerestem választ, hogy a differenciáláshoz szükséges eszközök meglétének tényét tartják-e a leginkább meghatározónak a pedagógusok. Az előző kérdésre adott válaszok elemzése során fényt derült arra, hogy a válaszadók jelentős része nagyon fontosnak véli ezt a komponenst. Másrészt a pedagógusok szerint legfontosabbnak tartott tényezőre is szerettem volna fényt deríteni a kutatási kérdésem által. A jelen kérdéshez beérkezett válaszok elemzése alapján megállapítható, hogy a válaszadók a legnagyobb arányban (50%, azaz 12 fő) a *pedagógusi attitűd meglétét* emelték ki, mint legfontosabb tényezőt a differenciált oktatás-nevelés folyamatában. Másodszorban 10 fő (35,7%), az *elegendő idő meglétét* tartotta jelentős szempontnak. 2 fő (7,1 %) gondolta úgy, hogy a *megfelelő környezet* hat leginkább a differenciálás folyamatára. Csupán 1 fő (3,6%) véleménye szerint a legfontosabb tényező a *megfelelő eszközök megléte*. Továbbá 1 fő (3,6%) *egyéb* válaszlehetőséget jelölt be, ahol saját, szubjektív vélekedését osztotta meg a kérdőívben. Ez a pedagógus azt írta le, hogy *alapos személyes megismerés és megfelelő pedagógusi attitűd megléte* az általa legfontosabbnak tartott tényező a differenciált nevelés-oktatás folyamán. Az elemzést a 21. ábrán látható kördiagram mutatja be. Az eredmények alapján kitűnik, amit már a szakdolgozatom elején is megfogalmaztam, nem vagyunk egyformák, mindannyian mások vagyunk. Más-más dolgot tartunk fontosnak pedagógiai munkánk során is. Ami

az egyik pedagógusnak kevésbé lényeges, az előfordul, hogy a másoknak lényegbevágóan fontos momentum. A hospitálások során megfigyeltem a pedagógusokat munkájuk során, illetve megbeszéléseket is tartottunk a nap végén, vagy ha az órán történtek indokolták, akár az óráközi szünetekben is adódott lehetőségem a felmerülő kérdéseim feltevésére. Mindig készségesen válaszoltak, segítettek a kutatásomat. A differenciált nevelés-oktatás folyamatában általuk fontosnak tartott tényezőkről is véleményt alkottak a megbeszélések során. A pedagógusok a leginkább preferált tényezőként a *megfelelő eszközök meglétét*, az *elegendő idő meglétét* és a *megfelelő pedagógusi attitűdöt emelték ki*. Leggyakrabban mindhárom momentumot együtt említve. A kérdőívben viszont csak egy opció megjelölésére volt lehetőségük a válaszadóknak, mivel a leginkább fontosnak vélt tényező kiválasztását szerettem volna elérni a válaszadás során.

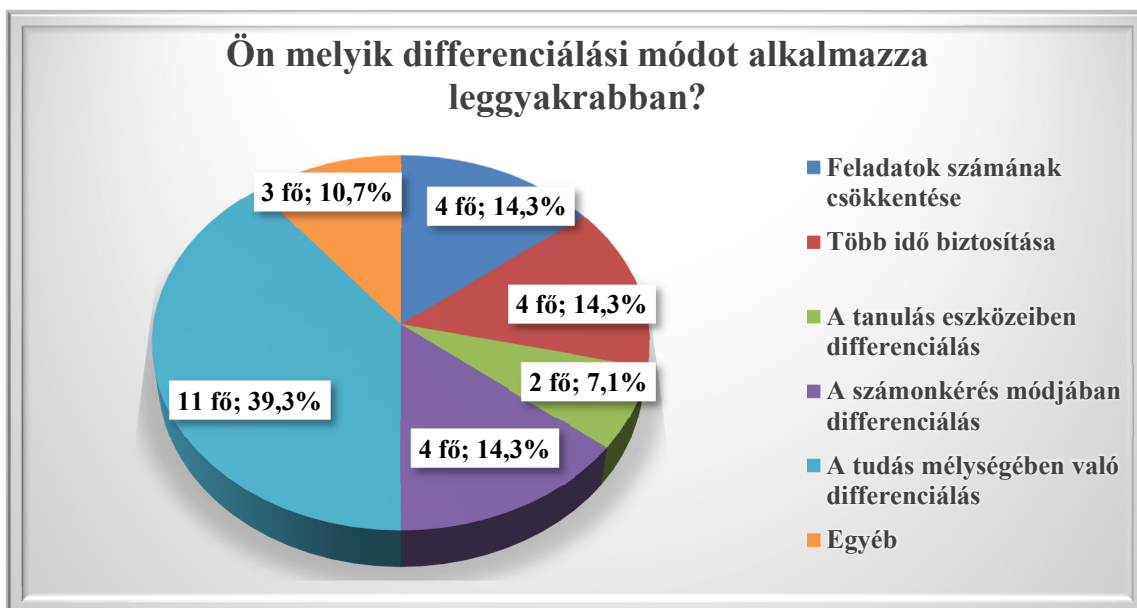


21. ábra: A pedagógusok szerint legfontosabbnak ítélt tényező a differenciált oktatás során

Forrás: Saját szerkesztésű ábra

A differenciált oktatás-nevelés során nagy a jelentőségük a jól megválasztott módszereknek is. A differenciálás megvalósításához az alkalmazandó módszereket mindig a tanuló egyéni sajátosságait figyelembe véve szükséges megválasztani. Nem mindegy, hogy mennyiségében vagy minőségében többet adó feladatot választ a pedagógus a gyorsabban haladó, esetleg a tananyagban előrébb járó tanulónak. De a lassabban haladó, sajátos nevelési igényű gyermek számára is fontos, hogy a tudásának megfelelő mélységi szintű feladatokat kapjon (Bloom-féle taxonómia szerint), ne túl könnyűeket, olyan típusúakat, ami erőfeszítéseket követel tőle, mégsem bizonyul megoldhatatlanul nehéznek. Vagy kicsit több időt biztosítson a tanulónak, ha az szükséges,

esetleg a segítségadásban differenciáljon. A számonkérés módjában is lehetőség van differenciálni, akinek nehezebben megy az írásbeli dolgozatok megoldása, szóban is számot adhasson tudásáról. Második kutatási kérdésem során arra szerettem volna választ kapni, hogy melyik módszereket preferálják a pedagógusok, ezen belül azt is vizsgáltam, hogy a feladatok nehézségi szintjében való, azaz a gondolkodási szintek szerinti differenciálást alkalmazzák-e a pedagógusok. Erre a kutatási kérdésemre is kerestem az online kérdőívem alapján a választ, ehhez a 17. kérdés során alkothattak véleményt a pedagógusok az általuk leginkább preferált differenciálási módszerekről. A Bloom-féle taxonómia szerint, azaz *a tudás mélységében (gondolkodási szintek szerint) való differenciálás* a leggyakrabban alkalmazott módszer, 11 fő (39,3%) választotta ezt a lehetőséget, ami választ ad a kutatási kérdés mindkét részére (azaz leginkább preferált módszerként alkalmazásra kerül a feladatok nehézségi szintjében való differenciálás). Egyaránt 4-4 fő tartotta fontosnak a *számonkérés módjában, mennyiségében való differenciálást* (14,3%), a *feladatok számának csökkentését, mennyiségi különbségtételt* (14,3%), valamint a *több idő biztosítását, azaz az időbeli különbségtételt* (14,3%). A *tanulás eszközeiben való differenciálást* 2 fő (7,1%) alkalmazza leggyakrabban. Egyéni vélemények megfogalmazására is lehetőségük volt a válaszadóknak, ezt az *egyéb* opció keretében teheték meg. 3 fő (10,7%) élt is ezzel a lehetőséggel, a válaszaik alapján a többi válaszlehetőséget kombinálva, a tanulási szituációnak megfelelően változtatva, egymást kiegészítve alkalmazzák a differenciálási módszereket. A 22. ábra szemléletesen ábrázolja az elemzés során kapott eredményeket, valamint az egyéni válaszokat a 3. táblázat jeleníti meg. Az integráló intézményekben történt megfigyeléseim során a kérdőívben szereplő összes differenciálási módszerre láttam példát. *Külön segítséget* kapott a sajátos nevelési igényű tanuló, amíg a társai önálló munkában dolgoztak feladatokon (például kérdezhetett dolgozatírás közben, ha nem volt világos számára a feladat, a pedagógus igyekezett érthetően elmagyarázni a gyermeknek, hogy mit kell csinálnia). De *mennyiségi differenciálás* is előfordult, vagy éppenséggel gyakran a *gondolkodási szintek szerint* kaptak feladatot (más típusú feladatokat oldottak meg a sajátos nevelési igényű tanulók, amelyeket a tudásuk mélysége szerint választott ki számukra a pedagógus). *A tanulás eszközeiben differenciált* a pedagógus, mikor a szorzás gyakorlásához a sajátos nevelési igényű tanulónak a füzetbe ragasztott szorzótábla használatát engedélyezte a feladatmegoldáshoz, míg a társai nem használtak plusz segítséget. A szóban bántortalanul, bizonytalanul megnyilatkozó tanulónak írásbeli lehetőséget biztosított a pedagógus. Időkitöltő feladatokat kaptak a gyorsabban haladó tanulók, míg az SNI diákok számára *több időt* hagyott a feladatmegoldásra. Egy mondatban összefoglalva a hospitált intézményekben gyakori a differenciálás módszereinek az alkalmazása, ezt változatos formában teszik meg az ott dolgozó pedagógusok.



22. ábra: A leggyakrabban alkalmazott differenciálási módszerek aránya

Forrás: Saját szerkesztésű ábra

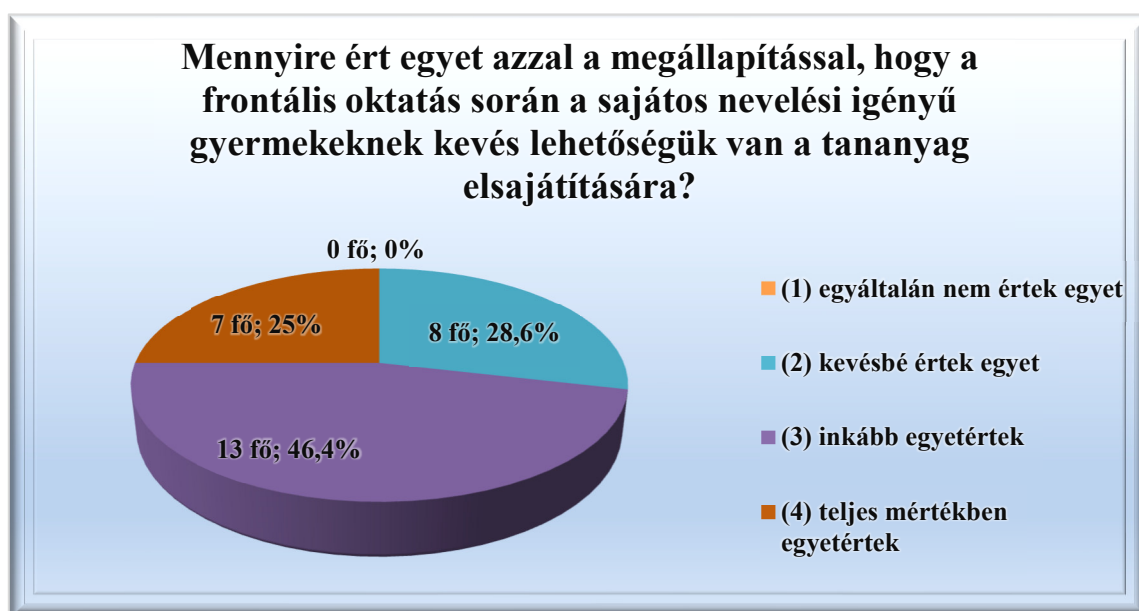
Egyéb választ adók	Egyéb válaszok
1. számú válaszadó	<i>Mennyiségi különbség, a tudás mélységében való differenciálás és/vagy több idő biztosítása.</i>
2. számú válaszadó	<i>a-d egyaránt megjelenik, egymást kiegészítik, segítik, nincs egyértelműen leggyakrabban alkalmazott módszer.</i>
3. számú válaszadó	<i>Vegyesen alkalmazom a diff.* módokat. (*az eredeti kérdőív válaszában szereplő rövidítés)</i>

4. táblázat: Egyéni válaszok a leggyakrabban alkalmazott differenciálási módokról

Forrás: Saját szerkesztésű táblázat

A megfelelő munkaformák alkalmazása a tanórákon szintén nagyon fontos mozzanat. Nemcsak a tanulói összetétel befolyásolja a kiválasztást, hanem a didaktikai feladattól is függ, hogy melyik formát alkalmazza az adott tananyag rész tanításához a pedagógus. A frontális osztálymunka még mindig igen gyakori a tanítási órákon. A differenciálást vajon mennyire teszi lehetővé ez a munkaforma? Saját véleményem szerint kevésbé ad módot a differenciált tanításra, a sajátos nevelési igényű tanulóknak frontális osztálymunka alkalmazása során kevés lehetőségük van a tananyag elsajátítására. De azt, hogy a pedagógusok mit gondolnak erről, a kérdőívemben feltett (18.) kérdés alapján szeretném kideríteni. Likert-skála típusú kérdés során nyilatkozhattak, 1-től 4-ig terjedő válaszlehetőségeket bejelölve, ahol az eddigi gyakorlattól eltérő az értékek meghatározása, 1 = *egyáltalán nem értek egyet*, 2 = *kevésbé értek egyet*, 3 = *inkább*

egyetértek, 4 = teljes mértékben egyetértek. A válaszok elemzése során (23. ábra) arra a megállapításra jutottam, hogy nagyrészt a véleményemmel *inkább egyetértők* voltak a válaszadók, hiszen 13 fő (46,4%) választotta ezt az opciót. *Kevésbé értett egyet* a vélekedésemmel a válaszadók közül 8 fő (28,6%), illetve *teljes mértékben egyetértését* jelezte 7 fő (25%). Olyan pedagógus nem volt a kérdőívet kitöltők között, aki *egyáltalán nem értett egyet* a véleményemmel (0%). Az intézményekben tett látogatások során megfigyeltem, hogy a pedagógusok a frontális osztálymunka alkalmazása mellett is igyekeztek a sajátos nevelési igényű gyermekeknek külön figyelmet biztosítani, hogy ne maradjanak le a társaiktól. A tanulók haladásáról, a tananyag megértéséről kérdés-felelet formájában tájékozódtak a tanítók. Ezáltal aktivizálták is a diákokat, akik motiváltabbá váltak a tananyag elsajátításában. A látogatott intézmények pedagógusai *inkább egyetértettek* a véleményemmel.

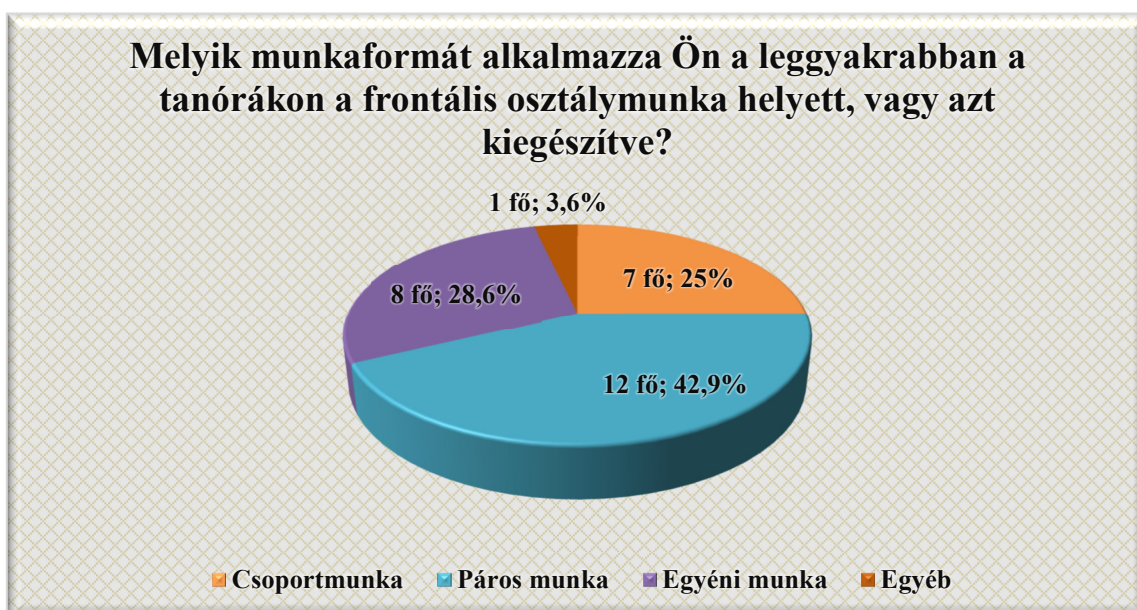


23. ábra: Pedagógusi attitűd mérése a frontális oktatásról az SNI tanulók esetében

Forrás: Saját szerkesztésű ábra

A frontális osztálymunka alkalmazása mellett/helyett a pedagógusoknak többféle munkaforma közül van lehetőségük választani. A tanórákon leggyakrabban megvalósuló munkaformákról nyilatkozhattak is a kérdőív kitöltése során. A pedagógusok által (a frontális osztálymunka helyett, vagy azt kiegészítve) leginkább preferált munkaformáról szerettem volna képet kapni, így erről érdeklődtem a 19. kérdés során. A *páros munka* bizonyult a leginkább népszerűnek, hiszen 12 fő (42,9%) ezt a munkaformát alkalmazza a frontális oktatás mellett/helyett. Az *egyéni munkát* alkalmazó pedagógusok száma (8 fő, 28,6%), valamint a *csoporthatást* preferálók száma között minimális az eltérés (7 fő, 25%). 1 fő (3,6%) az *egyéb* opciót jelölte meg, ahol azt

nyilatkozta, hogy a témától, tananyagtól függ a munkaforma, amelyik a leghasznosabb azt alkalmazza. A 24. ábra szemlélteti a leggyakrabban alkalmazott munkaformák eloszlását. Az integráló intézményekben történt megfigyeléseim folyamán is a munkaformák tananyagtól függő alkalmazását tapasztaltam. *Egyéni munkaformában, párban, illetve csoportokban* is dolgoztak a gyermekek, ami éppen az aktuális feladathoz leginkább igazodott. Látszott a tanulókon, hogy gyakran végeznek közös munkát társaikkal, nem volt ismeretlen számukra a csoportos vagy a páros munka. Többnyire szívesen hajtották végre feladataikat ezekben a munkaformákban, néhány esetben volt csak kevésbé motivált egy-egy tanuló a feladat végrehajtásában.

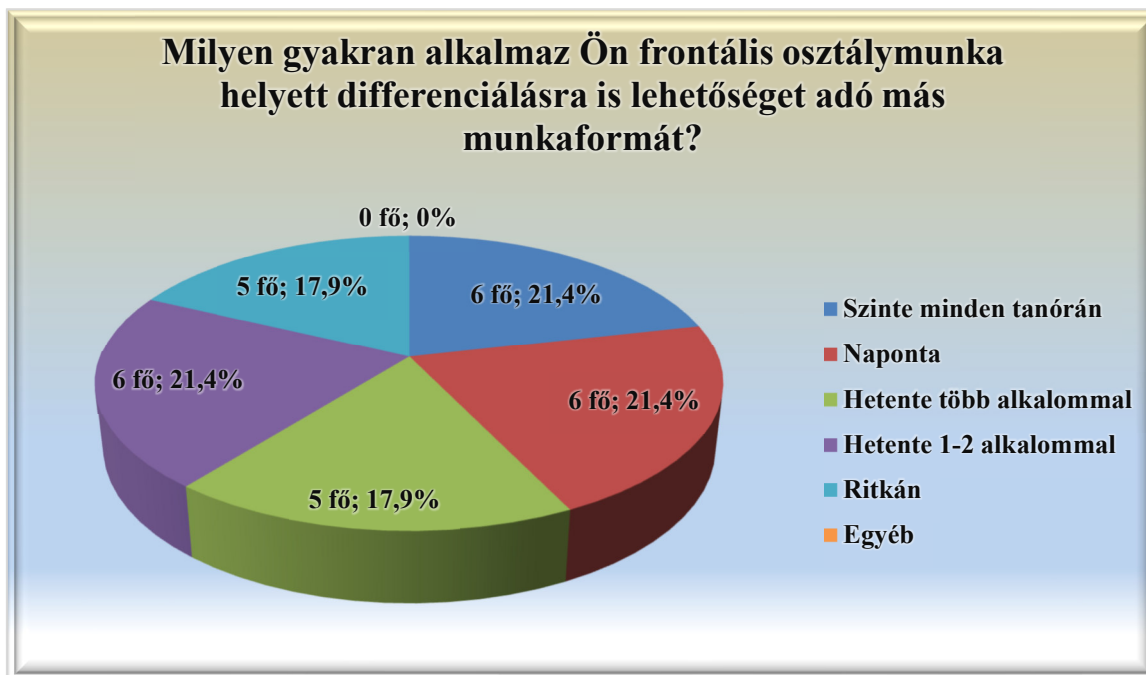


24. ábra: A leggyakrabban alkalmazott munkaformák eloszlása

Forrás: Saját szerkesztésű ábra

A következőkben a fókusz a differenciálásra nagyobb lehetőséget adó munkaformák alkalmazásának gyakoriságának kiderítésére helyeztem, erről érdeklődtem a kutatásom során (20. kérdés), ami egyben a harmadik kutatási kérdésem részét is képezi. Az már kiderült, hogy egyéni, páros és csoportmunka a pedagógus alternatívája a frontális oktatás mellett, most azt szerettem volna megtudni, hogy milyen gyakorisággal alkalmazzák ezeket a munkaformákat. Differenciálásra több lehetőséget biztosítanak, így fontosnak találtam, hogy arról is kapjak információt, hogy a tanulóknak milyen gyakran van alkalmuk frontális osztálymunka helyett más formában is dolgozni a tanórákon. A vizsgált kérdésben az elemzés az alábbi eredményeket hozta: egyaránt 6-6 fő (21,4% válaszlehetőségenként) jelölte meg a *naponta, a szinte minden tanórán*, illetve a *heti 1-2 alkalommal* válaszlehetőségeket, 5-5 fő pedig további két opciót választott, *ők hetente több alkalommal*, illetve *ritkán* alkalmazznak differenciálásra is lehetőséget biztosító

munkaformát. Az *egyéb* opciót egyik válaszadó sem választotta ennél a kérdésnél (0%). Mint láthatjuk, eléggé vegyes eloszlásúak a válaszok (25. ábra). Az iskolákban is hasonlóak voltak a tapasztalataim a hospitálások során, voltak pedagógusok, akik gyakran, és szívesen alkalmaztak olyan munkaformát, amelyben megvalósulhatott a differenciált oktatás-nevelés. De arra is látam példát, hogy a tananyag jellege miatt erre kevésbé adódott lehetőség.

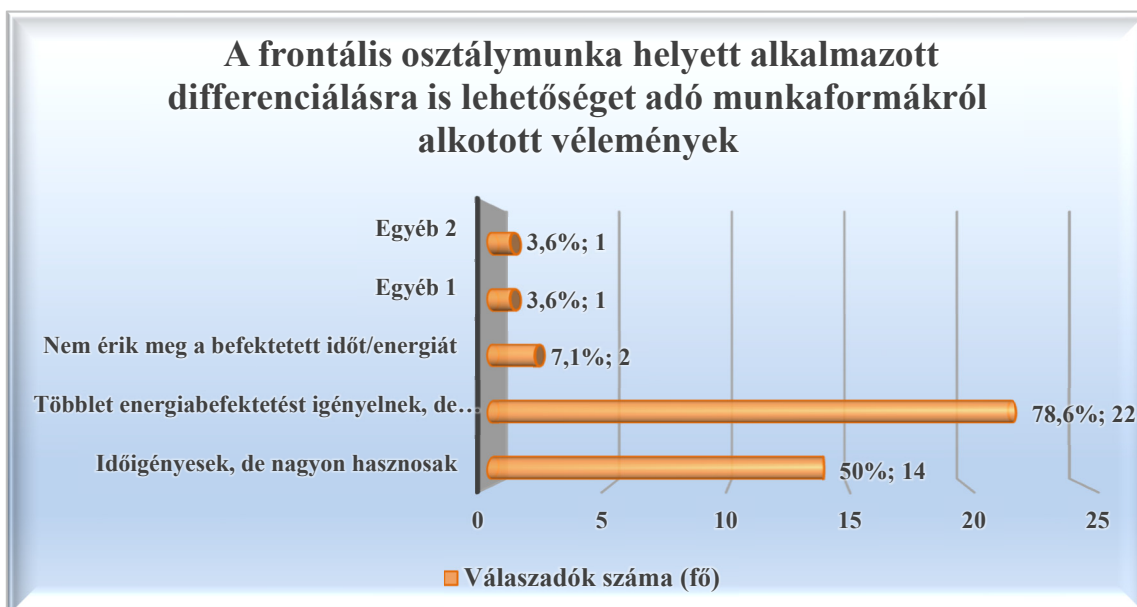


25. ábra: A differenciálásra lehetőséget adó munkaformák alkalmazásának gyakorisága

Forrás: Saját szerkesztésű ábra

A differenciálásra is alkalmas munkafarmokról a pedagógusok által alkotott vélemény nyilvánítására kértem a kutatásom során a kérdőívet kitöltőket. Szubjektív gondolataik, érzéseik megosztására is lehetőség adódott a kérdés (21.) megválaszolása során, ezt az *egyéb* opciót választva tudták megtenni a válaszadók. A válaszok visszaküldése által a differenciált oktatást segítő munkafarmák időigényességéről, illetve annak esetleges megtérüléséről érkezett visszajelzés a pedagógusoktól. Ez a harmadik kutatási kérdésemel szintén összefüggő témát vizsgáló felvetés. A válaszadás során több opciót is megjelölhettek a tanárok. A válaszok elemzése alapján megállapítható, hogy a kérdőívet kitöltők magas arányban (a válaszadók 50%-a, azaz 14 fő) tartják *időigényesnek, de nagyon hatékonynak* a differenciálásra alkalmas munkafarmákat. Ennél jelentősen nagyobb számban voltak (a válaszadók 78,6%-a, azaz 22 fő), akik azt nyilatkozták, hogy *többet energiabefektetést igényelnek, de megéri az erőfeszítést, mert nagyon hasznosak* ezek a munkafarmák a differenciálás szempontjából. 2 fő (7,1%) viszont úgy vélekedett, hogy *egyáltalán nem éri meg a befektetett időt/energiát*. Az *egyéb* opciót szintén

2 fő (fejenként 3,6% az eltérő válaszok miatt) jelölte meg válaszként. Egyikük úgy nyilatkozott, hogy *változó, gyermekfüggő*, hogy a frontális osztálymunka helyett alkalmazott differenciálásra is lehetőséget adó munkaformák mennyire válnak be. A másik *egyéb* válaszlehetőséget kiválasztó pedagógus szerint van arra is példa, hogy *időigényes, több energiát fektet bele és nem ér célba, mert a gyermek a nap 85-90%-ában már nem terhelhető, nem irányítható*. A válaszok eloszlását a 26. ábra szemlélteti. Az integrált intézményekben a megfigyeléseim alapján azt a következtetést vontam le, hogy a pedagógusok annak ellenére, hogy *időigényesnek*, valamint *többlet energiabefektetést igénylőnek* tartják a frontális osztálymunka helyett a differenciált nevelést-oktatást segítő munkaformák alkalmazását, mégis *hasznosnak* vélik, és gyakran dolgoznak a tanulók párban, csoportban vagy egyéni munkában. Mindig az adott feladat, tananyag függvényében, ahol az elsajátítási folyamatban lehetséges, ott törekednek a tanárok a megfelelő munkaformák kiválasztására, ezzel elősegítve a differenciálás lehetőségét.

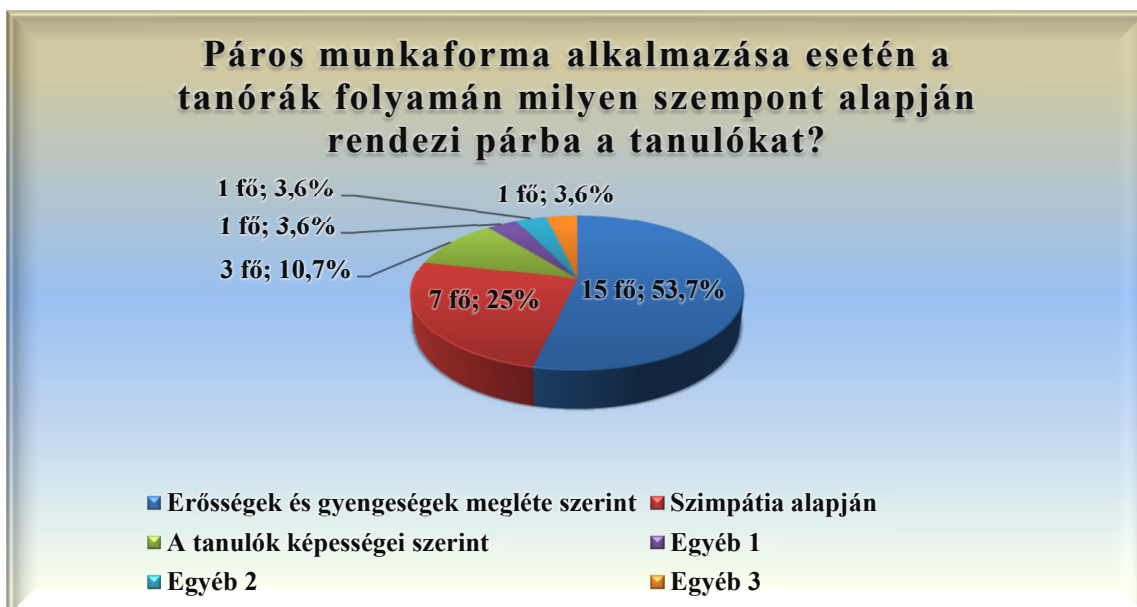


26. ábra: Vélemények eloszlása a differenciálásra lehetőséget adó munkaformák esetén

Forrás: Saját szerkesztésű ábra

A frontális osztálymunka helyett, vagy azt kiegészítve alkalmazott munkaformákról már tájékoztam a korábbi kérdések során, és megállapítottam, hogy differenciálásra is módot biztosítanak. Emiatt fontos, hogy gyakran legyen lehetőségük ezekben a különböző tanulásszervezési módokban tevékenykedni a tanulóknak. A pedagógus páros munka során többféle szempont szerint rendezheti párba a tanulókat. Ezek alkalmazott változatainak feltérképezéséhez kértem a válaszadókat, hogy jelöljék be, milyen szempont szerint választják ki a páros munkához az együtt dolgozó diákokat (22. kérdés). A beérkezett válaszok alapján a pedagógusoknak

több, mint a fele (53,6%, azaz 15 fő) az *erősségek és gyengeségek megléte* szerint párosít, ahol kiegészíti egymást a két tanuló (tanulópár). A *tanulók szabad választása, azaz szimpátia* szerint rendezzi párba a válaszadók 25%-a (7 fő) a gyermekeket. A tanárok 10,7%-a (3 fő) a *tanulók képességei* szerint teszi ezt, azaz a hasonló képességű diákok kerülnek egy párba. 3 fő az *egyéb* opciót választotta válaszként, ahol egyéni megfogalmazásban közölték véleményüket (27. ábra). Az egyéni válaszokat adók közül 1 fő az *utolsó két válaszlehetőség közül* (a tanulók képességei szerint, illetve erősségek és gyengeségek megléte szerint) *váltogatva választ, a cél függvényében*. 1 fő *változó formában, a tananyagtól függően* rendezzi párba a tanulókat. Míg 1 fő szintén *feladattól függően tartja* a párok kialakításának szempontját. Mindegyik párbarendezési szempontnak vannak előnyei és hátrányai is.

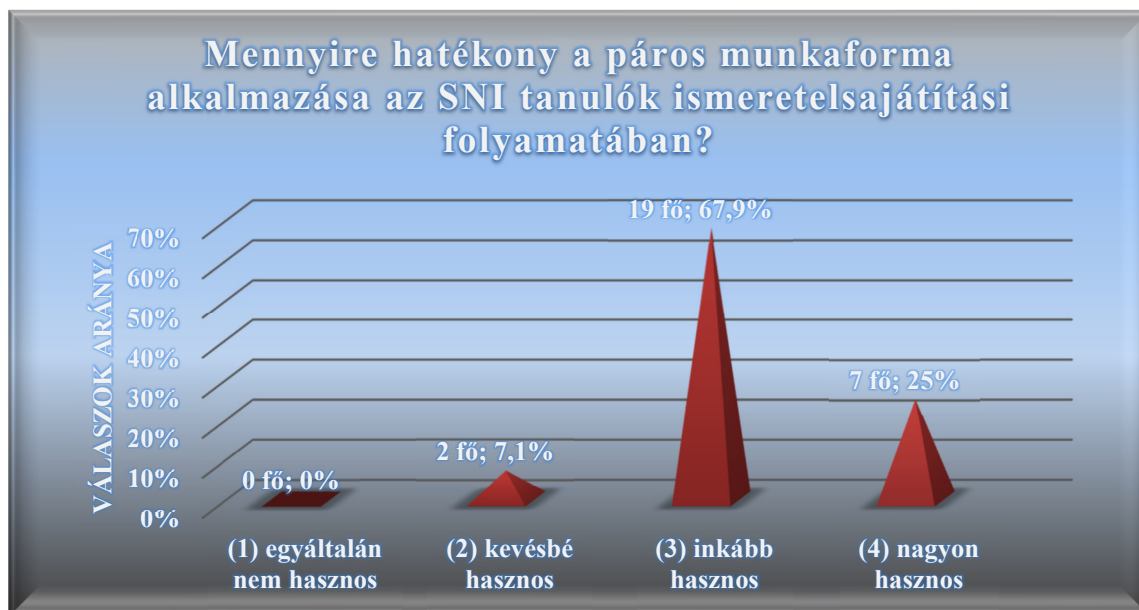


27. ábra: Vélemények megoszlása a pedagógusok párbarendezési szempontjai alapján

Forrás: Saját szerkesztésű ábra

A hospitálások során megfigyeltem, hogy a pedagógusok leggyakrabban a praktikus megoldás szerint rendezték párokba a tanulókat, azaz az egymás mellett ülők alkottak egy párt. Természetesen nem kizárólagosan alkalmazták ezt a választási módot, volt alkalom, amikor *szimpátia alapján* a gyermekek választhattak magunknak párt, de arra is láttam példát, hogy *a tanulói képességek, vagy az erősségek és gyengeségek megléte szerint* történt a párok kijelölése (például a lassabban haladó kisfiút segítette a tanulótársa, aki könnyebben sajátította el a tananyagot, így mindkettőjüknek sikerélményt nyújtott a feladat megoldása).

A páros munkaforma alkalmazásával kapcsolatosan már tájékozódtem arról, hogy milyen szempontok alapján döntenek a párba rendezésről a pedagógusok, a továbbiakban a hatékonyságát is vizsgáltam a kutatásom során. Likert-skála típusú kérdésben kértem a válaszadókat véleményalkotásra arról, hogy szerintük mennyire hatékony a páros munkaforma alkalmazása a sajátos nevelési igényű tanulók ismeretsajátítási folyamatában. Válaszukat 1-től 4-ig terjedő skálán adhatták meg, ahol: 1 = *egyáltalán nem hasznos*, 2 = *kevésbé hasznos*, 3 = *inkább hasznos*, 4 = *nagyon hasznos* jelentést kapott. A pedagógusi attitűd mérésére szolgál a témában ez a kérdés (23.). A legnagyobb arányban a válaszaik alapján az *inkább hasznosnak* vélő pedagógusok voltak, 19 fő (67,9%). *Nagyon hasznosnak* találta 7 fő (25%) a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása során a páros munka alkalmazását. Míg 2 fő (7,1%) *kevésbé hasznosnak* találta ezt a munkaformát SNI tanulók esetén. Az *egyáltalán nem hasznos* opcióra nem érkezett válasz (0%). A 28. ábra szemlélteti a válaszok megoszlását. Az integráló intézményekben tapasztaltak alapján a pedagógusok alkalmazzák a páros munkaformát a sajátos nevelési igényű diákok ismeretsajátítási folyamatában, amelynek sok esetben jó hatása van a tanuló tanulási motivációjára is. A közös munka során könnyebben ér el sikereket, nem csak kudarc éri a feladatok elvégzése során, ez motiválhatja a további munkavégzésre. Erre láttam példákat is a hospitálás folyamán, párban dolgoztak a gyermekek, ahol az egyikük sajátos nevelési igényű volt, a társa türelmesen magyarázta neki, hogy mit csináljanak, és közösen jól oldották meg a feladatot, ez mindkettőjüknek sikerélményt adott (a pedagógus szóban értékelt is a munkájukat, megdicsérte a haladásukat). Egy-egy alkalommal előfordult a páros munka során, hogy a különleges bánásmódot igénylő kislány figyelme elkalandozott a feladat megoldása közben, társa igyekezett számára segítséget nyújtani, visszaterelte a feladathelyzetbe. Elmondhatom a tapasztaltak alapján, hogy a páros munkaformában való tevékenykedtetés alapvetően jól működött, alkalmazását *nagyon hasznosnak* vélték a tanítók. Ehhez természetesen a pedagógus szakmai hozzáértése is szükséges, hogy tudja eldönteni mikor alkalmazza ezt a tanulásszervezési módot, illetve hogyan rendezze párba a tanulókat.

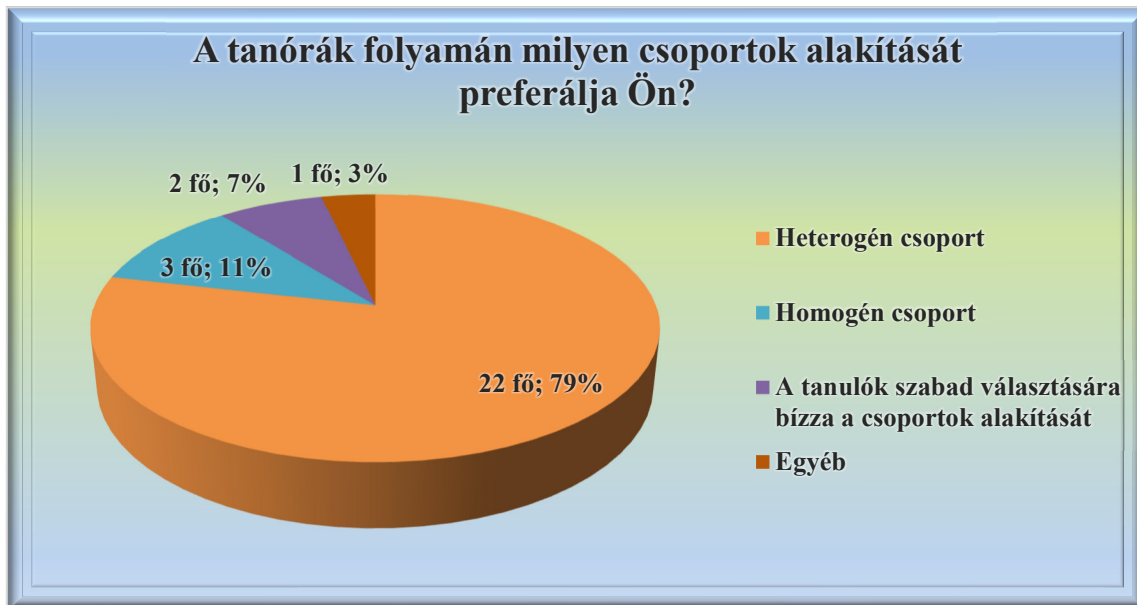


28. ábra: Pedagógusi attitűd a páros munka hatékonyságát illetően SNI tanulók esetén

Forrás: Saját szerkesztésű ábra

Mivel a különböző munkaformák alkalmazása a differenciált tanulásszervezés szempontjából kiemelt jelentőségű, ezért úgy gondoltam több figyelmet kell szentelnem erre a témakörre. A páros munka csak az egyike azoknak a tanulásszervezési módoknak, amelyek a sajátos nevelési igényű tanulókat segítik az ismeretelsajátítás során. A csoportmunka is ugyanúgy jelentős háttal rendelkezik a differenciált nevelés-oktatás szempontjából. Éppen emiatt került elő a kérdőívemben ez a munkaforma ismételtelen. A pedagógusok által leginkább preferált csoportalakítási módokról érdeklődtem a kérdésben (24.) A válaszadók nagy arányú többsége (78,6%-a, azaz 22 fő) *heterogén csoportok* alakítását preferálja, ahol eltérő képességű tanulók dolgoznak együtt. 3 fő (a válaszadók 10,7%-a) *homogén csoportokban* tevékenykedtetni a megközelítőleg azonos képességű diákokat. *A tanulók szabad választására* bízta a csoportok alakítását 2 fő (7,1%). Az *egyéb* válaszlehetőség által biztosított szubjektív vélemény alkotására 1 fő (3,6%) vállalkozott, aki a *heterogén és homogén csoportok alakítása közt választ, mindig az adott céloknak megfelelően*. A pedagógusok preferált csoportalakítási szempontjainak eloszlását részletesen bemutatja a 29. ábra. A személyes megfigyeléseim során mindkét intézmény pedagógusai ritkábban alkalmazták csoportmunkát, mint páros vagy egyéni munkaformát. Magyar irodalom órán dolgoztak fel olvasmányhoz kapcsolódó anyagrészt megadott szempontok szerint csoportmunkában a tanulók, ezek *heterogén csoportok* voltak. Testnevelés órán kisebb csoportokat hozott létre a pedagógus, más-más feladatot adva az egyes *homogén csoportok* számára. Környezetismeret órán *szabad választásuk alapján alakított csoportokban* dolgoztak a tanulók,

egy-egy anyagrészhez kapcsolódó feladatokat oldottak meg közös erővel. Az együttműködés minden alkalommal megfigyelhető volt a csoportok tagjai között, segítették egymást a közös munka során, csak 1-1 gyermek akadt időnként, aki kevésbé tevékenyen vett részt a feladatok elkészítésében. Összességében az mondható el, hogy jelen volt ez a munkaforma is a hospitált iskolákban, de jóval kisebb arányban, mint a páros munka.



29. ábra: A pedagógusok preferált csoportalakítási szempontjainak eloszlása

Forrás: Saját szerkesztésű ábra

A csoportmunkának többféle formája lehetséges, a differenciált tanulásszervezés szempontjainak leginkább megfelelő változata a kooperatív csoportmunka. Ebben a munkaformában minden egyes tanulónak megvan a maga feladata, egymást kiegészítve működhet csak a csoportos feladatmegoldás. Mindenkinek a képességeihez igazodó tevékenységet találnak, de minden gyermek feladata egyaránt fontos, mivel anélkül nem valósulhat meg a közös munka. A kooperatív csoportmunkával kapcsolatosan sok jó gyakorlatról olvastam (például a Budapesten működő Gyermek Házában intézményében alkalmazzák gyakran), illetve videómegosztó portálokon kisfilmeket is megtekintettem ebben a témában, amelyek alapján nagyon hasznos tanulásszervezési módnak találtam a sajátos nevelési igényű gyermekek differenciált nevelése-oktatása folyamán. Emiatt úgy gondoltam, hogy a pedagógusokat is megkérdezem, hogy ők alkalmazzák-e ezt a típusú munkaformát, erre a kérdőív 25. kérdésében került sor. A válaszadók közül legnagyobb arányban 71,4% (20 fő) *ritkán* alkalmazza a kooperatív csoportmunkát. A pedagógusok közül 21,4%-a (6 fő) válaszolta azt, hogy *igen*, a tanítási órákon kooperatív csoportmunkában is dolgozik a tanulókkal. Míg 7,1%-ban (2 fő) azt vallották, hogy *nem* használják ezt a

munkaformát. A 30. ábrán látható a kérdésre kapott válaszok megoszlásának bemutatása. Az integrált iskolákban a kérdőív elemzésének megfelelő tendenciát tapasztaltam, azaz *ritkán* alkalmazzák a pedagógusok a kooperatív csoportmunkát a tanórákon. Amint az előző kérdés értékelése során már említettem, a csoportmunkát időnként használják tanulásszervezési módként, a kooperatív formáját meg csak elvétve. Úgy gondolom ebben a témában a pedagógiai szemlélet formálásához több lehetőséget kellene biztosítani a tanítóknak/tanároknak a jó gyakorlatok megismerésére (például szakmai továbbképzések, intézményi hospitálások keretében).

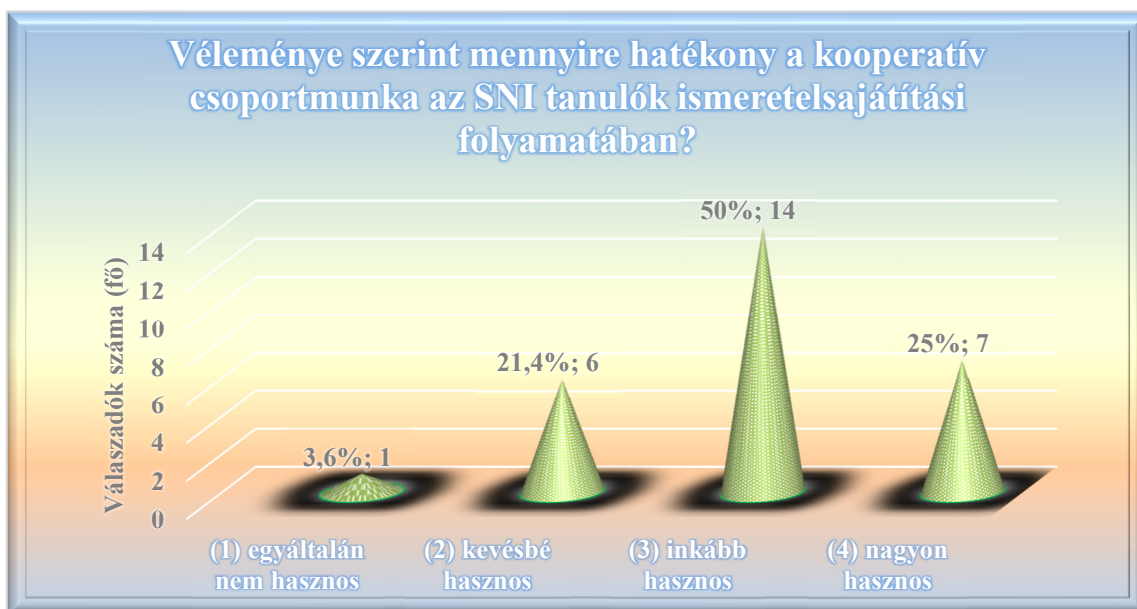


30. ábra: A kooperatív csoportmunka alkalmazásának megoszlása

Forrás: Saját szerkesztésű ábra

A kooperatív csoportmunka differenciált tanulásszervezésben betöltött szerepéről az előző kérdés során már ismertettem a szubjektív véleményemet. Igyekeztem a pedagógusok vélekedését is feltárni ezzel a témával kapcsolatosan. Azt már megállapítottam, hogy ritkán alkalmazzák a kérdőívet kitöltők a kooperatív csoportmunkát, de mi lehet vajon az oka ennek? Talán nem látják hasznosnak a sajátos nevelési igényű tanulók ismeretelsajátítási folyamatában? Ezekre a kérdésekre kerestem a választ. A kérdőívemben a 26. kérdés foglalkozik azzal, hogy mi a véleményük a pedagógusoknak a kooperatív csoportmunka hatékonyságáról a sajátos nevelési igényű tanulók ismeretelsajátítási folyamatában. Ez ismét egy Likert-skála típusú kérdés, a már korábban ismertetett 1-től 4-ig terjedő válaszadási lehetőségekkel, ahol az 1-es érték az *egyáltalán nem hasznos* meghatározást kapta, míg a 4-es érték a *nagyon hasznos* opciót. A köztes értékek definiálására is sor került, *kevésbé hasznos* (2), illetve *inkább hasznos* (3). A pedagógusok fele, 14 fő (50%) úgy vélte, hogy a kooperatív csoportmunka *inkább hasznos* a sajátos

nevelési igényű tanulók ismeretsajátítási folyamata során. *Nagyon hasznos* munkaformának találta a válaszadók negyede, 7 fő (25%), míg *kevésbé hasznosnak* ítélte 6 fő (21,4%), illetve volt a kérdőív kitöltői között 1 fő (3,6%), aki úgy tartja, hogy *egyáltalán nem hasznos* a kooperatív csoportmunka alkalmazása SNI tanulók oktatása-nevelése folyamán (31. ábra). Az előző kérdés elemzése során már kitértem arra, hogy a hospitált intézményekben csak időnként alkalmazzák a kooperatív munkaformát, így érthető a válaszokban megjelenő visszajelzés. Valószínűleg befolyásolta a feleleteket, hogy nem túl gyakran történik kooperatív tanulásszervezés a tanórákon. Tapasztalataim alapján is elmondható, hogy *kevésbé hasznos* munkaformának ítélték meg az integráló iskolákban, néhány pedagógus tartotta *nagyon hasznosnak*, de ennek ellenére esetenként alkalmazta csak. A hospitálások során a tanárok elmondása alapján kaptam erről tájékoztatást, megfigyelésem ideje alatt nem dolgoztak a tanulók kooperatív csoportmunkában.

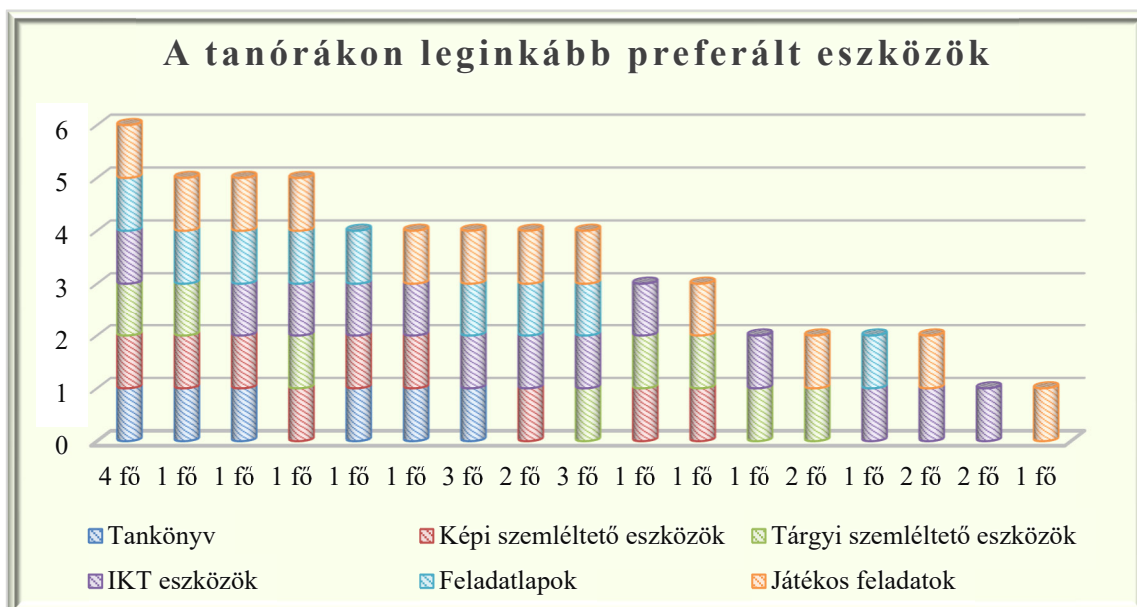


31. ábra: A kooperatív munka hatékonyságának megítélése

Forrás: Saját szerkesztésű ábra

A tananyag elsajátítási folyamatában nem csak az alkalmazott munkaformák fontosak, hanem a megfelelő eszközök is. A különböző műveltségterületek megismertetéséhez sokféle szemléltető/tevékenykedtető, valamint információs és kommunikációs technológiai (a továbbiakban: IKT) eszköz áll a tanítók/tanárok rendelkezésére. A pedagógus által a tananyag tanórai megismertetéséhez/elsajátításához leginkább preferált eszközök feltérképezésére is törekedtem a kérdőívem összeállításakor. Így a 27. kérdésben ezekről az alapvető órai kellékekről kértem a válaszadókat, hogy véleményt alkossanak. Több válaszlehetőség megjelölésére (összesen hat)

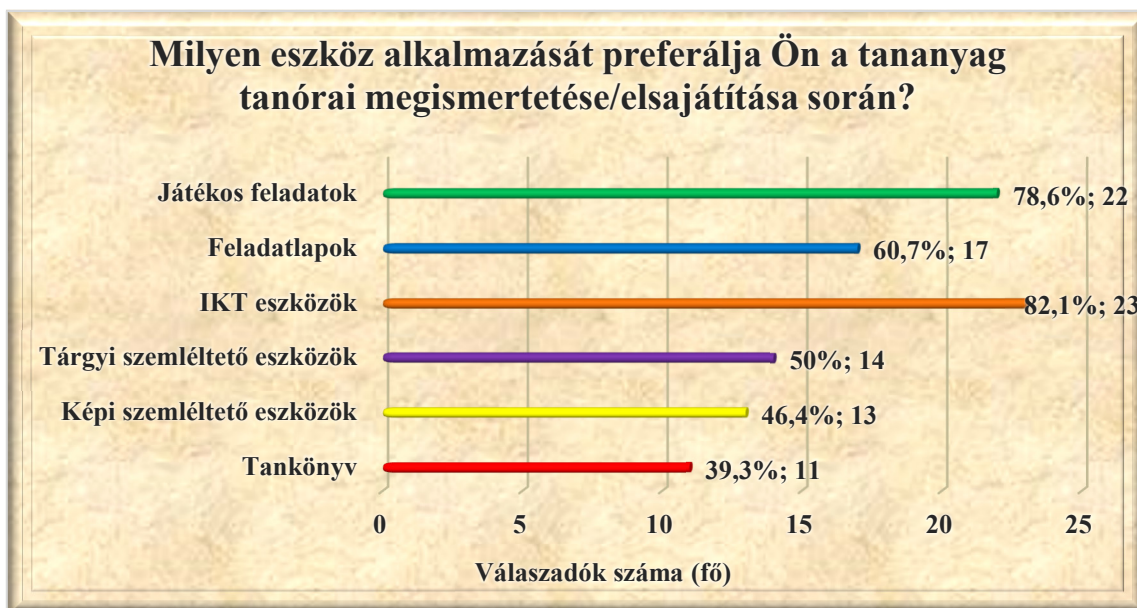
volt alkalmuk a kérdőívet kitöltőknek, amivel többen éltek is. Elégé sokszínű válaszok érkeztek, a variációk száma változatos. A válaszlehetőségek közül mind a hatot 4 fő jelölte be, ötöt 3 fő választott ki, különböző összetételben. A legmagasabb számban (10 fő esetén) négy opció került megjelölésre, ezt szintén többféle formában tették meg a válaszadók. 2 fő volt a három válaszlehetőséget kiválasztók száma, különböző variációk szerint, illetve két opciót 6 fő talált leginkább megfelelőnek (ezek között is voltak eltérések a válaszok kombinációjában). A kérdésre érkezett 3 fő részéről egy válaszlehetőséget preferáló válasz is, amelyek közül két esetben egyezés állt fenn. A 32. ábra szemlélteti a pedagógusok változatos véleményét.



32. ábra: A kiválasztott tanórai eszközök csoportosítása a válaszok megoszlása szerint

Forrás: Saját szerkesztésű ábra

A beérkezett válaszok elemzését másik szempont szerint is megtettem, ahol minden egyes opció vonatkozásában megállapítottam, hányan jelölték azt meg. A *tankönyvet* a tananyag tanórai megismertetéséhez preferáló pedagógusok száma 11 fő, ami az összes válaszadónak a 39,3%-a. A *képi szemléltető eszközöket* kedvelők száma 13 fő (a válaszadók 46,4%-a), míg a *tárgyi szemléltető eszközöket* 14 fő részesíti előnyben (ez a kérdőívet kitöltők 50%-a). A legnépszerűbbnek az *IKT eszközök* alkalmazása bizonyult, amelyet 23 fő (82,1%-a az összes válaszadónak) választott ki, ettől csak egy fővel marad le (22 fő, a válaszadók 78,6%-a) a *játékos feladatok* használó pedagógusok száma. *Feladatlapokat* is szívesen vesznek igénybe az órai tananyag elsajátítási folyamatában a tanárok, 17 fő véleménye (60,7%) tükrözi ezt a nézetet. A válaszok fő szerinti eloszlása a következő oldalon a 33. ábrán tekinthető meg.



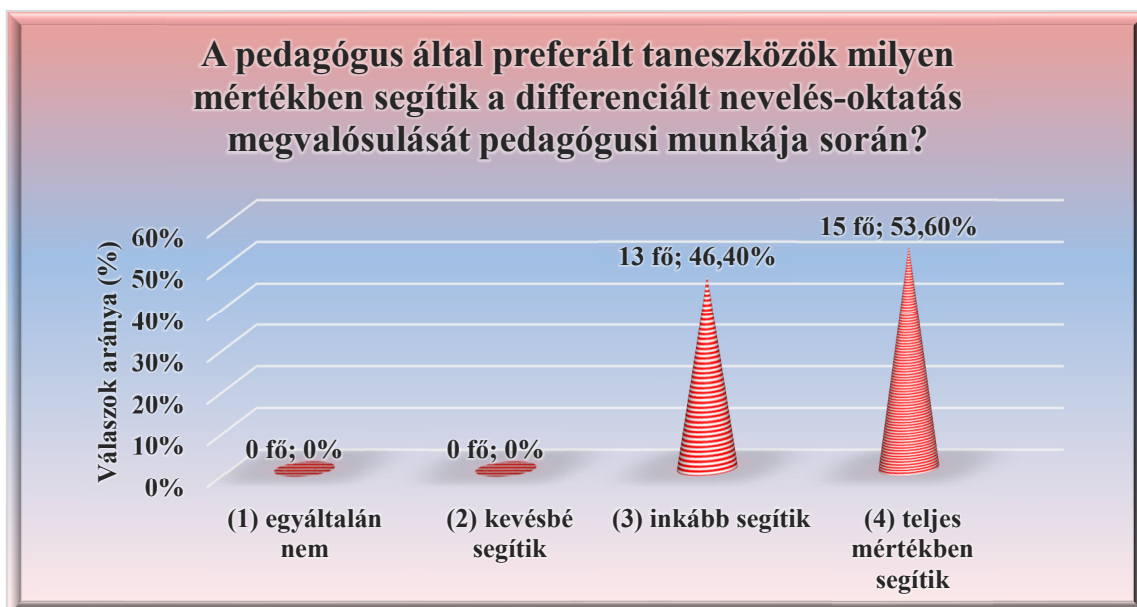
33. ábra: Leginkább preferált eszközök válaszadók szerinti megoszlása

Forrás: Saját szerkesztésű ábra

Az integráló intézményekben tett óralátogatások során sokféle eszköz alkalmazását tapasztaltam a pedagógusok részéről. A *tankönyvet* rendszeresen használták segédeszközként, például magyar irodalom órán az olvasmányok feldolgozásához, helyesírási szabályok megismeréséhez nyelvtan órán, vagy akár környezetismeret keretében az érdekességek elolvasásához. Emellett a munkafüzetben is dolgoztak rendszeresen a tanulók matematika/környezetismeret/magyar irodalom vagy nyelvtan órákon. *Feladatlapok* is gyakran előkerültek a matematika gyakorlása során, sőt még ének-zene tanítás közben is. Az *IKT eszközöket* a községi iskolában jobban preferálták a pedagógusok, gyakran alkalmazták képi szemléltetésre, játékos feladatokhoz, vagy akár új ismeretek feldolgozásához. A városi intézményben idegen nyelv tanítása során vette hasznát az információs és kommunikációs technológiának a tanár. *Tárgyi szemléltető eszközökkel* való szemléltetést környezetismeret órán több esetben is megfigyelhettem (például terméket hozott be a pedagógus a mezei növények tananyagához), illetve vizuális kultúra, technika és tervezés tantárgyak keretében is (a többi tanórán is jelen volt a tárgyi szemléltetés, de ezeken nagyobb jelentőséggel bírt). *Képi szemléltető eszközként* leginkább az interaktív tábla szolgált, ahol kivetítve láthatták a tanulók a pedagógus által a tananyaghoz összeállított képi anyagot. *Játékos feladatok* alkalmazására sokféle példát figyelhettem meg. A magyar nyelv és irodalom műveltségterületen tanító pedagógusnak (a városi iskolában) volt egy nagyon jól összeállított játékos feladatgyűjteménye, amelyből gyakran dolgozott. A gyermekek játékos formában tanultak, és nagy élvezettel hajtották végre a különböző feladatokat. A húsvéti ünnepre

készülve játékos feladatot kaptak, mindenki sablon alapján önállóan elkészített egy ablakdísz vizuális kultúra tantárgy keretében, saját elképzelés szerint kiszínezve. Az interaktív táblánál is gyakran oldottak meg játékos feladatokat a Wordwall, illetve a Learningapps programok segítségével. Tehát összességében azt tapasztaltam ezekben az intézményekben, hogy a kérdőív beérkezett válaszaival nagy mértékű az egyezés a tananyag tanórai megismerési/elsajátítási folyamatához alkalmazott leginkább preferált eszközök tekintetében.

A pedagógusok által preferált taneszközök vizsgálatát követően igyekeztem fényt deríteni arra is, hogy ezek milyen mértékben segítik a differenciált nevelés-oktatás megvalósulását a pedagógusi munka során. A következő kérdésben (28.) a válaszadók ezzel kapcsolatos véleményét kértem ki. Ezt egy Likert-skála típusú kérdés során tettem meg, a pedagógusi attitűdöt a már korábban is alkalmazott módon 1-től 4-ig terjedő skálán mértem (ahol: 1 = *egyáltalán nem*, 2 = *kevésbé segítik*, 3 = *inkább segítik*, 4 = *teljes mértékben segítik*). A négy válaszlehetőség közül csak kettőt jelöltek meg a válaszadók, minimális különbséggel. 15 fő (53,6%) azt vallotta, hogy *teljes mértékben segítik* a differenciált nevelés-oktatás folyamatát a pedagógus által preferált taneszközök. Míg 13 fő (46,4%) véleménye szerint *inkább segítik* ezek az eszközök a differenciáló pedagógiai munkáját. Egyetlen válaszadó sem gondolta azt, hogy *egyáltalán nem* segítik (0%), vagy *kevésbé segítik* (0%) az általa leginkább előnyben részesített eszközök a differenciált tanulás-szervezést (34. ábra).



34. ábra: A preferált eszközök differenciált oktatást segítő mértékének megítélése

Forrás: Saját szerkesztésű ábra

Az integráló intézményekben töltött idő alatt azt tapasztaltam, hogy a pedagógusok által előnyben részesített eszközök a differenciáló munka során is *teljes mértékben segítettek* a nevelés-oktatás folyamatát. A sajátos nevelési igényű tanulók képességeit figyelembe véve választották ki a tanítók/tanárok az adott tananyaghoz szükséges eszközöket. Igyekeztek minél szemléletesebb, érdekesebb, motiválóbb módon megvalósítani a tanulók differenciált nevelését-oktatását.

A vizsgálatom során már felmerült az a felvetés, hogy nincs könnyű dolguk az integráló intézmények pedagógusainak. De mik is a legnagyobb problémát okozó tényezők az integrált oktatás keretében tanuló sajátos nevelési igényű gyermekek esetén? Erre a kérdésre kerestem a választ a kutatásom végéhez közeledve (29. kérdés). Többféle tényező nehezítheti a tanulási folyamatot az SNI diákok esetében, ezért a válaszadás során nem csak egy opció megjelölésére volt lehetőségük a pedagógusoknak. Ötféle válasz közül választhattak, illetve *egyéb* válaszlehetőséggel élve szubjektív véleményt is alkothattak. Ezzel az opcióval 3 fő (válaszadónként 3,6%) élt, egyéni válaszokat adva a kérdésre. A három válaszadó némileg eltérő tényezőket azonosított a probléma hátterében, egyikük a *magas osztálylétszámot* említette, ami miatt *jóval kevesebb idő jut egy-egy tanuló egyéni munkájára, fejlesztésére, ellenőrzésére*. A másik pedagógus úgy találta, hogy *a tempót nem tudja felvenni a gyermek, ami nagyon frusztrálja*. A harmadik *egyéb* opció során véleményt alkotó válaszadó a probléma forrását abban látja, hogy *a megfelelő figyelem megadása, több fokozott figyelmet igénylő, de meglehetősen eltérő problémával küzdő tanuló számára egy időben nehezen megoldható tényező. Korlátozott nyelvi kód miatti megértési nehézségekre* 12 fő (a válaszadóknak a 42,9%-a) panaszkodott. *Fogyatékoságból (értelmi, hallási stb.) eredő megértési nehezítettséget* 11 fő (a kérdőívet kitöltők 39,3%-a) jelzett. De az is problémát okoz, hogy *túl lassan dolgozik a tanuló, lemarad a társaitól, erről számoltak be a legmagasabb arányban a pedagógusok, 18 fő vélekedett így (a válaszadók 64,3%-a). A frontális oktatási formában nem köthető le tartósan a gyermek figyelme*, ez is problémaforrás, 10 fő (35,7%) véleményét tükrözi. 8 fő (28,6%) szerint *a szemléltetés kevés a tanuló számára*, ami miatt nehézsége adódik a tanulás folyamán a sajátos nevelési igényű gyermekeknek. A 35. ábra szemlélteti az ismertetett adatokat.

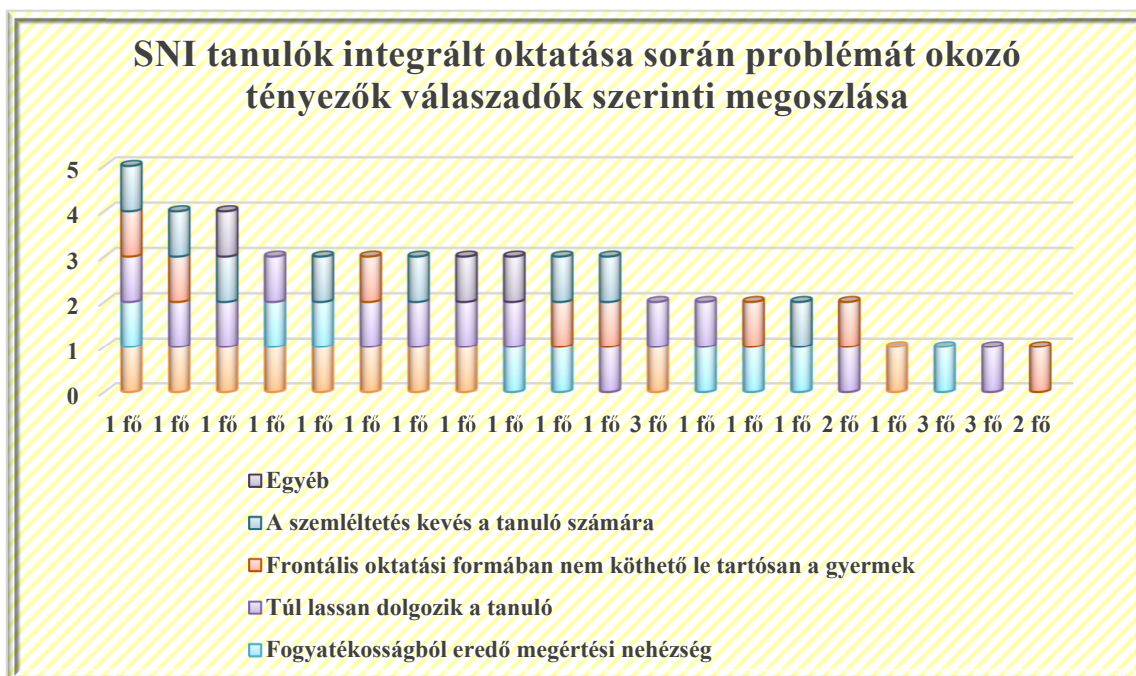


35. ábra: Az SNI tanulók integrált oktatása során legnagyobb problémát okozó tényezők

Forrás: Saját szerkesztésű ábra

Azt is megvizsgáltam a kérdésre adott válaszok elemzése során, hogy a válaszlehetőségek közül mennyit és milyen kombinációban jelöltek be a pedagógusok. A válaszadók közül legtöbben (9 fő) egyetlen válaszlehetőséget jelöltek meg, voltak köztük egyező válaszok is. Kettő, illetve három opciót egyaránt 8-8 fő választott ki (a három lehetőséget bejelölők között nem volt egyforma kombináció, viszont a két választ adók esetén előfordult a válaszvariációk egyezősége is). Négy opciót 2 fő jelölt meg, eltérő összetételben kiválasztva a válaszlehetőségeket. 1 fő az *egyéb* lehetőség kivételével mindegyik választ megjelölte (5 opció). A válaszok pontos megoszlását a 36. ábra szemlélteti. A megfigyeléseim során mindkét intézményben a kérdőív válaszaiban megjelenő problémát okozó tényezők fennállását tapasztaltam. Gyakran másképpen kellett elmagyaráznia a pedagógusnak a feladatok utasításait a sajátos nevelési igényű gyermekek számára, mivel a *korlátozott nyelvi kód használata miatt megértési nehézségekbe* ütköztek. Sokszor előfordult, hogy *lassabban dolgoztak* az SNI tanulók, hogy ne maradjanak le a tanító plusz segítséget nyújtott nekik a továbbhaladáshoz. *Frontális oktatási formában nehezebben követhető le a figyelme* a sajátos nevelési igényű gyermekeknek, könnyen elkalandoznak, kilépnek a feladathelyzetből, a pedagógusnak erre is koncentrálnia kellett. *A képi/tárgyi szemléltetést* igyekeztek a tanárok minél változatosabb formában megvalósítani, ezzel is segítve az integrált nevelés-oktatás folyamatában részt vevő tanulókat. *A magas osztálylétszámot*, mint problémát már korábban említettem, hogy a községi iskolában jellemző tendenciaként jelentkezett, emiatt egy-egy gyermekre kevesebb figyelmet tud fordítani a pedagógus. Az eltérő problémával küzdő

tanulók számára is nehézséget okoz, hogy a nagy létszám miatt az egyénre szabott fejlesztés, differenciált tanulásszervezés megvalósítása a tanóra keretein belül óriási erőfeszítések mellett oldható csak meg.



36. ábra: SNI tanulók integrált oktatása során problémát okozó tényezők megoszlása

Forrás: Saját szerkesztésű ábra

A kérdőívem szerkesztése során egy nyitott kérdés került megfogalmazásra, mégpedig az utolsó (30.), ahol a pedagógusok szubjektív véleményét szerettem volna megismerni. Ennek elemzéséhez a korábban alkalmazott módszerek nem megfelelőek, hiszen minden válasz egyéni, nem ábrázolható releváns módon diagramon. A 28 válaszadó közül 27 fő írt szöveges választ a sajátos nevelési igényű tanulók differenciált oktatását illetően távlati terveiről, elképzeléseiről. Egyetlen pedagógus üresen hagyta a válaszmezőt (minden kérdés megválaszolása kötelezőként volt beállítva, így valószínűleg egy szókész billentyű lenyomását követően küldte be a válaszait a kitöltő). Ezeket a gondolatokat megosztanám a dolgozatomban, ahogy a kérdőívet kitöltők is számomra elérhetővé tették (anonim válaszadás történt, a kérdőív kitöltésével hozzájárultak a szakdolgozatomban való felhasználáshoz, csak az elütésekből, elírásokból eredő hibák kerültek javításra a szövegben). Összesen 27, részben különböző választ kaptam arra a kérdésre, hogyan képzelik el a pedagógusok az integrált nevelés-oktatás folyamatában résztvevő sajátos nevelési igényű tanulók differenciálását. A következő koncepció szerint:

- *Csak is kis létszámú osztályban.*
- *A pedagógus mellett támogató szakember jelenlétével.*

- *Több egyéni fejlesztéssel.*
- *Több idő biztosítása.*
- *Eleve csak a készség tárgyak óráin integrálnám be a sajátos nevelési igényű tanulókat. Jóval hatékonyabb lenne a fejlődésük, ha a fő tantárgyak óráin kis létszámú csoportokban dolgozhatnának. Még abban a kis létszámú csoportban is nagyon hatékonyan lehetne őket egyénenként differenciálni. Számukra ezzel tudnánk biztosítani (szerintem), a leghatékonyabb tanulási formát.*
- *Kisebb osztálylétszámokkal ideális lenne. Közel 30 fős osztálylétszámokkal több BTMN-es és SNI tanulóval nagyon nehéz megvalósítani.*
- *A gyermek képességeinek megfelelő mennyiségű és minőségű órai feladatokkal, elfogadó közösségben.*
- *Több tárgyi eszköz, több idő a begyakorlásra.*
- *Kis létszámú csoportok és gyógypedagógussal!*
- *Pedagógiai asszisztens segítségével.*
- *Megfelelő munkaformák, eszközök kiválasztásával.*
- *Pedagógiai asszisztens bevonásával*
- *Pedagógiai asszisztens segítségével, differenciálással.*
- *Pedagógiai asszisztensek jelenléte, két tanítós modell, személyi segítség, szakemberek biztosítása, eszközök megléte.*
- *Pedagógiai asszisztens részvételével az órákon.*
- *Dezintegrációval.*
- *Én kiemelném ezeket a gyerekeket külön osztályba, s csak a készség tantárgyi órákban lennének együtt társaikkal.*
- *Az adott órának megfelelően differenciálok.*
- *Több segítséggel (pedagógiai asszisztens, gyógypedagógus, iskolapszichológus).*
- *Nem gondolkodtam rajta.*
- *Pedagógiai asszisztens segítségével, minél több szemléltető és tárgyi eszköz használata.*
- *Több szemléltető eszközzel, pedagógiai asszisztens segítségével.*
- *Bizonyos esetekben csak a részleges integráció hatásos szerintem.*
- *A tanuló számára nagy gondot jelentő tárgyak esetében szegregáltan, ahol szakember foglalkozik vele. Két autista tanulóm van. Az egyiknél az osztályba való belépésért is meg kell dolgoznom, illetve a másik esetében, ha nem csak vele dolgozok, akkor figyelme elkalandozik, lelassul a munkatempója.... Az utóbbi esetben a két tanáros modell is segíthetne.*

- *Képesség szerint.*
- *Mindenképpen szükséges lenne, hogy a pedagógus háttértudása is fejlődjön. Legyen elég idő (ami nincs). Fontos lenne, hogy a tantárgyfelosztás alkalmával az alsós pedagógustól ne vegyenek el készségórákat.*
- *Saját képességekhez igazított fejlesztő feladatokkal, értékelési rendszerekkel.*

A beérkező válaszokból több gondolat is megfontolandó lenne az SNI tanulók integrációjának minél teljesebb megvalósulása érdekében. Amit sokan hiányolnak a válaszadók közül, az a pedagógiai munkát segítő szakemberek jelenléte (leginkább a pedagógiai asszisztens), az elegendő idő megléte, a megfelelő személyi- és tárgyi eszközök, feltételek megléte. A magas osztálylétszámok is problémát jelentenek sok esetben, nehezítik a sajátos nevelési igényű tanulók differenciált tanulásszervezésének megvalósulását az integrált oktatás keretében. Amit szintén fontosnak tartok, a válaszadó tanárral egyetértve, hogy szükséges a pedagógus háttértudásának fejlesztése, a pedagógiai szemlélet alakítása. A pedagógiai képzés során olyan kurzusok bevezetésére lenne igény, amelyek az integráló intézményekben munkát vállalók számára segítséget adnak a sajátos nevelési igényű gyermekekkel való foglalkozáshoz.

A hospitálások alkalmával tapasztalhattam a fennálló nehézségeket. Magas osztálylétszám a vidéki iskolában, nincs elég idő, mivel a tanterv (Nemzeti Alaptanterv, helyi tanterv) előírja az elsajátítandó kompetenciákat, haladni kell a tananyaggal, így a lassabban haladó tanuló lemaradhat, ha nem kapja meg a megfelelő odafigyelést, differenciált módon való oktatást-nevelést. A látogatott iskolákban van gyógypedagógus vagy pedagógiai asszisztens, így ebből a szempontból jobb helyzetben vannak, mint a válaszadók jelentős része (sokan a pedagógiai asszisztens hiányát jelezték). A tárgyi eszközök nagyrészt rendelkezésükre álltak a pedagógusoknak a megfigyeléseim idejében, de voltak olyan szemléltető eszközök, amiket a tanító hozott be saját gyűjtés alapján (például környezetismeret órára különböző terméseket szemléltetésként a tananyaghoz).

3.6 Eredmények

A kutatásomat integráló köznevelési intézményekben oktató-nevelő munkát folytató pedagógusok körében végeztem, akiket hospitálás során megfigyeltem, illetve online kérdőív kiküldése útján megkerestem. A vizsgálat eredményeképpen megállapítom, hogy a célcsoportom többféle településtípuson, integrált oktatás keretében végzi pedagógiai munkáját, valamint mindannyian foglalkoznak az osztályukban sajátos nevelési igényű tanulókkal (legkevesebb 1 fővel, de 4-nél több gyermek is előfordul néhány esetben). Az integrált intézményekben tanuló gyermekek leggyakrabban egyéb pszichés fejlődési zavar miatt kapnak sajátos nevelési igényű besorolást, de emellett jelen vannak még többféle problémával az eltérő fejlődési ütemű tanulók. A kutatásban többnyire alsó tagozatos pedagógusok vettek részt (mindkét módszer esetén 50% vagy az feletti volt a részesedésük). A tanulók minél komplexebb megismerését nagyon fontosnak találják a pedagógusok a differenciált tanulásszervezés megvalósításának szempontjából, ehhez változatos formában alkalmaznak különböző tanulómegismerési módszereket, ami alapvető fontosságú a differenciált oktatás folyamatában, ez segíti a tanulók képességéhez igazodó pedagógiai tevékenységet.

A kiemelt kutatási kérdésekhez kapcsolódó eredmények ismertetése:

1. Kutatási kérdés (K1): Melyik tényezőt vélik a pedagógusok a legfontosabbnak a differenciálás során? Ezen belül: Mennyire tartják fontosnak a pedagógusok a differenciáláshoz a megfelelő eszközök meglétét?

A beérkezett válaszok elemzése alapján a vizsgálat azt az eredményt hozta, miszerint a pedagógusok többsége a differenciálás során a legfontosabb tényezőnek a megfelelő pedagógusi attitűd meglétét tartja. Ami ténylegesen meghatározó lehet a differenciált oktatás folyamatában. A differenciáláshoz megfelelő eszközökre is szükségük van a pedagógusoknak. Az elemzés eredményei alapján a tanítók/tanárok nagyon fontosnak tartják az oktató-nevelő munka során a differenciált oktatáshoz szükséges eszközök rendelkezésre állását. Ami szintén elengedhetetlen feltétele a differenciáló pedagógiai munkának.

2. Kutatási kérdés (K2): Melyik módszert alkalmazzák leggyakrabban a pedagógusok a differenciált nevelés-oktatás során? Ezen belül: Alkalmazzák-e a tanulói képességek alapján a feladatok nehézségi szintjében való differenciálást (Bloom-féle taxonómia szerint)?

A kérdőív értékelése során a második kutatási kérdésem mindkét részére szintén választ kaptam. Ezek alapján megállapítottam azt az eredményt, amely szerint a pedagógusok többsége által leggyakrabban alkalmazott módszer a differenciált nevelés-oktatás során a tudás mélységében, azaz a gondolkodási szintek szerint való differenciálás. Ami egyben választ is ad a kérdésem második felére, tehát az integrált oktatás során alkalmazzák a pedagógusok a feladatok nehézségi szintjében (gondolkodási szintekben, Bloom-féle taxonómia szerint) való differenciálást. A gondolkodási szintekben való differenciálás során minden egyes diák számára lehetőség adódik az egyéni képességeinek megfelelő feladatok biztosítására, a lassabban haladóknak és a tehetségeseknek egyaránt.

3. Kutatási kérdés (K3): Megtérül-e a pedagógusok számára a differenciált tanulásszervezés során befektetett többlet idő és energia? Amennyiben igen, akkor milyen gyakran alkalmaznak differenciálásra is lehetőséget adó munkaformákat?

A vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a pedagógusok többsége úgy gondolja, megéri a többlet befektetést/időt a differenciált tanulásszervezés, hatékony módszerek tartják az integrált oktatás keretei közt. A differenciálásra lehetőséget adó munkaformák alkalmazásának gyakoriságát tekintve az eredmények több intervallumot is hoztak. Minimális eltérést mutatott az elemzés, vannak pedagógusok, akik gyakran, szinte minden órán vagy naponta alkalmazzák a munkaformákban való tevékenykedtetést. De akadnak olyanok is, akik csak hetente 1-2 vagy esetleg több alkalommal választják a differenciálásra is lehetőséget adó munkaformákban való ismeretelsajátítást az oktatási folyamat során. Az értékelés fényt derített arra a tényre is, hogy néhány pedagógus csak ritkán dolgozik a tanulókkal differenciálást segítő munkaformákban. Ez mindenképpen elgondolkodtató eredmény, ami a pedagógiai szemlélet formálásának szükségességét mutatja meg. Visszacsatolásként jelenik meg az első kutatási kérdés eredményére reflektálva, ami szerint a differenciálás szempontjából a pedagógusi attitűd meglétét tartják legfontosabb tényezőnek a pedagógusok.

4. ÖSSZEGZÉS

A dolgozatom elkészítése során kiindulópontként bemutattam a differenciáláshoz kapcsolódó legfontosabb elméleti ismereteket, amelyek segítségével szolgáltak számomra is a kutatási munkámban. Kombinált módszert alkalmazva (megfigyelés és kérdőív), integrált köznevelési intézményekben vizsgáltam a differenciált oktatás-nevelés gyakorlatát. Ezek alapján megállapítottam, hogy a pedagógusok túlnyomó többségében ismerik és elismerik a differenciált oktatás szükségességét, de a gyakorlati munka során még nem a kellő intenzitással alkalmazzák. Ennek oka lehet a pedagógiai felkészítés hiánya is, mivel nem kapnak olyan specifikus képzést (mint a gyógypedagógusok), amely során a sajátos nevelési igényű gyermekekkel kapcsolatosan bővebb ismeretekre tehetnek szert. A pedagógiai szemlélet formálásának is nagy szerepe van a differenciálás gyakorlatának alkalmazása szempontjából. Szakmai továbbképzések szervezését, jó gyakorlatot bemutató intézményekben való gyakori hospitálás lehetőségét tartom szükségesnek a pedagógusok körében, a differenciált tanulás-szervezés iránti elköteleződés megalapozásához. A megfelelő pedagógusi attitűd alapvető feltétele a differenciálás folyamatának.

A vizsgálatom módszereire reflektálva, arra a következtetésre jutottam, hogy az online kérdőív visszaküldésében nem voltak túl aktívak a pedagógusok. Ha mindegyik iskolából legalább 4-5 válasz érkezett volna, nagyobb elemszámmal tudtam volna a kutatást elvégezni (ez a jövőre nézve elgondolkodtató lehet számomra, ha egy újabb kutatást terveznék, milyen módszert érdemes alkalmazni). Az integrált intézményekben történt megfigyelések a visszaküldött kérdőívekben megjelenő válaszokat megerősítették, így a vizsgálatához alkalmazott két módszer kombinálását hatékonynak tartottam. A kutatás során felmerült kérdéseimre választ kaptam, tehát összességében eredményesnek tekinthető a vizsgálat.

Megállapítottam a vizsgálati eredmények alapján, hogy a kitűzött céljaimat elértem, fényt derítettem a kutatás során arra, hogy milyen gyakran alkalmazzák a pedagógusok differenciálást a gyakorlati munkájukban. Ahogy korábban bebizonyítottam a pedagógusok számára ez többlet energiabefektetést, több időt igénylő feladat, ugyanakkor nagyon hasznos is, mivel a tanulók eltérő képességeit figyelembe véve minden egyes gyermeknek lehetőséget biztosít az ismeret-elsajátítási folyamatban való részvételre. Továbbá a korábbiakban megállapítottam azt is, hogy a pedagógusok által leginkább preferált módszerként a gondolkodási szintek szerinti differenciálást alkalmazzák az oktató-nevelő munkájuk során.

Összességében kijelenthetem azt, hogy számtalan számomra hasznos szakmai ismerettel gyarapítottam a tudásomat a vizsgálat során, amelyeket a későbbiekben igyekszem alkalmazni a munkámban. Viszont az is világossá vált számomra, hogy a differenciálás gyakorlatának még számos aspektusa vár további kutatások során feltárára.

A távlati terveket illetően Mihály Ottó máig érvényes szavai álljanak itt zárógondolatként: „a jövő érdekében szakítani kell a mindenki számára nagyjából azonos tartalmat közvetítő és fejlesztési módszereket alkalmazó iskolai gyakorlattal, s a mainál erőteljesebben differenciáló közoktatást, iskolai tevékenységrendszert kell kialakítani” (Mihályi, 1999, 11).

5. HIVATKOZÁSOK

5.1 Internetes hivatkozások

1. Központi Statisztikai Hivatal: [online] <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/alt-iskola2021/index.html> [2022.10.31.]
2. Új jogtár: [online] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> [2022.10.31.]
3. A róka és a gólya története. In: Erkölcsei rövid történetek honlap: [online] <https://kidsshort-moralstories.com/the-fox-and-the-stork-story/> [2022.10.31.]
4. A róka és a gólya története. In: Erkölcsei rövid történetek honlap: [online] <https://kidsshort-moralstories.com/the-fox-and-the-stork-story/> [2022.10.31.]
5. Kognitív Profil Teszt: [online] https://kognitivprofil.hu/tests/70_szenzomotor/Szenzomotor-Lap.pdf [2022.10.31.]
6. Kognitív Profil Teszt: [online] <https://kognitivprofil.hu/tesztek.php> [2022.10.31.]
7. Google Űrlapok: [online] <https://forms.gle/pr3LVD1ucwc442Hu6> [2022.10.31.]

6. ÁBRA- ÉS TÁBLÁZATJEGYZÉK

6.1 Ábrajegyzék

1. ábra: Sajátos nevelési igényű tanulók számának alakulása.....	8
2. ábra: Differenciálás szükségességének megértését segítő ábra.....	11
3. ábra: Differenciálás szükségességének megértését szolgáló ábra.....	11
4. ábra: Település szerinti megoszlás	38
5. ábra: Integráció szerinti megoszlás az intézmények esetében	39
6. ábra: A pedagógusok eloszlása aszerint, hogy milyen tagozaton tanítanak.....	39
7. ábra: Műveltségterületek eloszlása pedagógusok szerint.....	41
8. ábra: Sajátos nevelési igényű tanulók jelenléte.....	42
9. ábra: Sajátos nevelési igényű tanulók eloszlási aránya.....	43
10. ábra: A tanulók sajátos nevelési igény típus szerinti eloszlása	44
11. ábra: SNI tanulók típusának eloszlása válaszadónként	45
12. ábra: Az érzékenyítés fontosságának megítélése szerinti eloszlás.....	46
13. ábra: A gyógypedagógiai ellátás formájának megoszlása.....	47
14. ábra: A tanulómegismerési módszerek alkalmazásának eloszlása.....	48
15. ábra: A pedagógusok által kiválasztott tanulómegismerési módszerek száma	48
16. ábra: Pedagógusi attitűd a tanulói képességek megismerésének igénye szempontjából ...	49
17. ábra: Kognitív Profil Teszt alkalmazásának aránya.....	50
18. ábra: A Kognitív Profil Teszt differenciált oktatást segítő hatásának megítélése.....	51
19. ábra: Pedagógusi vélemények a differenciált tanulásszervezés megvalósíthatóságáról	52
20. ábra: Pedagógusi attitűd a differenciáláshoz szükséges eszközök megléte szempontjából	53
21. ábra: A pedagógusok szerint legfontosabbnak ítélt tényező a differenciált oktatás során.	54
22. ábra: A leggyakrabban alkalmazott differenciálási módszerek aránya.....	56
23. ábra: Pedagógusi attitűd mérése a frontális oktatásról az SNI tanulók esetében	57
24. ábra: A leggyakrabban alkalmazott munkaformák eloszlása	58
25. ábra: A differenciálásra lehetőséget adó munkaformák alkalmazásának gyakorisága	59
26. ábra: Vélemények eloszlása a differenciálásra lehetőséget adó munkaformák esetén	60
27. ábra: Vélemények megoszlása a pedagógusok párbarendezési szempontjai alapján.....	61
28. ábra: Pedagógusi attitűd a páros munka hatékonyságát illetően SNI tanulók esetén.....	63
29. ábra: A pedagógusok preferált csoportalakítási szempontjainak eloszlása.....	64

30. ábra: A kooperatív csoportmunka alkalmazásának megoszlása.....	65
31. ábra: A kooperatív munka hatékonyságának megítélése	66
32. ábra: A kiválasztott tanórai eszközök csoportosítása a válaszok megoszlása szerint	67
33. ábra: Leginkább preferált eszközök válaszadók szerinti megoszlása	68
34. ábra: A preferált eszközök differenciált oktatást segítő mértékének megítélése	69
35. ábra: Az SNI tanulók integrált oktatása során legnagyobb problémát okozó tényezők.....	71
36. ábra: SNI tanulók integrált oktatása során problémát okozó tényezők megoszlása	72

6.2 Táblázatjegyzék

1. táblázat: Bloom-féle taxonómia	22
2. táblázat: Az intelligenciaterületek jellemzése	24
3. táblázat: Műveltségterület szerinti eloszlás.....	40
4. táblázat: Egyéni válaszok a leggyakrabban alkalmazott differenciálási módokról.....	56

7. IRODALOMJEGYZÉK

Báthory Zoltán (1985): Tanítás és tanulás. Tankönyvkiadó, Budapest.

Báthory Zoltán (1997): Tanulók, iskolák, különbségek: Egy differenciális tanításmélet vázlat. OKKER Kiadó, Budapest.

Dávid Mária – Estefánné Varga Magdolna – Farkas Zsuzsanna – Hídvégi Márta – Lukács István (2006): Hatékony tanulómegismerési technikák. Pedagógus-továbbképzési kézikönyv. Suli-Nova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest. <https://docplayer.hu/421571-Hatekony-tanuloimegismeresi-technikak.html> (2022.10.31.)

Dr. Gömörny Kornélia (2013): A tehetséges tanulók integrált és differenciált fejlesztésének eredményei egy kutatás tükrében. Didakt Kiadó, Debrecen.

Dr. Tóth László (2005): Pszichológia a tanításban. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

Giddens, Anthony (2008): Szociológia. Osiris Kiadó, Budapest.

Golnhof Erzsébet, M. Nádas Mária (1979): A differenciálás alapvető problémái a pedagógiai folyamatban. In: Pedagógiai Szemle 1979. 3. sz. 228-239. p.

Golnhof Erzsébet, M. Nádas Mária (1979a): Az egyéni munka tervezésének néhány gyakorlati kérdése. In: Magyar Pedagógia 1979. 4. sz. 387-398. p.

Gyarmathy Éva (2009): Kognitív Profil Teszt. In: Iskolakultúra, 2009. 3-4.sz. 60-73. p. <http://real.mtak.hu/8842/1/KogProfTeszt.pdf> (2022.10.31.)

Hanák Zsuzsanna (2011): Differenciált munkaformák alkalmazása. In: Estefánné Varga Magdolna (szerk.): Megújuló tananyagtartalmak, módszerek a kompetenciaalapú tanárképzésben. http://epednet.ektf.hu/eredmenyek/megujulo_tananyagtartalmak_modszerek_a_kompetencia-alapu_tanarkepzesben.pdf (2022.10.31.)

Heacox, Diane (2006): Differenciálás a tanításban, tanulásban. Kézikönyv a 3 – 12. évfolyam számára. Fordította: Vojnits Imre. Szabad Iskolákért Alapítvány, Budapest.

Hortobágyi Katalin (1985): Elméleti és gyakorlati szempontok a differenciált oktatás tervezéséhez és szervezéséhez. Országos Pedagógiai Intézet Iskolakutatási és -fejlesztési Központja, Budapest.

Hunyady Györgyné – M. Nádasi Mária (szerk.) (2004): Osztályozás? Szöveges értékelés? Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.

Kagan, Spencer (2001): Kooperatív tanulás. Ökonet Kft., Budapest.

Kárpáti Andrea (é. n.): Differenciálás a nevelés szemszögéből. ELTE TTK Multimédiapedagógia és Oktatástechnológia Központ, Budapest. [pergo web elte hu/ped2/ped_09 pdf](http://pergo.web.elte.hu/ped2/ped_09_pdf) (2022.11.10.)

Kókayné Lányi Marietta (2008): Hatékony iskolát mindenkinek! – Néhány gondolat a differenciálásról. In: Lénárd Sándor – Rapos Nóra (szerk.): Adaptív oktatás. Szöveggyűjtemény. 2. kötet. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest. 301-306. p.

Kókayné Lányi Marietta (2004): Differenciált oktatás. In: Pedagógiai Műhely, 2004. 2. sz. 65-68. p.

Kontra József (2011): A pedagógiai kutatások módszertana. Kaposvári Egyetem, Kaposvár.

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

Lányiné Engelmayer Ágnes (2017): Intellektuális képességzavar és pszichés fejlődés. Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest.

László Ágnes (2004): A tanulók eltérő képességeihez való alkalmazkodás problémái az iskola-rendszerben. In: Új Pedagógiai Szemle. 2004. 1.sz. 99-110. p. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00078/2004-01-mu-Laszlo-Tanulok.html> (2022.10.31.)

M. Nádasi Mária (1986): Egységesség és differenciáltság a tanítási órán. Tankönyvkiadó, Budapest.

M. Nádasi Mária (2008): Adaptivitás az oktatásban. In: Lénárd Sándor – Rapos Nóra (szerk.): Adaptív oktatás. Szöveggyűjtemény. 1. kötet. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest. 91-100. p.

M. Nádasi Mária (2010): Adaptív nevelés és oktatás. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest. https://tehetseg.hu/sites/default/files/geniusz_r22_net.pdf (2022.10.31.)

M. Nádasi Mária (2012): Adaptivitás az oktatásban. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Mesterházi Zsuzsa – Szekeres Ágota (szerk.) (2019): A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.

Mihály Ottó (1999): Esélyegyenlőség és differenciálás. In: Új Pedagógiai Szemle, 1999. 1. sz. 11-19. p. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00023/1999-01-ko-Mihaly-Eselyegyenloseg.html> (2022.10.31.)

Papp Gabriella (2006): A differenciálás megközelítésének néhány szempontja. In: Fejlesztő Pedagógia, 2006. 6. sz. 12-16. p.

Polonkai Mária (1999): Differenciálás a tanulásszervezésben. Útmutató a tanár szakos hallgatók iskolai pszichológiai gyakorlataihoz. Kossuth Lajos Tudományegyetem Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék, Budapest

Podráczky Judit (szerk.) (2013): Különlegések: Adalékok a differenciálás módszertanához. Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt., Budapest.

Radicsné Szerencsés Terézia (2008): Minőségi munka a tanítási órákon. Módszerek a sajátos nevelési igényű gyermekek fejlesztéséhez. APC-Stúdió, Gyula.

Szekeres Ágota (2006): Néhány gondolat a differenciálásról. In: Fejlesztő Pedagógia, 2006. 6. sz. 9-11. p.

Vargáné Mező Lilla (szerk.) (2008): Fókuszban az egyén. Hogyan készítsünk egyéni fejlesztési tervet? Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány, Budapest. <https://fszk.hu/wp-content/uploads/2016/05/Fokuszban.pdf> (2022.10.15.)

Vojnitsné Kereszty Zsuzsa – Kókayné Lányi Marietta (2008): Könyv a differenciálásról. Más-honnan – máshogyan – együtt. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.

Zágen Bertalanné (2008): Differenciálás heterogén csoportban. Integrációs Pedagógiai Műhely Füzetek 8. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.

MELLÉKLETEK

1. számú melléklet:

Feladatlap a szenzomotoros profil felvételéhez (minta)

Forrás: https://kognitivprofil.hu/tests/70_szenzomotor/SzenzomotorLap.pdf

Szenzomotoros Profil

(A feladatlapot a vizsgálatot végző tölti ki)

Név: _____

Óvoda/Iskola: _____

Születési idő: _____ Vizsgálat időpontja: _____

Pontozás:

Jó 3 pont	Elfogadható 2 pont	Gyenge 1 pont	Nem tudta megcsinálni 0 pont
-----------	--------------------	---------------	------------------------------

TESTSÉMA

1. Adott testrész azonosítása 1.

Mondani: „Most azt játszuk, hogy megkeressük a testrészeinket. Mutass a fejedre. Igen, most mutass rá a kezedre.....”

- fej, kéz, láb 0 1 2 3 pont
- szem, orr, fül, nyak

2. Adott testrész azonosítása 2.

Mondani: mint az 1. feladatban, az alábbiakat használva:

- homlok, álla, csukló
- könyök, váll, térd, boka 0 1 2 3 pont
- ujjak megnevezése

3. Mozgásutánczás 1.

Mondani: „Most mozgósat játszunk. Emeljed fel a karodat. Igen, na most emeljed fel a lábadat. Nagyon jó. Most csináljál fejkörzést. Forgassad körbe a fejedet. Igen, nagyon jó.”

- karemelés, lábemelés, fejkörzés 0 1 2 3 pont

4. Mozgásutánczás 2.

Mondani: ugyanaz, mint a 3. feladatban, az alábbiakat használva:

- csuklókörzés,
- lábfejkörzés, 0 1 2 3 pont
- cicahát-kutyahát,
- törökülés.

Szenzomotoros Profil Teszt - Dr. Gyarmathy Éva

5. A testrészeket máson azonosítani – társon vagy játék mackón (3-4 évesek) 0 1 2 3 pont

Mondani: „*Most a mackón/társadon kell megmutatnod a testrészeket. Hol van a mackó/társad feje? Igen. Most mutassd meg a kezét.....*”

- fej, kéz, láb
- szem, orr, fül, nyak

6. Ujjmozgások – (a feladat során a gyermek nem láthatja a kezét) 0 1 2 3 pont

Mondani: „*Kérlek, tegyed ide az egyik kezedet, és bár nem látod, de figyeljed meg, hogy melyik két ujjadat érintem meg.*” „*Most mutasd meg, melyik két ujj volt.*” Mindkét kézen háromszor kell elvégezni a feladatot.

7. Kézdominancia és jobb-bal azonosítás – megfigyeléssel

- amelyik kezével fogja meg a felényújtott tárgyat Kéz:
- amelyik kezével fogja meg a kilincset Kéz:
- amelyik kezével dob Kéz:

8. Kéz – bal-jobb megkülönböztetés 0 1 2 3 pont

Mondani: „*Melyik a jobb kezed? Fogjad meg a bal kezeddal a jobb válladat.*”

9. Lábdominancia – megfigyeléssel

- amelyik lábával lép először, amikor megkérjük, lépjen előre egyet Láb:
- amelyik lábával rúgja meg a labdát Láb:

10. Láb – bal-jobb megkülönböztetés 0 1 2 3 pont

Mondani: „*Melyik a bal lábad? Lépjél előre most a jobb lábaddal*”

11. Szemdominancia – kukucsálós játékkal

- Egy henger alakú tárgyat teszünk a gyermek elé az arc közepe táján, hogy választania kelljen, melyik szemét használja.
Mondani: „*Kérlek, nézzél bele ebbe a csőbe.*” Szem:
- Egy fényképezőgépet adunk a gyerek kezébe.
Mondani: „*Kérlek, készítsél néhány fényképet rólam.*” Szem:

12. Szem – bal-jobb megkülönböztetés 0 1 2 3 pont

Mondani: „*Melyik a jobb szemed? Kacsintsál a bal szemeddel.*”

13. Földdominancia – hallgatódzós játékkal

Mobil telefont vagy más halk hangot kiadó eszközt teszünk a gyermek elé fejmagasságban.

Mondani: „Hallgassad meg, milyen zene van benne.”

Fül:

Az ajtóhoz megyünk. Mondani: „Tudod hogyan kell hallgatózni? Igen, a füledet az ajtóhoz kell tenni. Próbáld ki. Hallasz valamit?”

Fül:

14. Fül – bal-jobb megkülönböztetés

0 1 2 3 pont

Mondani: „Fogjad meg a bal füledet. Fordítsd felém a jobb füledet.”

15. Testkontroll feladat

0 1 2 3 pont

Mondani: „Most olyan utánzás játékot játszunk, amikor fordítottan kell tenned, mint én. Ha két ujjamat mutatom fel, te egy ujjadat. Ha egyet mutatok, akkor te két ujjadat mutatod fel.” (tízszor játszunk el a feladatot.)

16. Fékezős feladat

0 1 2 3 pont

Mondani: „Most azt játszunk, hogy ha állatnevet mondok, akkor felemeled a kezedet, ha virágot, akkor nem. Próbáljuk ki: tehén, százsorszép. Nagyon jó, akkor figyelj: kutya, egér, rózsa, bagoly, pitypang, szegfű, orgona, cica, szúnyog, liliom.”

TÉRORIENTÁCIÓ

17. Utasítás szerint különböző téri irányokban mozgás

0 1 2 3 pont

Mondani: „Kérlek, lépjél kettőt előre. Most hátra egyet. Nagyon jó, most lépjél fel a székre. Lépjél le a székről. Lépjél kettőt jobbra. Lépjél kettőt balra.”

18. Környezeti tárgyakkal való viszonylatban is elvégzi a mozgásokat

0 1 2 3 pont

Mondani: „Kérlek, lépjél a szék elé. mögé, fölé, alá, tőle jobbra, balra, valamik közé, túl”

19. A fenti relációkat meg tudja nevezni (pl. a tábla a falon az ajtótól balra van)

0 1 2 3 pont

EGYENSÚLY

20. Gólyaállítás Egy lábon állás idejét mérjük külön mindegyik lábbal, nyitott majd csukott szemmel (nyitott szemmel 20 mp, csukott szemmel 10 mp).

0 1 2 3 pont

21. Padon járás	széles padon	0 1 2 3 pont
22. Padon járás	keskeny padon	0 1 2 3 pont

VIZUÁLIS CSATORNA (az utolsó feladat kivételével szem-kéz koordináció)

23. Kis labda elkapás 1 méterről a kezébe dobva (három próba) 0 1 2 3 pont

24. Célba dobás 1 méteres karikába 2 méterről (három próba) 0 1 2 3 pont

25. Gyöngyfűzés Tíz szem felfűzésének időtartama alapján 0 1 2 3 pont

26. Ceruzavezetés Egyre szűkebb csíkok között ceruzával halad (3 cm, 2 cm, 1 cm, 0,5 cm) 0 1 2 3 pont

27. Pohár megtalálása szemmel időre 0 1 2 3 pont

Mondani: „*Képen van egy pohár, egy labda és egy kocka. Keressed meg ezeket, és mutassad meg nekem.*”



AUDITIV CSATORNA

28. Csukott szemmel azonosít hangokat 0 1 2 3 pont

Szenzomotoros Profil Teszt - Dr. Gyarmathy Éva

- papírzörgés
- vízcsobogás
- fán kopogás
- hangszerek hangja

29. Csukott szemmel meg kell mutatni, honnan hallja a csengettyűt. 0 1 2 3 pont

Mondani: „*Csukjad be a szemedet, és amikor meghallod a csengettyűt, mutassál abba az irányba, ahonnan hallottad.*” Különböző irányokból hallatszón a csengettyű, összesen 4x.

TAKTILIS CSATORNA

30. Csukott szemmel felismer tárgyakat 0 1 2 3 pont

Mondani: „*Csukjad be a szemedet, és mondd meg, hogy mit adtam a kezébe.*”
(kanál, játékaútó, dobókocka)

31. Csukott szemmel felismer anyagokat 0 1 2 3 pont

Mondani: „*Csukjad be a szemedet, és mondd meg, hogy milyen anyagból van, amit a kezébe adtam.*” (papír, fa, műanyag)

SZEKVENCIALITÁS

32. Téri szekvencia 1. – méret szerinti csoportosítási feladat 0 1 2 3 pont

Mondani: „*Kérlek, rakjad növekvő sorrendbe ezeket.*” (szám rudacskák vagy hasonló eszköz)

33. Téri szekvencia 2. – távolság megítélése 0 1 2 3 pont

Mondani: „*Mi van messzebb, az ajtó, vagy a kerítés? Mi van magasabban, a mászóka vagy a háztető? Melyik a nagyobb, a kezéde vagy az ajtó?*”

34. Idői szekvencia 1. – mozgássor megisméltése

Egyszeri megfigyelés után, egyre több mozgáselemt kell utánoznia: karemelés+bólintás; integetés+fejfordítás+lábemelés; bólintás+integetés+lábemelés+meghajlás

Elisméltelt mozgássor szerint: 2 = 1 pont, 3 = 2 pont, 4 = 3 pont 0 1 2 3 pont

35. Idői szekvencia 2. – idő megítélése 0 1 2 3 pont

Mondani: „*Mi lesz hamarabb, este vagy holnap? Mi volt régebben a reggel vagy a tegnap? Mi lesz előbb, a jövő hét vagy a holnapután?*”

36. Nyelvi szekvencia 1. – szó elején 0 1 2 3 pont

Mondani: „Milyen hang van a szó elején: lepke, öreg, csupor?”

37. Nyelvi szekvencia 2. – szó végén 0 1 2 3 pont

Mondani: „Milyen hanggal végződik a mackó, ugrik, játékos?”

+1 kérdés: Mikor van a születésnapod? – helyes válasz esetén 1 pont

Összesítés

TESTSÉMA

36 pont

1. Adott testrész azonosítása 1.
2. Adott testrész azonosítása 2.
3. Mozgásutánczás 1.
4. Mozgásutánczás 2.
5. A testrészeket máson azonosítani
6. Ujjmozgások
7. Kézdominancia és jobb-bal azonosítás
8. Kézdominancia és jobb-bal azonosítás - feladat
9. Lábdominancia és jobb-bal azonosítás
10. Lábdominancia és jobb-bal azonosítás - feladat
11. Szemdominancia és jobb-bal azonosítás
12. Szemdominancia és jobb-bal azonosítás feladat
13. Földdominancia és jobb-bal azonosítás
14. Földdominancia és jobb-bal azonosítás feladat
15. Testkontroll feladat
16. Fékezős feladat

TÉRORIENTÁCIÓ

9 pont

17. Utasítás szerint különböző téri irányokban mozgás
18. Környezeti tárgyakkal való viszonylatban is elvégzi a mozgásokat
19. A fenti relációkat meg tudja nevezni

EGYENSÚLY **9 pont**

- 20. Gólyaállítás
- 21. Padon járás
- 22. Padon járás

VIZUÁLIS CSATORNA **15 pont**

- 23. Kis labda elkapás
- 24. Célba dobás
- 25. Gyöngyfűzés
- 26. Ceruzavezetés
- 27. Pohár megtalálása szemmel időre

AUDITIV CSATORNA **6 pont**

- 28. Csukott szemmel azonosít hangokat
- 29. Csukott szemmel meg kell mutatni, honnan hallja a csengettyűt.

TAKTILIS CSATORNA **6 pont**

- 30. Csukott szemmel felismer tárgyakat
- 31. Csukott szemmel felismer anyagokat

SZEKVENCIALITÁS **18 pont**

- 32. Téri szekvencia 1.
- 33. Téri szekvencia 2.
- 34. Idői szekvencia 1.
- 35. Idői szekvencia 2.
- 36. Nyelvi szekvencia 1.
- 37. Nyelvi szekvencia 2.

+1 kérdés: Mikor van a születésnapod? **1 pont**

2. számú melléklet:

Google Űrlapok kérdőív (saját szerkesztésű)

Forrás: <https://forms.gle/pr3LVD1ucwc442Hu6>

2022. 10. 31. 19:53

A differenciált nevelés-oktatás gyakorlatának vizsgálata integrált köznevelési intézményekben

A differenciált nevelés-oktatás gyakorlatának vizsgálata integrált köznevelési intézményekben

Tisztelt Pedagógusok!

A következő kérdőív kitöltésében való szíves közreműködésüket szeretném kérni Önöktől! A kérdőív a szakdolgozati kutatásom részét képezi, melynek témája a differenciált nevelés-oktatás gyakorlata az integrált köznevelési intézményekben. A kérdőív kitöltése anonim módon történik, személyes adatok megadására és felhasználására a kutatáshoz nincs szükség, a kérdésekre adott válaszok csak összesítve kerülnek elemzésre.
A kérdőív kitöltése körülbelül 10 percet vesz igénybe.

Köszönöm a segítséget!

Vajda István Jenőné
Gyógypedagógia szakos hallgató
MATE Kaposvári Campus
Neveléstudományi Intézet

*Kötelező

1. 1. Milyen típusú településen tanít Ön? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- Város
 Község/nagyközség

2. 2. Az Ön munkahelyén integrált oktatás folyik? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- Igen
 Nem

3. 3. Milyen tagozaton tanít Ön a munkahelyén? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- Alsó tagozat
 Felső tagozat
 Mindkettő

4. 4. Melyik műveltségterület tantárgyát/tantárgyait tanítja Ön? (Több válaszlehetőség is megjelölhető) *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- Magyar nyelv és irodalom
 Természettudományos tárgyak és földrajz
 Matematika
 Történelem és állampolgári ismeretek
 Idegen nyelv
 Művészetek
 Technológia
 Testnevelés és egészségfejlesztés
 Etika/hit- és erkölcsstan

5. 5. Van sajátos nevelési igényű tanuló az Ön osztályában? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- Igen
 Nem

6. 6. Hány sajátos nevelési igényű tanuló van az Ön osztályában? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- 1
 2
 3
 4
 4-nél több
 Egy sem

7. 7. Milyen típusú sajátos nevelési igényű tanuló van az Ön osztályában? (Több válaszlehetőség is megjelölhető) *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- Mozgásszervi
 Érzékszervi
 Értelmi fogyatékos
 Beszédfogyatékos
 Autizmus spektrum zavar
 Halmazottan fogyatékos (több fogyatékoság együttes előfordulása)
 Egyéb pszichés fejlődési zavar
 Nincs sajátos nevelési igényű tanuló
 Egyéb: _____

8. 8. Ön, mint pedagógus mennyire tartja fontosnak a tanulók érzékenyítését sajátos nevelési igényű diáktársaik elfogadásának szempontjából? (Válaszát jelölje az 1-től 4-ig terjedő skálán, ahol: 1 = egyáltalán nem fontos, 2 = kevésbé fontos, 3 = inkább fontos, 4 = nagyon fontos) *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	
Egyáltalán nem fontos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Nagyon fontos

9. 9. Az Ön osztályában tanuló sajátos nevelési igényű (SNI) gyermek(ek)kel milyen formában foglalkozik gyógypedagógus szakember? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- Az intézményen belül alkalmazásban álló gyógypedagógus
- Utazó gyógypedagógus
- Mindkét formában
- Nincs SNI tanuló az osztályban
- Egyéb: _____

10. 10. Pedagógusként Ön milyen tanulómegismerési módszereket alkalmaz? *
(Több válaszlehetőség is megjelölhető)

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- A tanuló megfigyelése
- Kérdőíves módszer
- Dokumentumelemzés módszere
- Interjú módszere
- Kombinálva a felsorolt módszereket
- Egyéb: _____

11. 11. Pedagógusként Ön mennyire tartja fontosnak a tanuló képességeinek minél alaposabb megismerését? (Válaszait jelölje az 1-től 4-ig terjedő skálán, ahol: 1 = egyáltalán nem fontos, 2 = kevésbé fontos, 3 = inkább fontos, 4 = nagyon fontos) *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

1 2 3 4

Egyáltalán nem fontos Nagyon fontos

12. 12. Alkalmazza-e Ön, mint pedagógus az osztályában a tanulók képességeinek felmérése céljából a Kognitív Profil Tesztet? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- Igen
 Nem
 Nem ismerem ezt a típusú tesztet
 Egyéb: _____

13. 13. Mit gondol Ön a Kognitív Profil Teszt alkalmazása segítené/ segíti Önt a differenciált oktatás-nevelés folyamatában? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- Igen
 Nem
 Talán
 Nem tudom, nem ismerem ezt a tesztet
 Egyéb: _____

14. 14. Az Ön osztályában megvalósítható az SNI tanulók számára a differenciált tanulásszervezés? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- Igen
 Nem
 Részben
 Egyéb: _____

15. 15. Pedagógusként Ön mennyire tartja fontosnak, hogy a differenciált oktatáshoz szükséges eszközök rendelkezésére álljanak oktató-nevelő munkája során? (Válaszait jelölje az 1-től 4-ig terjedő skálán, ahol: 1 = egyáltalán nem fontos, 2 = kevésbé fontos, 3 = inkább fontos, 4 = nagyon fontos) *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4
Egyáltalán nem fontos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nagyon fontos				<input type="radio"/>

16. 16. Ön szerint melyik tényező a legfontosabb a differenciált oktatás-nevelés megvalósítása során? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- Megfelelő eszközök megléte
 Elegendő idő megléte
 Megfelelő környezet megléte
 Megfelelő pedagógusi attitűd megléte
 Egyéb: _____

17. 17. Ön melyik differenciálási módot alkalmazza leggyakrabban? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- Feladatok számának csökkentése - mennyiségi különbség
 Több idő biztosítása - időbeli különbség
 Tanulás eszközeiben differenciálás
 Számonkérés módjában, mennyiségében differenciálás
 A tudás mélységében (gondolkodási szintek szerint) való differenciálás
 Egyéb: _____

18. 18. Ön, mint pedagógus mennyire ért egyet azzal a megállapítással, hogy a frontális oktatás során a sajátos nevelési igényű gyermekeknek kevés lehetőségük van a tananyag elsajátítására? (Válaszait jelölje az 1-től 4-ig terjedő skálán, ahol: 1 = egyáltalán nem értek egyet, 2 = kevésbé értek egyet, 3 = inkább egyetértek, 4 = teljes mértékben egyetértek) *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

1 2 3 4

Egyáltalán nem értek egyet Teljes mértékben egyetértek

19. 19. Melyik munkaformát alkalmazza Ön a leggyakrabban a tanórákon a frontális osztálymunka helyett, vagy azt kiegészítve? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- Csoportmunka
 Páros munka
 Egyéni munka
 Egyéb: _____

20. 20. Milyen gyakran alkalmaz Ön frontális osztálymunka helyett differenciálásra is lehetőséget adó más munkaformát? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- Szinte minden tanórán
 Naponta
 Hetente több alkalommal
 Hetente 1-2 alkalommal
 Ritkán
 Egyéb: _____

21. 21. Ön szerint a frontális osztálymunka helyett alkalmazott differenciálásra is lehetőség adó munkaformák: (Több válaszlehetőség is megjelölhető) *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- időigényesek, de nagyon hatékonyak
- többlet energiabefektetést igényelnek, de megéri az erőfeszítést, mert nagyon hasznosak
- nem éri meg a befektetett időt/energiát
- Egyéb: _____

22. 22. Amennyiben alkalmaz Ön páros munkaformát a tanórák folyamán, milyen szempont alapján rendezzi párba a tanulókat? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- Szimpátia alapján - a tanulók szabad választása szerint
- A tanulók képességei szerint - hasonló képességű tanulópár alkotása
- Erősségek és gyengeségek megléte szerint - kiegészíti egymást a tanulópár
- Egyéb: _____

23. 23. Az Ön véleménye szerint mennyire hatékony a páros munkaforma alkalmazása a sajátos nevelési igényű tanulók ismeretsajátítási folyamatában? (Válaszát jelölje az 1-től 4-ig terjedő skálán, ahol: 1 = egyáltalán nem hasznos, 2 = kevésbé hasznos, 3 = inkább hasznos, 4 = nagyon hasznos) *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

1 2 3 4

Egyáltalán nem hasznos Nagyon hasznos

24. 24. Amennyiben alkalmaz Ön csoportos munkaformát a tanórák folyamán, milyen csoportok alakítását preferálja? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- Heterogén csoportok (eltérő képességű tanulók)
- Homogén csoport (megközelítőleg azonos képességű tanulók)
- A tanulók szabad választására bízza a csoportok alakítását
- Egyéb: _____

25. 25. Alkalmazza-e Ön a kooperatív csoportmunkát, mint munkaformát a tanórákon? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- Igen
- Nem
- Ritkán
- Egyéb: _____

26. 26. Az Ön véleménye szerint mennyire hatékony a kooperatív csoportmunka a sajátos nevelési igényű tanulók ismeretsajátítási folyamatában? (Válaszát jelölje az 1-től 4-ig terjedő skálán, ahol: 1 = egyáltalán nem hasznos, 2 = kevésbé hasznos, 3 = inkább hasznos, 4 = nagyon hasznos) *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	
Egyáltalán nem hasznos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Nagyon hasznos

27. 27. Milyen eszközök alkalmazását preferálja Ön a tananyag tanórai megismertetéséhez/elsajátításához? (Több válaszlehetőség is megjelölhető) *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- Tankönyv
 Képi szemléltető eszközök
 Tárgyi szemléltető eszközök
 IKT eszközök
 Feladatlapok
 Játékos feladatok
 Egyéb: _____

28. 28. Mit gondol az Ön által preferált taneszközök milyen mértékben segítik a differenciált nevelés-oktatás megvalósulását pedagógusi munkája során? *
- (Válaszát jelölje az 1-től 4-ig terjedő skálán, ahol: 1 = egyáltalán nem, 2 = kevésbé segítik, 3 = inkább segítik, 4 = teljes mértékben segítik)

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

	1	2	3	4	
Egyáltalán nem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Teljes mértékben segítik

29. 29. Ön szerint melyek azok a tényezők, amik a legnagyobb problémát okozzák a sajátos nevelési igényű tanulók integrált oktatása során? (Több válaszlehetőség megjelölése is lehetséges) *

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

- Korlátozott nyelvi kód miatti megértési nehézségek
 Fogyatékossgából (értelmi, hallás, stb.) eredő megértési nehezítettség
 Túl lassan dolgozik a tanuló, lemarad
 Frontális oktatási formában nem köthető le tartósan a gyermek
 A szemléltetés kevés a tanuló számára
 Egyéb: _____

30. 30. Hogyan képzelné el Ön az integrált nevelésben-oktatásban résztvevő sajátos nevelési igényű tanulók differenciálását? *

Ezt a tartalmat nem a Google hozta létre, és nem is hagyta azt jóvá.

Google Űrlapok

**3. számú melléklet:
Eredetiségi és hozzáférési nyilatkozat**

NYILATKOZAT

a szakdolgozat nyilvános hozzáféréséről és eredetiségéről

A hallgató neve: **Vajda István Jenőné**

A Hallgató Neptun kódja: **YAB6P6**

A dolgozat címe: **A differenciált nevelés-oktatás gyakorlatának vizsgálata integrált köznevelési intézményekben (empirikus adatokra alapozott tanulmány)**

A megjelenés éve: **2023**

A konzulens tanszék neve: **Gyógypedagógiai Tanszék**

Kijelentem, hogy az általam benyújtott szakdolgozat egyéni, eredeti jellegű, saját szellemi alkotásom. Azon részeket, melyeket más szerzők munkájából vettem át, egyértelműen megjelöltem, s az irodalomjegyzékben szerepeltettem.

Ha a fenti nyilatkozattal valótlan állítottam, tudomásul veszem, hogy a Záróvizsga-bizottság a záróvizsgából kizár és a záróvizsgát csak új dolgozat készítése után tehetek.

A leadott dolgozat, mely PDF dokumentum, szerkesztését nem, megtekintését és nyomtatását engedélyezem.

Tudomásul veszem, hogy az általam készített dolgozatra, mint szellemi alkotás felhasználására, hasznosítására a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem mindenkori szellemi tulajdonkezelési szabályzatában megfogalmazottak érvényesek.

Tudomásul veszem, hogy dolgozatom elektronikus változata feltöltésre kerül a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem könyvtári repozitori rendszerébe.

Kelt: BELEMENŐ, 2023 év MÁRCIUS hó 16 nap

Vajda István Jenőné
Hallgató aláírása

**4. számú melléklet:
Konzultációs nyilatkozat**

**KONZULTÁCIÓS
NYILATKOZAT**

Vajda István Jenőné (hallgató Neptun azonosítója: **YAB6P6**) konzulenseként nyilatkozom arról, hogy a szakdolgozatot áttekintettem, a hallgatót az irodalmi források korrekt kezelésének követelményeiről, jogi és etikai szabályairól tájékoztattam.

A záródolgozatot/szakdolgozatot/diplomadolgozatot/portfóliót a záróvizsgán történő védeésre **javaslom** / nem javaslom¹.

A dolgozat állam- vagy szolgálati titkot tartalmaz: igen **nem***²

Kelt: Kaposvár, 2023.03.19.


Belső konzulens

¹ A megfelelő aláhúzendő.

² A megfelelő aláhúzendő.