

# **SZAKDOLGOZAT**

**Név: Miklós Gyöngyi**  
**szak: gyógypedagógia**

**Képzési hely: MATE KAPOSVÁR**  
**év: 2023**



**Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem**  
**Kaposvári Campus**  
**Gyógypedagógia szak**

**ADAPTÍV OKTATÁS**

**Belső konzulens:** Név: Tóth-Szerecz Ágnes  
beosztás: tanársegéd

**Készítette:** Név: Miklós Gyöngyi  
neptunkód: AQYWF3  
tagozat: levelező

**Intézet/ tanszék: MATE Neveléstudományi Intézet/ Gyógypedagógia**

**Képzési hely: Kaposvár**  
**év: 2023**

# Tartalom

<b><u>Bevezetés</u></b> .....	2
<b><u>1. Az adaptív oktatás fogalma és sajátosságai</u></b> .....	3
1.1. <u>A differenciálás</u> .....	3
1.2. <u>Adaptivitás a pedagógiában</u> .....	6
1.3. <u>Az adaptív iskola</u> .....	7
1.4. <u>Az adaptív pedagógus</u> .....	8
2. <u>Az adaptív oktatás lehetőségei tehetséges tanulók esetében</u> .....	10
2.1. <u>A tehetséges tanulók differenciált fejlesztésének alapelvei</u> .....	11
<b><u>3. Az adaptív oktatás megjelenése a Waldorf pedagógiában</u></b> .....	13
<b><u>4. Az adaptív oktatás megjelenése az alapfokú művészeti oktatási intézményekben</u></b> .....	17
<b><u>5. Vizsgálat</u></b> .....	18
5.1. <u>A vizsgálat bemutatása</u> .....	18
5.2. <u>A vizsgálat eredménye</u> .....	19
5.2.1. <u>Differenciálás megjelenése a fejlesztésben és a tehetséggondozásban</u> .....	19
5.2.2. <u>A két iskola összehasonlítása a fejlesztés és tehetséggondozás szempontjából</u> .....	21
5.2.3. <u>Differenciálás megjelenése a tanulókhöz igazodásban</u> .....	22
5.2.4. <u>A két iskola összehasonlítása tanulókhöz igazodás szempontjából</u> .....	24
5.2.5. <u>Differenciálás megjelenése az órászervezésben</u> .....	25
5.2.6. <u>Változás és innováció megjelenése az iskolában</u> .....	26
5.2.7. <u>A két iskola összehasonlítása a változás és innováció szempontjából</u> .....	28
5.2.8. <u>Pedagógus szerepének értelmezése</u> .....	29
5.2.9. <u>A két iskola összehasonlítása a pedagógusszerep értelmezése szempontjából</u> .....	30
5.2.10. <u>Tanórán kívüli foglalkozások (tehetséggondozás, képességfejlesztés)</u> .....	31
5.2.11. <u>A két iskola összehasonlítása a tanórán kívüli tevékenységek szempontjából</u> .....	32
<b><u>6. Összegzés</u></b> .....	34
<b><u>Felhasznált irodalom</u></b> .....	36
<b><u>Táblázatok jegyzéke</u></b> .....	38

## Bevezetés

Az adaptív oktatás jellemzői, módszerei és egyáltalán régóta jelen van már Magyarországon is, de sokszor úgy tűnik, hogy inkább csak elméletben és a megvalósíthatósággal kapcsolatban számos probléma jelentkezik. Kulturális értelemben régóta köztudott, hogy minden ember más, hogy különbözünk egymástól, más a személyiségünk és a képességrendszerünk. Ha ebből a szempontból közelítünk a tanításhoz, akkor logikusan közelítünk, hogy elvileg, ideális esetben minden emberhez más-más tanítási metódus illik. Természetesen az megvalósíthatatlan, hogy minden gyermekhez külön tanári gárda legyen rendelve és a tömegoktatásban kialakult osztálystruktúra sem kedvez ennek a szemléletnek. Az általánosságok és a sajátosságok összehangolása nagyon nehéz feladatnak tűnik.

A differenciálás régóta ismert fogalom a tanárképzésben és a gyakorlatban is. Alkalmazásának nehézségei abban állnak, hogy nem csupán módszerek összességéből áll, hanem alapvetően egy mind a tanulót, mind a tanárszerepet érintő szemléletbeli változást kíván meg, amit nagyon nehéz direkt módon megváltoztatni. Ráadásul a differenciálás a gyakorlatban nagyjából úgy csapódott le, hogy az a nagyon gyenge és a nagyon tehetséges diákokra alkalmazandó. Miközben az adaptív tanulás, függetlenül attól, hogy kinek milyen tanulmányi eredménye van, minden diák egyéni kognitív stílusát igyekszik figyelembe venni.

A téma tehát nagyon aktuális, mert továbbra is napirenden van, hogy miként lehetne érvényesíteni az adaptív oktatás szemléletét az esélyegyenlőtlenségek lefaragása és a hatékonyabb tehetséggondozás érdekében. Korunkban mindenki érzi, hogy az oktatásunkkal problémák vannak, mintha nem reagált volna kellőképpen a változó tendenciákra. Ugyanakkor nem célok kimutatni, hogy ennek rendszerszinten mi az oka, inkább csak az intézményi dokumentumok szintjén kívánok vizsgálni a dolgozat gyakorlati részében. Célok, hogy két különböző iskolatípusban megfigyeljem, hogy milyen mértékben van jelen az adaptív szemlélet a célkitűzések szintjén.

Dolgozatom első fejezetében az adaptív oktatás fogalmát és sajátosságait járom körbe az intézmény, a pedagógus és a tanulók szempontjából is. Majd az adaptív oktatás jellegzetességeit vizsgálom meg két intézménytípusban, a Waldorf-iskolák és az alapfokú művészeti iskolák pedagógiai szemléletét tekintve. A vizsgálatomban pedig két konkrét intézmény szemléletét hasonlítom össze, pontosabban azt, hogy miként jelenik meg az adaptív oktatás szemlélete a kerettantervben és a pedagógiai programban.

## 1. Az adaptív oktatás fogalma és sajátosságai

Az adaptivitás fogalmához szorosan kapcsolódik a differenciálás, sőt, a két fogalom gyakran egymás szinonimájaként is előfordul, aminek az oka az, hogy „*nagyon hasonló módszerek, eszközök és tanulásszervezési technikák kapcsolódnak hozzájuk*”. (Rapos-Lénárd 2008, 9). Fontos ezért tisztázni a fogalmak tartalmi különbségeit. Egyrészt, meghatározó eltérés közöttük, hogy az adaptivitás és az ezt támogató tanulásszervezési módszerek a „*megelőző szemléletet valló pedagógiákban*” (Rapos-Lénárd 2008, 9) jellemzőek, a differenciálás pedig az ún. kompenzatorikus pedagógiákban fordul elő inkább, ahol a hiányosságok javítását helyezik a középpontba, és kiemelt figyelmet fordítanak a felzárkóztatásra. Ezen kívül, az adaptivitás nem tekinthető pusztán módszerek összességének: tudatos pedagógiai folyamat, amelynek részét képezi a változatos módszerek használata, s ehhez társul egy másfajta szemlélet, gondolkodásmód, magában foglalva a tanulás értelmezését, a pedagógus szerepét, és része a pedagógus folyamatos önreflexiója is.

A differenciált tanulásszervezés akkor lesz adaptív, amikor a pedagógus a pedagógiai folyamatban tudatosan alapoz a tanulók egyéni sajátosságaira és szükségleteire, és a differenciálást ezekhez igazodva alkalmazza (Rapos-Lénárd, 2008). Végül, a fogalom meghatározásának egyfajta összegzéseként, M. Nádasi Mária megfogalmazását idézem: „*A differenciálás és az egyéni sajátosságokra tekintettel szervezett egységes oktatás együttes alkalmazása közös terminológiával adaptív oktatásnak nevezhető.*” (M. Nádasi, 2001).

### 1.1. A differenciálás

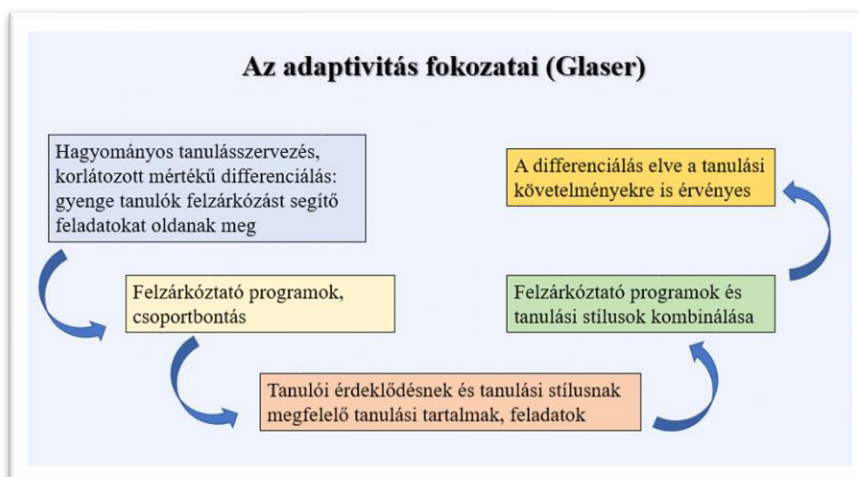
A differenciálás szó latin eredetű, jelentése: különbségtétel. Báthory és Falus szerint: „*a gyerekek, ifjak egyéni sajátosságaira tekintettel lévő fejlődés, fejlesztés lehetőségeinek feltételeinek biztosítása az oktatás által*” (1997, id. Gömörly 2013, 26). Vagyis a differenciált tanulásszervezés abban segíti az egyes heterogén összetételű tanulócsoportok tagjait, hogy a pedagógus a homogén tanulási tartalmakat a tanítási alkalmak során az eltérő egyéni adottságokhoz rendelje, és ennek megfelelően válassza ki a munkaformákat. Ezzel pedig biztosítja a számukra, hogy a tananyag elsajátításában képességeikhez mérten haladhassanak, tekintetbe véve előzetes tudásukat, tanulási sajátosságaikat és motiváltságukat is (Gömörly, 2013).

A differenciálás szerepét tekintve többféle nézőpont létezik, melyek közül elsőként a minőségi és mennyiségi funkciót emelem ki (Hortobágyi 1995). E szerint a kvalitatív,

menyiségi aspektus a teljesítmények optimalizálását teszi lehetővé azzal, hogy a tanulás szervezése igazodik mind a tanulási hátrányokkal vagy nehézségekkel küzdő, mind pedig az átlagos eredményű tanulók szintjéhez. A minőségi vagy kvalitatív nézőpont szerint pedig a differenciálásnak, amellyel, hogy az alapképességeket minden diák számára biztosítja, ki kell elégítenie az egyéni érdeklődésből fakadó tudásvágyat is. Golnhofer és M. Nádasi elmélete a differenciálás szerepét egyrészt az egyéni képességek kibontakozásának támogatása kapcsán hangsúlyozza, másrészt abban, hogy az egyéni sajátosságok figyelembevétele szükséges ahhoz, hogy az egységes követelményeket minden tanuló elérhesse (Gömöry 2013).

A differenciálás funkcióját három csoportba sorolhatjuk, annak megfelelően, hogy a pedagógus mely aspektust tartja fontosnak: a tanulók fejlesztése, a tanulóhoz való alkalmazkodás és egy sajátos órászervezési lehetőség tekintetében. A tanulók fejlesztésével kapcsolatosan a differenciálás célja lehet a bukás elkerülésének támogatása, a felzárkóztatás és a tehetséggondozás. A tanulóhoz való igazodás szempontjából lehetőség van arra, hogy a tanuló képességeihez igazodó szintű feladatokat adjon a pedagógus, illetve, hogy a tanuló szabadon válassza ki a különböző nehézségű feladatok közül azt, amelyikkel dolgozni szeretne. A differenciálás ugyanakkor az órászervezés tekintetében is sajátos lehetőségeket kínál fel, egyrészt a változatos óravezetésre, másrészt pedig a tanulók motiválására (Gömöry 2013).

A tanulás szervezésben egyrészt pedagógiai szemléletként, tanítói attitűdként jelenik meg a differenciálás, amennyiben a pedagógus érzékenyen reagál a tanulók egyéni különbségeire, másrészt pedig egy pedagógiai gyakorlat, amelyben ezeket az egyéni szükségleteket adaptívan reagálja le mind a módszerek, mind az eszközök kiválasztásával. Az adaptivitásnak Glaser különböző fokozatait állapítja meg, amit az alábbi ábra mutat (1. sz. ábra).



1. sz. ábra (Saját szerkesztés, Gömöri 2013, 32 alapján)

E szerint a hagyományos, korlátozott mértékű differenciálástól, tanulásszervezéstől jut el a folyamat addig a szintig, ahol a differenciálás már a tanulási követelményekre is érvényes. Az első szinteken a differenciálás korlátozott eredményeket hoz, hiszen a sikertelenség esetén elégtelen osztályzat születik. A tanuló érdeklődésének, motivációinak és tanulási stílusának figyelembevétele a harmadik szinttől jut érvényre, egyre fokozottabb mértékben: az érdeklődés szerint történő differenciálás esetében a tanulók érdeklődése a fő tényező, s a diákoknak döntési lehetőségük van a tananyagot illetően, egy-egy tantárgyon, tantárgycsoporton belül, illetve ezek kibővítésével (Gömöry 2013).

Differenciálásra munkaformák, diáktársulások típusa szerint is van lehetőség, ezek: a frontális osztálymunka, a páros és csoportmunka, az egyéni munka. A felsorolt munkaformák közül a csoportmunkát érdemes kiemelni, mint hatékony, a pedagógus részéről adaptivitást kívánó differenciáló módszert, illetve, mint a kooperatív oktatás alapvető formáját. A csoportmunka – a közvetett óravezetés miatt is – a pedagógus számára nagyobb szakmai rutint igénylő munkaforma, mivel itt a tanulók egy kisebb csoportjának együttműködésen alapuló tevékenységéről van szó, s ehhez a pedagógusnak úgy kell a csoportalakítást irányítania, hogy az egy csoportba kerülő tanulók legyenek képesek az együttműködésre. Mindehhez pedig a tanulókat jól kell ismerni, hogy a csoportok hatékony működése biztosított legyen (N. Tóth, 2015).

A páros munkát és a csoportmunkát egyes szerzők élesen elkülönítik egymástól, bizonyos tekintetben szinteket meghatározva: M. Nádasi (1986) szerint különböző pedagógiai tevékenységet takarnak, a páros munka „*a tanulási folyamat, a szociálpszichológiai történések szempontjából más minőséget jelent*” (Gömöry 2013, 34), Hortobágyi (1995) szerint „*a páros munka a kooperációs együttműködés legegyszerűbb típusa, amely a csoportmunka előzetes formájának tekinthető*” (id. Gömöry 2013, 34). A csoportmunka tekintetében fontos pozitívum bizonyos személyiségvonások kiemelt fejlesztési lehetősége, mint például az együttműködés, a közös feladatvállalás, a munkamegosztás, a problémamegoldás, a szervezőkészség. A differenciálás teljesen egyénre szabott formája az egyéni munka, amelynek során a tanulók az egyéni sajátosságokat figyelembe véve kapják a feladatokat (Gömöry 2013).

A frontális munka a differenciálás szempontjából a munkaformák közül a legkevésbé bizonyul hatékonynak. Hátrányai a fentiekhez képest az, hogy azonos cél és tempó adott az egész osztály számára, melyben a pedagógus tempója a mérvadó, a gyermekek különböző figyelmi képességét és érdeklődését a pedagógus nem tudja egyénre szabottan figyelembe venni, és hiányzik a közvetlenebb tanár-diák kontaktus. Ezért inkább a jó teljesítményű, átlagosan haladó diákok számára előnyös ez a munkaforma (N. Tóth 2015).

## 1.2. Adaptivitás a pedagógiában

Pedagógiai szempontból az adaptivitás, mint szakkifejezés, a fejlődés és fejlesztés alkalmazkodva, adaptív módon történő megvalósulását jelenti mind az egyén, mind pedig az egyéneket magába foglaló közösség, az oktatási rendszer minden szereplőjének igényei tekintetében. Az adaptivitás feltétele a résztvevők kölcsönös együttműködése, a körülményekhez és egymáshoz való alkalmazkodása (M. Nádasi 2010).

Rapos Nóra és munkatársai (2011) az adaptivitással kapcsolatosan az innováció és reflexió szerepét emelik ki – az adaptivitást a környezettel történő interakció, dinamikus kölcsönhatás következtében értékteremtő folyamatként értelmezik. Ugyanakkor felhívják a figyelmet arra, hogy a tanulói sajátosságok és egyéni szükségletekhez hasonlóan fontos szerepe van a társadalmi igények figyelembevételének.

Ugyanezek, tágabb értelmezésben, az intézmény az innovációs készségének és a tanulói és társadalmi igények összeegyeztetésének fontosságáról szól Golnhofér (2002), szűkebb értelemben pedig a pedagógusok tevékenységét emeli ki az adaptáció szempontjából a tanulók felzárkóztatása, tehetséggondozása és pályaorientációja tekintetében, különös figyelemmel arra, hogy a differenciálásnak minden esetben a tanulók optimális fejlesztése kell, hogy legyen a célja (Golnhofér 2002).

Az adaptív oktatás az ún. nyílt pedagógiai hatásrendszerben, nyílt oktatásban, személyközpontú rendszerben valósul meg, melyben minden pedagógiai folyamatban érintett fél – pedagógus, tanuló és szülő – együttműködési lehetőségeket és kötelezettségeket kap. Fontos szerep jut a tanuló önnivelő, önértékelő, önszervező tevékenységének, amely a pedagógus segítő irányításával, de a tanulóknak egyre több önállóságot adva történik, s lehetőség és szükség szerint a szülők is szerepet kapnak benne. A pedagógiai hatások megfelelő szintje érdekében a tanulók számára választási és kezdeményezési lehetőségek lehetőségét kell biztosítani az intézménynek, a pedagógusoknak (M. Nádasi 2010).

Az adaptivitás differenciálás szintjén megjelenhet elkülönülő és rugalmas szervezeti keretek között. Utóbbira példákat találhatunk országos szinten, mint a különböző feladatokra specializálódó, például művészeti vagy sportiskolák, szakmai intézmények, szerkezeti szinten pedig egy-egy intézményen belül, iskolai, osztály- és egyéni tanulói szinten is, amikor a tanulók egy bizonyos szempont alapján szerveződő csoportokba, tagozatos osztályokba, fakultációs csoportokba rendeződnek (Golnhofér 2002).

Rugalmas szervezeti kereteket képviselik többek között a nívócsoportos oktatás formái, melyben évfolyamszinten alakítanak ki hasonló színvonalú csoportokat bizonyos művelődési



területek vagy tantárgyak tanóráin (például matematika, magyar nyelv és irodalom, idegennyelvek). Másik példa erre a projektoktatás, melynek keretében lehetővé válik a tanulóknak akár az osztályfoktól, tantárgyaktól független szerveződése is, egy-egy feladatmegoldás érdekében. Az adaptív oktatás ezen felül a szervezeti keretek adaptív változását is lehetővé teszi: például a gyorsított haladási ütem (egy-egy tárgyból történő lényegesen gyorsabb haladási ütem esetén a tanuló az adott tárgyat felsőbb osztályban tanulhatja) vagy pótlás formájában, valamint a teamoktatás keretei között, amelyben lehetőség nyílik a hasonló szintű tanulóknak egy intézményen belül egy évfolyam több osztályában vagy akár intézmények közötti formában történő intenzív fejlesztésére (Golnhofer 2002).

### 1.3. Az adaptív iskola

Napjainkra az iskola szerepében paradigmaváltás történt: régebbi szerepe, a tudásátadás átalakult olyan irányba, amely a gyermekek szükségleteit és a tanulást, az egyre önállóbb ismeretszerzés támogatását állítja a középpontba. Mindehhez szükséges az, hogy az intézmények felismerjék saját környezetük igényeit, a tanulók szükségleteit, a változás kényszerét és lehetőségét, majd ehhez alkalmazkodva alkossák meg a saját adaptivitásukat szolgáló rendszert, amelynek mentén működésüket megszervezik (Rapos és mtsai, 2011).

Rapos és munkatársai (2011) egy saját kutatásukra épülő munkájukban az adaptivitást nem a hagyományos, osztálytermi tanulás-tanítás értelmében, hanem egy tágabb, szociális kontextusban határozzák meg, és mint értéket vizsgálják, a változás – reflexió – tanulás/innováció kapcsolatrendszerében, ami által az adaptív iskolává válás folyamatát ismerhetjük fel. Ebben az értelemben az első lépés, hogy az adaptív-elfogadó iskolává válás folyamatában a változás szükségességének felismerése után az intézmény felismerje ennek folyamatjellegét, képes legyen kezelni a kihívásokat, a bizonytalanságokat, illetve a helyzetek komplex elemzése által rugalmasan változtatni a célokat is.

Mivel minden iskolának más a környezete, tanulói összetétele, ebből más-más igények, célok következnek, így az adaptív-elfogadó iskolává válásnak a körülményekre való reflexió fényében, különböző újtjai lehetségesek. A változás és tanulás/innováció összefüggése abban ragadható meg, hogy az intézményeknek fel kell ismerniük a folyamatok komplexitását, megérteni a változások összefüggéseit, és a reflexiók alapján végrehajtani az azokhoz való igazodást, e folyamatok pedig állandó tanulást, innovációt tesznek szükségessé az iskola szereplői számára (Rapos és mtsai, 2011).

#### 1.4. Az adaptív pedagógus

A pedagógusok személyiségével kapcsolatban Némethné (2014) tesz fontos megállapítást, miszerint „Az adaptív pedagógus tipikus jellemvonása, hogy tevékenységével alkalmazkodni képes a rá bízott tanulók tanulási igényeihez, ismeri a tanulók szükségleteit, és ennek megfelelően differenciál.” (Némethné 2014, 136). A differenciálás tehát a tanulók egyéni igényeihez, eltérő teljesítményéhez való alkalmazkodást, az ennek megfelelő tanulási tevékenységek, oktatási stratégiák és módszerek használatát jelenti. Az adaptivitás természetesen lefedi a differenciálás megfelelő használatát, azonban „adaptivitást egyfelől a tanulói személyiségek megismerése, a tanulási igények szakszerű feltárása, másfelől az ehhez adekvát oktatási módszerek tudatos megválasztásaként definiáljuk.” (N. Tóth 2015, 201).

A differenciálás szükségessége és módszerei a pedagógiában az 1960-as évektől kezdődően figyelmet kaptak, jelentősek pszichológiai alapjai, s gyökerei már a 17. században megjelentek. A 20. században pedig számos szakember hívta fel a tanulási szükségletekre és „az információszerzés iránti tanulói motivációra” a figyelmet (N. Tóth 2015, 202). A differenciálás hatékonyságát az adja, hogy a pedagógus a pillanatnyi, aktuális eredmények és lehetőségek tükrében segíti a diákokot egy magasabb szint eléréséhez, s így motiválni is tudja őket a magasabb teljesítményre és a felelősségvállalásra ez iránt.

Az adaptív oktatás fogalma a klasszikus oktatási stratégiák közé sorolható, és lényegében a differenciálásnak a különböző oktatási stratégiákkal való ötvözését jelenti: ezek közé tartozik a tanulói különbségekhez való alkalmazkodás, tanórai differenciálás, amelynek keretében figyelembe kell venni a tanulók előzetes tudását, az eltérő tanulási motivációkat és tanulási ütemet, valamint az eltérő tanulási stílusokat. Az adaptív oktatás eredményeként alakultak ki különböző tanórai munkaformák is: a frontális munka, a csoportmunka, a páros munka és az egyéni munka.

A pedagógiai munkában egyre inkább előtérbe kerül a készség- és képességfejlesztés, különös tekintettel az eltérő képességű gyermekek fejlesztésére, illetve az egyéni képességfejlesztésre. A pedagógusok részéről ennek sikere nagy személyes felelősség, a sikeresség alapja pedig a pedagógus tudása, szakmai készségei, önismerete, nevelési stílusa, valamint a tanulási és szocializációs folyamatok irányítási képessége. Külön kell megemlíteni a pedagógus attitűdjét, hiszen ez saját személyiségén keresztül hat az egész folyamatban. A hatékony pedagógiai munka a tanulás tanítása, amely folyamat lényeges eleme, hogy a gyermeket, mint egy meghatározott fejlődési ütemmel rendelkező egyént, fogadjuk el és támogassuk. A pedagógus számára mindezek tükrében az a fontos, hogy tudatosan használja a

differenciálás különböző lehetőségeit, s mindezt a tanulók hatékony fejlesztése szolgálatába állítsa. (Horváthné, 2004).

## 2. Az adaptív oktatás lehetőségei tehetséges tanulók esetében

*„A tehetséggondozásban nincs egy igaz út, amely minden gyermek számára egyaránt járható. A tehetséggondozás fő célkitűzése a differenciált tananyag, a differenciáló oktatás.*

*A tartalomnak és az oktatási formának szorosan kapcsolódnia kell az egyes tanulók fejlődési és tanulási szükségleteihez.”*

(Mönks 2002, id. Gömory 2013, 53).

Bár a tehetség fogalmának meghatározására több kísérlet is történt, egyértelmű definíció nem született. Azonban a fogalom értelmezésének változásai jól nyomon követhetők a tehetségkonceptiók vizsgálatával. Elsőként azok a felfogások alakultak ki, amelyek a tehetség összetevői közül csupán egyetlen tényezőt emelnek ki – például az intelligenciát vagy a kreativitást. A komplex modellek közül Renzulli modellje született meg elsőként: ő az átlagon felüli kognitív képességeket, a kreativitást és a feladat iránti elkötelezettséget tekinti a tehetség alapjainak. A későbbiek folyamán létrejöttek más modellek is, Renzulli modelljéből kiindulva, azonban bővebb fogalmi körben gondolkodva – például feladatkötelezettség helyett a motivációt használják (Mönks), a képességeket általános és specifikus képességekre bontják (Czeizel), és interszónális katalizátorként megjelenik például az önbizalom (Gagné) –, illetve, beemelik a genetikai és környezeti tényezők, katalizátorok hatását is – mint például a család, az iskola, a kortárs csoportok és a társadalmi környezet (Gömory 2013).

Az iskolában történő tehetséggondozás tanórán belül és tanórán kívül valósulhat meg. Tanórán kívüli formák például a szakkörök, az önképzőkörök, a versenyek, a nyári táborok, speciális képességterületek szerint. Tanórai szervezeti forma lehet a tagozat, az emelt szintű oktatás, a nívócsoportok oktatás, a fakultáció és itt is megjelenik a tanórai differenciálás.

A tehetséggondozás alapfeltétele a tehetség azonosítása, amelyhez figyelembe lehet venni az iskolai eredményességet, a tanuló érdemjegyeit, versenyeredményeit, intelligencia tesztek eredményeit, speciális képességét, érdeklődését, illetve szubjektív módszerként a környezet – szülők, tanárok, társak – véleményét (Gömory 2013).

Gömory Kornélia (2013) a tehetség fejlesztésének három ún. alappillérét nevezi meg, melyek: a gazdagítás, a gyorsítás és a differenciálás. Valójában a gazdagítás is egy differenciálási forma, egyénre szabott ismeretsajátítás, amelynek keretében fokozott figyelem irányul az általános intellektuális képességek fejlesztésére, és a tanulók szabadságot kapnak a feladat kiválasztásában és feldolgozásában, és többletet nyújtanak nekik mennyiségi és minőségi szempontból is. *„A jó képességű homogén osztályokban bevált forma, hogy az egy*

*éves tananyagot az idő 2/3 része alatt feldolgozzák, és az idő 1/3 részében a gyerekek egyéni fejlesztő programokkal dolgoznak, amelybe számítás- és videotechnikai eszközöket bevonnak.”* (Gömöry 2013, 24).

A második alappillér, a gyorsítás átlag feletti képességű, gyorsabb fejlődésű diákok esetében lehet kedvező, akik számára lehetőség nyílik az osztályugrásra vagy léptetésre. A pedagógusok szerepe ebben a folyamatban az, hogy felismerjék a gyermek kiemelkedő képességét, tehetségterületét, ismerjék személyes motivációit, képességeit, és legyen információjuk a családi hozzáállásról és lehetőségekről, ugyanakkor a gyorsítás veszélyeit is ismerniük kell, például a beilleszkedés tekintetében (Gömöry 2013).

A harmadik alappillér a differenciált fejlesztés, amelynek keretében a pedagógus a különböző tanítási alkalmak során a megfelelő munkaformák használatával biztosítja a tanuló számára azt, hogy a tananyagot képességeinek megfelelő haladási tempóval sajátítsa el, tekintettel az előzetes tudásra, a motiváltságra és az önálló tanulási sajátosságokra (Gömöry 2013).

## 2.1. A tehetséges tanulók differenciált fejlesztésének alapelvei

A tehetséges tanulókra jellemző többek között, hogy kivételesen nagy mennyiségű tudás megtartására képesek, tanulásuk üteme, felfogásuk az átlagnál gyorsabb, mély megértéssel rendelkeznek. Kíváncsiság, változatos érdeklődés, gazdag szókincs, rugalmas gondolkodás jellemzi őket. Eredeti ötleteik vannak, képesek a feladatok különböző látószögből történő megközelítésére, jól átlátják az összefüggéseket, elvont fogalmi gondolkodásuk magas szinten áll. Gondolkodásuk értékelő, ítélkező, viselkedésük állandó célorientált.

E sajátosságokból kiindulva, a differenciálásnak különböző lehetőségeivel élhetnek a pedagógusok. Lehetőség van a tanterv tömörítésére, a tanulók igényeinek, szükségleteinek megfelelően, kihasználva azt, hogy a motiváció hajtóeleme az érdeklődés. Egy másik lehetőség az egyéni tervezés, egyéni tanulási terv, a tananyag személyessé tétele, amely meghatározza a már teljesült és elvárható követelményeket. Végül, „*a hatékony differenciálás egyik leglényegesebb jellemzőjeként*” (Gömöry 2013, 42) a mentorálás lehetőségét kell megemlíteni: ebben a formában a tanuló a tanterven felüli haladásra kap lehetőséget, akár intézményi kereteken kívül is (Gömöry 2013).

Felmerül a kérdés a tehetséges tanulók homogén (képességek szerinti) vagy heterogén (integrált) csoportokban való oktatását tekintve, mellyel kapcsolatosan több, egymással ellentétes álláspont is él: a homogén csoportok előnye az, hogy javul a tanulók teljesítménye,

azonban ez a mód differenciált tanterv esetén és gyors közös haladási tempó mellett lehet mindenki számára optimális. A képességek szerinti csoportok előnyei között pedig a társas kihívást, motivációt említik, illetve azt, hogy az így létrejövő szociális környezet kedvezőbb a tehetséges gyermekek számára. Érdekességképpen kiemelek néhány figyelemre méltó módszert, amelyet a szakemberek tehetséges tanulók homogén csoportjai számára javasolnak: ötletbörzék, óra elején bemelegítésként; tanári kiselőadások érdeklődéskeltés jelleggel, majd ezt követően vita, csoportmunka, szerepjáték stb., beszélgetések, dialógusok, kiscsoportos projektek; olvasás, otthoni feladatok a metakognitív vagy önszabályozó készségek fejlesztésére – például reflexió, fogalmazás, esszéírás, kutatási feladat, publikációk írása és a technológia használata (Gömöry 2013).

A tehetség intenzív fejlesztéséhez természetesen elengedhetetlenek a megfelelő személyi és tárgyi feltételek. Heterogén csoportok esetében a tehetséges tanulók fejlesztése igazi szakmai kihívás lehet a pedagógusok számára, hiszen eközben a többi tanulónak is megfelelő ütemben kell haladnia – e helyzetre két megoldás adódik: egyrészt, a differenciálás keretében személyre szabott, külön feladatokat kaphatnak a tehetséges tanulók, másrészt pedig, kaphatnak a diákok olyan feladatokat, amelyekben mindenki képességeinek megfelelően teljesíthet, különböző szinten (Gömöry 2013).

### 3. Az adaptív oktatás megjelenése a Waldorf pedagógiában

A Waldorf-pedagógiát 1919-ben alapította egy Rudolf Steiner (1861–1925) nevű filozófus a németországi Stuttgartban. A stuttgarti német Waldorf-Astoria cigarettagyár munkásai Steinerrel együttműködve iskolát hoztak létre gyermekeik számára. A Szabad Waldorf-iskola (Free Waldorf School) azon a meggyőződésen alapult, hogy az emberek természetes módon fejlődnek, ha lehetőséget kapnak természetes környezetük felfedezésére. Steiner motivációi ennek a modellnek a megalkotásakor a technológia kultúrára gyakorolt dehumanizáló hatásával kapcsolatos kérdésekre összpontosítottak, vagyis Steiner célja az volt, hogy olyan reformokat hozzon létre az oktatásban, amelyek lehetővé teszik a különböző háttérrel rendelkező gyermekek számára, hogy kifejlesszék azokat a képességeket, amelyek szükségesek ahhoz, hogy megbirkózzanak a posztindusztriális világ kihívásaival. Távlati cél pedig a társadalom megváltozása. Azonban az iskolaprogram csak annyiban lehet társadalomprogram, amennyiben a szabadságra épül tudományos, politikai és kulturális értelemben (Miklóssy 2001).

Az iskola átfogó oktatási rendszerként nyílt meg – óvodától a középiskoláig. Ennek a modellnek a fő jellemzője a tudományos eredmények és a gyermekek spirituális természetére való vegyes összpontosítás volt, mely nézetek Steiner antropozófia fogalmában szintetizálódtak. Eredetileg Nyugat-Európában lett népszerű ez a módszer, mely lehetőséget nyújt a mai legfiatalabb tanulók számára, hogy teljes emberi potenciáljukat fejlesszék egy olyan világban, amely egyre inkább “elgépesedik”. A Waldorf-pedagógia a gyermek szabadságára és holisztikus fejlődésére helyezi a hangsúlyt. A tanároknak is van szerepük, mint a gyermek útmutatója és mint művészeti vezető (Aljabreen 2020). A gyermek értelmezése a Waldorf-pedagógiában leginkább a szabad, fejlődő ember képével jellemezhető. Ennek a személyes szabadságnak a lehető legnagyobb kibontakoztatása a Waldorf-oktatási rendszer célja. A Waldorf az egész gyermek fejlődését veszi alapul, különösen a művészet területén.

A gyermeki megismerés négy fokozaton keresztül történik (Túros 2018):

1. a mindennapokhoz tartozó és naturalista jellegű tárgyi megismerés
2. a művészi jellegű imaginációra épülő megismerés
3. a morális jellegű inspiráció általi megismerés;
4. a metafizikai (vallásos) jellegű intuitív megismerés.

Ehhez társul az ember fogalmának hármasságának felosztása, vagyis a test, a lélek, és a szellem. A pedagógia területén ez sokszor a ritmus, a dallam, és a harmónia hármasságában jelenik meg. A négy fokozat határozza meg leginkább az ember egyedfejlődését, melyet hétéves periódusokra osztanak fel. Steiner felfogásában az ember az ősidőktől tartó fejlődésének szakaszai ismétlődnek meg az egyedfejlődésben és a tananyag elrendezését is ez határozza meg a lineáris és koncentrikus szerkezetében. A négy hétéves periódus (Német & Skiera 1999):

1. 0-7 év: a fizikai szervek kialakulása, érzékszervi tapasztalás, példaképek beépülése.
2. 7-14 év: az én- és világtudat teljessé válik. Fontos a norma és a tanári autoritás.
3. 14-21 év: fogalmi gondolkodás, önálló ítéletalkotás. Értékrend.
4. 21-28 év: az emberi lélek legmagasabb szintű kimunkálása.

Az önfejlődés stádiumai programszerűen futnak le, tehát nincs sok értelme az iskolai fejlesztéssel megelőzni ezeket az életszakaszokat. Serdülőkorig csak az érzelmi alapú művészeti-kreatív nevelésnek van értelme, és onnantól az értelmi fejlesztés is fontos.

Az egyik kifejezés, amelyet a kutatók rendszeresen használnak az egész gyermek nevelési ideáljának ábrázolására, a "fej-szív-kéz". Mások, közvetlenül Steinert követve, az "akarat, érzés, gondolkodás" kifejezéseket használják. Más alternatív oktatási tervekhez hasonlóan a Waldorf-megközelítés is az egyes gyermekek egyedi igényeire összpontosít (Aljabreen 2020). A Waldorf-pedagógia hétéves szakaszokban ábrázolja a gyermek fejlődését. Mindezen időszakok alatt a gyermek még mindig ugyanaz a szabad, fejlődő, tanítható emberi lény. A kisgyermek spontán szabadságra vágyik – de a rend és a forma egyértelműen meghatározott biztonságán belül. A Waldorf-rendszerek tanárai útmutatást nyújtanak ezeknek a fejlődő gyermekeknek, mindig támogatva érdeklődésüket és tanulásukat a művészetek területén.

A gyermek viselkedési problémáinak kezelését gyakran a tevékenység megváltoztatásával, egy új történet bevezetésével vagy a gyermek művészeti projektjének biztosításával közelítik meg. A mesemondás a Waldorf-pedagógia kulcsfontosságú része, amelyet maguk a pedagógusok vezetnek. A Waldorf-osztálypedagógusok sokszor művészek és előadóművészek, képző- és előadóművészetben képzettek, és azért alkalmazzák őket, hogy innovatívan gondolkodjanak a leckékről. Egy Waldorf-osztályteremben két tanár van, akik a gyerekektől és a kollégáktól tanulnak. A Waldorf-iskola tanárai rendszeresen találkoznak együttműködés céljából és azon dolgoznak, hogy támogassák egymást és adminisztratív módon meghatározzák az iskola előre haladásának terveit. Minden pedagógust a hagyományos tanárképzés és a közvetlen Waldorf-főiskolai bizonyítvány kombinációjával képeznek.



A Waldorf-tanterv alapja a gyermek fejlődésének megértésében áll. Általában a gyermek fejlődő egyénként szerepel a tantervben, fejlődik környezetének megértésében. Minden tanulási szakasz elkötelezett amellett, hogy olyan tanulási tevékenységeket tartalmazzon, amelyek átfogóak és interdiszciplináris jellegűek. A fejlődés előre haladása azzal kezdődik, hogy a legfiatalabb gyerekek megtanulják utánozni a tanárt. Az óvoda számára a cél a cselekvésen keresztüli tanulás. A legfiatalabb korban a Waldorf-pedagógia azt a filozófiát gyakorolja, hogy a történetek, dalok, nevelési anyagok és az utánzásra méltó viselkedés serkenti a fizikai növekedést, a nyelvi fejlődést és a kíváncsiságot, így szilárd alapot teremt a képzelet és a gondolkodás későbbi fejlődéséhez (Vass & Mészáros 2021).

A Waldorf stratégiája az, hogy megvárja a korai tanterv egyes tartalmi területeinek bevezetését a gyermek fejlődésének későbbi szakaszaig. Semmiféle formális oktatás nem kezdődik el túl korán, nincs olvasás, írás, számolás vagy bármilyen szigorú rend, hogy a gyerekek ne "nőjenek fel" túl korán, vagy ne veszítsék el motivációjukat a későbbi tanulást vagy a játékot illetően. A tanterv tartalmának nyílt megközelítése miatt a Waldorf-programot nyitott tantervként írták le. A tanulási és oktatási módszereket és tartalmakat a gyermek életkorától, valamint fizikai és lelki szükségleteitől és képességeitől függően alakították ki. A tananyagtartalom a Waldorf-pedagógus számára élményközpontú, nem arra épül, hogy a gyerekeket megismertessék bizonyos tényszerű anyagokkal vagy kritikai gondolkodási folyamatokkal. Inkább minden tantárgy alkalmat ad a képzeletbeli észlelésre és koncepcióra (Aljabreen 2020).

Az általános tanulási folyamat szekvenciális. Rudolf Steiner elképzelése alapján a Waldorf módszerben először a találkozáson van a hangsúly, majd a találkozás élménnyé válik, és tapasztalatból a koncepció kikristályosodik. Ez a három lépés van jelen minden valódi tanulási folyamatban. A játékok a szórakozás és a fizikai aktivitás lehetőségeként szerepelnek a tantervben. A tanári történetek és a gyermeknaplók számos tanulási lehetőséget kínálnak. A fő hangsúly a kreativitáson, az éneklésen, az olvasáson és a színészen van. Az osztályteremben nincs jelen elektronikus média, amely azon a meggyőződésen alapul, hogy a technológia károsítja a gyermekek fejlődési képességeit és kreatív természetét. A művészetközpontú Waldorf-tanterv megközelítésének egyik elsődleges módszere a természetművészeti tevékenység, amely fejleszti a gyermek lelki érzékenységét és tudatosságát az őt körülvevő világgal kapcsolatban.

A Waldorf-módszer támogatja a tanítást, mint művészetet azáltal, hogy esztétikai környezetet teremt, és művészi módon mutat be egy témát. A tanterv ezen alapvető eleme azon a belátáson alapul, hogy az oktatás a gyakorlati, művészeti és szabadtéri integrált tantervvel a

gyerekek jelentős, fantáziadús fejlődést tapasztalhatnak. A hagyományos mesemondás a nyelv és a történelem tanításának másik elsődleges módszere. A Waldorf-diák történeteinek drámai kommunikációjában a tanárok kifejező hangon mesélnek, nem pedig olvasnak, modellezve azt a minőséget, amelyet az osztálynak utánoznia kell a csoportos szavalatokban. Miután a tanár történeten vagy drámai elmesélésen keresztül bemutat egy fogalmat, a gyerekek gyakran lehetőséget kapnak arra, hogy művészi kifejezéssel reagáljanak, vagy élvezzék a fantáziadús játékot (Túros 2018).

A tanulmányok sajátos részei az epochális oktatás és az euritmia. Az epochális oktatás azt jelenti, hogy a tanulmányok héthetes ciklusokba vannak tömbösítve. A gyermek figyelmé hosszabb időn keresztül egy területre koncentrálódik, mert nincsen hagyományos órarend és nincs bukás, feleltetés, osztályozás. Az euritmia lényegében egy művészeti tárgy, amely során mozgásos és verbális-zenei ritmusokon keresztül megnyílik spirituálisan a gyermek elméje és a divergáló tudata a kamasznak a felfedezett ritmusformákon keresztül újra teremti önmagát. A Waldorf-kerettanterv további jellegzetessége, hogy már első évtől két idegen nyelvet tanítanak, és az íráshoz is művészeti tevékenységeken keresztül jut el a gyermek (Pethő 2009).

#### **4. Az adaptív oktatás megjelenése az alapfokú művészeti oktatási intézményekben**

Az alapfokú művészetoktatási intézmények kerettanterve sokkal kevesebbet ír az általános alapelvekről (2020). Természetesen a művészetek állnak a középpontban első sorban a nemzeti hagyományok keretein belül, de fontosnak tartja a kortárs, illetve más kultúrák művészetei iránti nyitottságot is. Ígéretet tesz amellet, hogy mindenki lehetőséget kap arra, hogy saját igényei szerint jusson el a kimeneti követelményekben megfogalmazott elvárásokig. A helyi igények és problémák kezelési lehetősége mellett azonban az átjárhatóságra hivatkozva a közös alapokat is hangsúlyozza.

Fejlesztő pedagógiájának középpontjában a személyiség- és képességfejlesztés van. A tananyagot eszköznek tekinti a tanulók fejlesztésében. Még az ismeretgazdagítást is a személyiségfejlesztés szolgálatába kívánja helyezni az életkori jellemzők figyelembe vételével. A szociokulturális hátrányok lefaragását is megcélozza, amelyet a kulcskompetenciák fejlesztésével kíván megvalósítani. A művészeti nevelés élményszerű tapasztalatát a személyiségformálás lehetőségeként értelmezi, amely részben magától is adott a művészeti tevékenységek sajátosságában. Különbségként értelmezhető, hogy a Waldorfhoz képest külön megemlíti az etnikai kisebbségeket is, amelyek egy közösséghez tartozónak érezhetik magukat a többiekkel a nevelés során. A továbbiakban az egyik leghangsúlyosabb különbség a Waldorfhoz képest az lesz, hogy minden fejlesztő pedagógia fontos kritériumának tartja a tananyagot és az adott évfolyam követelményeit.

## 5. Vizsgálat

### 5.1. A vizsgálat bemutatása

A vizsgálatot két intézménytípus kerettantervének és egy-egy konkrét iskola pedagógiai programjának összehasonlításával végzem el abból a szempontból, hogy melyikben miként és mennyire jelenik meg az adaptív pedagógiai szempont. A két intézménytípus a Waldorf iskola és az alapfokú művészeti iskola, a két konkrét iskola pedig a nemesvámosi Fehérlófia Waldorf Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Alapfokú Művészeti Iskola, valamint a keszthelyi Egry József Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola. Első sorban az általános iskolai oktatásra koncentrálok a vizsgálat, mint az oktatás olyan fokára, ahol már van hagyományos értelemben vett ismeretátadás, és komoly tétje van az adaptív pedagógiai szemléletnek.

Az összehasonlítás alapjául szolgáló szempontsor és azokat részletező kérdések az 1. és a 2. táblázatban kerültek összefoglalásra. A szempontokat az elméleti részben tárgyalt problémák alapján alakítottam ki, mint olyan fő pedagógiai szempontok, amelyek lényegét képezik az adaptív oktatás szemléletének. A hat szempontot két részre lehet bontani. Az első három szempont általában a differenciálásról szól erőteljesen a diákokkal való foglalkozás keretein belül.

<b>Összehasonlítási szempontok</b>	<b>Kérdések</b>
<i>1.Differenciálás megjelenése a fejlesztésben és a tehetséggondozásban</i>	Hogyan jelenik meg a differenciálás fejlesztő pedagógiai szempontból és a tehetséggondozást illetően?
<i>2.Differenciálás megjelenése a tanulókhöz igazodásban</i>	A fejlesztésen és a tehetséggondozáson kívül megjelenik-e általában a differenciálás a tanórákon vagy a tanórán kívüli tevékenységekben?
<i>3.Differenciálás megjelenése az óraszervezésben</i>	Hogyan érvényesül a differenciálás a tanórák megszervezésében az esetleges módszerekben, vagy tanulócsoportok szervezésében?

1. táblázat: A vizsgálat differenciálással kapcsolatos szempontjai

Az első táblázatban foglalt kérdések lényegében a differenciálás érvényesülését részletezik, ami egy kitüntetett problémahalmaz az adaptív oktatásnak. Ezt három részre bontottam a fejlesztés és tehetséggondozás, a tanulóhoz való igazodás és az óraszervezés tekintetében. A második szempontcsoport általában az intézmény működését, a tanulókról és a pedagógusokról alkotott képét, felfogását vizsgálja.

<i><b>Összehasonlító szempontok</b></i>	<i><b>Kérdések</b></i>
<i>4.Változás és innováció</i>	Hogyan reagál az iskola a jelentkező problémákra és újítási lehetőségekre?
<i>5.Pedagógus szerep értelmezése</i>	Miként jelenik meg az adaptivitás a pedagógus szerepének az értelmezésében?
<i>6.Tanórán kívüli foglalkozások</i>	Milyen tanórán kívül tevékenységeket tesz lehetővé az iskola?

*2. táblázat: A vizsgálat további szempontjai*

Fontos kiemelni, hogy a két intézménytípus kerettantervei között vizsgálati szempontból erőteljes aszimmetria van. Az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programja (2020) csak néhány oldalt szentel az általános elveknek, pedagógiai módszereknek, és legnagyobb részét az egyes képzési területek követelményei, a tananyagok körül határolása teszi ki. Viszont a Waldorf-kerettanterv (2020) részletesen kifejti saját pedagógiai hitvallását, amire rendszeresen visszautal az iskolai dokumentumok minden szintjén. A két kiválasztott iskola pedagógiai programja azonban pótolja a hiányosságokat, mert itt már bőségesen lehet találni a kialakított szempontsorhoz információt.

## 5.2. A vizsgálat eredménye

### 5.2.1. Differenciálás megjelenése a fejlesztésben és a tehetséggondozásban

A Waldorf-pedagógia természetesnek veszi, hogy az általános iskolai tanulmányok során zavarok jelentkeznek a tanulásban, akár a különböző képességterületek eltérő fejlődési üteme miatt, akár pszichológiai zavarok következtében (A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve 2020). Lényegében a magatartási zavarokat is olyan csomópontokra vezeti vissza ez a felfogás, mely a tanulási folyamatba beálló akadályok miatt következnek be és a gyermek első hét évének

korszakából származnak nagyrészt. A tanulási nehézségekkel és viselkedési zavarokkal küzdő diákok számára a Waldorf-pedagógia az Extra Lesson módszerét dolgozta ki, mely lényegében egy olyan fejlesztő pedagógia, ami speciális mozgás- beszéd- rajz- és festésgyakorlatokból áll. Mivel kiindulási alapja az első hét év fejlődési csomópontjainak alapos ismerete, ezért szükséges a szülő aktív bevonása a fejlesztésbe.

A korai években keletkezett nehézségek és elakadások jelentkeznek tanulási vagy viselkedési problémaként. Ennek a terápiának az első lépése tehát az, hogy vissza kell keresni azt a pontot, ahol az elakadás megtörtént. A négy alapérték alapos feltárásával diagnosztizálja a lemaradásokat és a terápia segíti újra bejárni az első hét év hátrányt szenvedett ciklusait. Olyan feladatokat adnak a gyerekeknek, amihez kedvük van, amiben motiváltak és segít nekik megérkezni a saját jelenükbe, és az ahhoz szükséges képességterületek felfejlesztéséhez. Fontos, hogy pozitív hatás keletkezzen a gyermekek idegrendszerét és énképét illetően és hogy stresszmentesebbek legyenek a foglalkozások a tanórákon is.

A szülő bevonásával történő anamnézis felvétele mellett vizsgálja a reflexeket, a mozgásmintákat, a beszéd, az írás-olvasási és számolási készségeket, a szem-kéz-beszéd koordinációt, a finommotoros képességeket, a téri tájékozódást, a ritmus és egyensúlyérzéklet, valamint megpróbálja feltárni a gyermek közérzetét és önbizalmát. Az SNI tanulók rehabilitációja során mondhatni, hogy a Waldorf-szemlélet inkább a képességek kialakulásának sajátos útjaként értelmezi azt, amit hátrányos helyzetnek szokás nevezni. A sajátos nevelési igény esetében azért van szükség a szokásos osztálytermi differenciáláshoz képest egy jelentősebb mértékű differenciálásra, hogy a korrekciós-habilitációs és terápiás célú pedagógiai eljárások alkalmazásával nagyobb mértékben legyen támogatva az a diák, aki kisebb-nagyobb kerülőutak révén jut ugyanoda, ahova a többiek.

A fentiekből következik, hogy lényegében a tehetséggondozást is hasonlóképpen értelmezik, csak ellentétes előjellel. Kiemelkedő tehetségű gyermek szintén eltérő fejlődésben van, és a személyére szabott támogatása szintén követelményként jelenik meg a Waldorf-iskolában, mely három különböző szinten jelenik meg. Egy kiegyenlítő, harmonizáló fejlesztésről van szó a képességstruktúrák tekintetében, vagyis a szalutogenezis elvei értelmében az általános iskola alsó szakaszában nem erőltetik a specializációkat, mert úgy gondolják, hogy az életkornak az a megfelelő, ha egy széles skáláját adják a testi-lelki és szellemi fejlődésnek, és legfőképpen ezek egységben történő fejlesztésének. Ugyanakkor minden szinten lehetőséget biztosít az iskola, hogy a diák megélje saját tehetségét szinte bármilyen területen, de a fejlesztő értékelésnek mindenképpen szorongásmentesnek kell lennie.

A specializációk elsősorban középtagozaton és felső tagozaton jelennek meg szakkörök formájában, felső tagozaton fakultációs és mentorrendszerben.

Az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programja (2020) alapján a differenciálás az egyéni bánásmóddal összekötve jelenik meg a felzárkóztatás és az esélyegyenlőség megteremtése céljából. A Pedagógiai programban (2020) táblázatba csoportosítva jelennek meg a tanulási-tanítási folyamat alapelvei és az ahhoz tartozó feladatok, valamint a differenciálás a kompetencia alapú oktatás alapelveként tűnik fel, amelyet összekötnek a kooperatív technikák és egyéb módszerek alkalmazásával.

Az alapfokú művészeti oktatási intézmények kerettanterve csak nagyon röviden beszél az általános irányelvekről. Általánosságban elmondható, hogy a művészetoktatást fejlesztő pedagógiaként értelmezi, de középpontban hagyva a követelmények teljesítését és az ahhoz való igazodást a képességfejlesztésben. A tananyagra eszközként tekint, amely fejleszti a tanulók értelmi-érzelmi kifejező képességeit. A művészetoktatás pedig a képességfejlesztésen túl gyarapítja az ismereteket és formálja a személyiséget. Az általános irányelveket tekintve csupán egy utalás történik, ami kapcsolható a differenciáláshoz. Ez pedig az az elv, hogy a követelményeket a gyermekek életkori fejlődési jellemzőihez igazítják.

A hátrányos és a halmozottan hátrányos szociokulturális helyzetű tanulók beilleszkedését és felzárkóztatását is elsősorban a differenciáláson keresztül képzelel el a Pedagógiai program (2020), egyrészt a tanórán belül, másrészt pedig tanórán kívüli kiscsoportos foglalkozások keretében ahol kell, ott gyógypedagógiát alkalmazva.

### 5.2.2. A két iskola összehasonlítása a fejlesztés és tehetséggondozás szempontjából

A 3. táblázat tartalmazza vázlatosan a felszínre hozott jellemzőket. A két iskola legfontosabb különbsége a fejlesztés értelmezésében van. A Waldorf sajátos és természetes útként tekint rá, míg a művészeti iskola olyan felzárkóztatással köti össze, amelyet a kimeneti követelményekhez igazít. A személyiség, a kisgyermekkorai problémák, a családi élet és a szülő bevonása sokkal hangsúlyosabbak a Waldorf esetében, ugyanakkor a művészeti iskola jobban szem előtt tartja, hogy elvileg ugyanazok az elvárások és kimeneti követelmények vonatkoznak mindenkire, ezért fontos célként marad meg ez a szempont. A Waldorf saját fejlesztő pedagógiát alakított ki, míg a művészeti iskola a hagyományos képzésben részt vevő gyógypedagógusokat alkalmaz.

Egry József Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola	Fehérlófia Waldorf Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Alapfokú Művészeti Iskola
<ul style="list-style-type: none"> <li>-egyéni bánásmód szempontja</li> <li>-cél az esélyegyenlőség</li> <li>-a kompetencialapú oktatás adja a keretet</li> <li>-kooperatív technikák</li> <li>-művészet, mint fejlesztőpedagógia</li> <li>-tananyag eszköz</li> <li>-a fejlesztés a kimeneti követelményekhez igazodik</li> <li>-gyógypedagógia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-az akadályozottságot természetesnek veszi</li> <li>-a rehabilitáció szükségessége nem kivétel vagy elmaradottság, hanem az átlagtól eltérő fejlődési út</li> <li>-az akadályok forrása a kora gyermekkorban gyökerezik</li> <li>-külön fejlesztő pedagógiát dolgozott ki (Extra Lesson)</li> <li>-szülő intenzív bevonása az anamnézisbe</li> <li>-szalutogenezis</li> <li>-alsóbb évfolyamokon nincs specializáció, később fakultáció és mentorrendszer</li> </ul>

3. táblázat: A fejlesztés és tehetséggondozás szempontja a két iskolában

A Waldorf a tehetséget is hasonlóan látja, mint a felzárkozó gyermeket, mert ugyanúgy előfordulhat egy képességterület fejlődésének felgyorsulása, mint lemaradása. A holisztikus szemléletben minden képességterület egy organikus egészben játszik fontos szerepet függetlenül attól, hogy milyen szinten van kifejlődve. Mindkét iskola hasonlóan kezeli a tehetséget, a tanórán és a tanórán kívül egyaránt külön feladatokkal kell ellátni. A művészeti tevékenységekre mindkét iskola fontos területként tekint, de a művészeti iskolában sokkal inkább tananyag, amely fejleszt, mint a Waldorfban, ahol inkább konkrét cél nélküli tevékenység, közeg, amiben fejlődik a gyermek.

### 5.2.3. Differenciálás megjelenése a tanulókhoz igazodásban

A Waldorf kerettanterve a messzemenőig elfogadja és érvényesíti a gyermeki fejlődésben bekövetkező természetes érési folyamatokat és azok esetleges különbözőségét, még tipikus fejlődés esetén is fenntartja a kisebb-nagyobb képességkülönbségek jelentőségét, és egy adott tanórán belül az osztálylétszámmal arányos mértékben biztosítani kívánja a differenciálást. A Waldorf-pedagógia számára már csak azért is fontos az eltérő fejlődési



különbségek alapos kiszűrése, mert szemléletében a gyermeket és képességeit egy holisztikusan felfogott egyensúlyi rendszerként értelmezi, és diák teljes személyiségét testi-lelki-szellemi hármasságában leledző képességrendszerét kívánja fejleszteni, melyek egymással dinamikus egyensúlyban vannak jelen, tehát ha az egyik területet elhanyagolják, akkor az összes többi is sérül.

A Waldorf kerettanterve használja a szalutogenezis fogalmát, mely azt jelenti, hogy a kompetenciaalapú oktatásra éppen azért van szükség, hogy a képességeket harmonizálják és kiegyenlítsék, mert ez teszi lehetővé a fenntartható fejlődést és a tanulási nehézségek és a viselkedési zavarok prevencióját, amiből pedig az következik, hogy csökken az utólag már nehezebben véghez vihető korrekciók száma.

A mozgáskorlátozottság, a sérülések és egyéb akadályozottság mértékének arányában a támogatás adását fontosnak tartják a Waldorf iskolák, legyen szó akár egészségügyi, szociális vagy emocionális nehézségekről, a teljesítőképesség fáradékonyságáról, a motiváció ingadozásáról, önértékelési zavarokról, belgyógyászati problémákról, gyógyszerelési kapcsolatos problémákról. A pedagógiai feladatok közé tartozik ezeknek a problémáknak a kezelése, és a tanulás támogatása felöleli azt is, hogy a sérülésspecifikus pedagógiai fejlesztő folyamatok váljanak lehetővé, tehát összességében a Waldorf-pedagógiai szemléletét teljes mértékben kiterjeszti minden diákra, függetlenül annak biológiai vagy mentális állapotától.

A pedagógiai program (Fehérlófia Waldorf Iskola pedagógiai programja 2020) részletesebben is kitér a megszokott feladatokon belüli differenciálásra. Az írásbeli munkák elkészítése, mind az iskolai foglalkozásokon, mind pedig az otthoni munka során, önálló egyéni munkák létrehozását jelenti, akár az epochafüzet vezetését, akár pedig az epocha záró dolgozat megírását illetően. Általánosságban a Waldorf-iskolában arra törekednek, hogy ne a lexikális tudás legyen számon kérve, hanem ahhoz kapcsolódóan kreatív feladatok kerüljenek kiadásra, melyek így személyre szabottá tudnak válni és mindenki a saját képességeinek megfelelően oldja meg. Azoknak a tanulóknak az esetében, akiknek szerényebb írásbeli képességeik vannak, ott az elvárásokat alacsonyabb szintre teszik, sőt akár szóbeli számonkéréssel is kiválthatóak.

A pedagógiai program részletesebben is kifejti, hogy elsősorban a középtagozaton kerül hangsúlyos helyzetbe az egyéni feladatok adása vagyis a differenciálás és általában a diákok a tantárgyak és tevékenységek sokféleségén keresztül azt élik meg, hogy mindenkinek más az erőssége és a gyengesége, amit természetesnek vesznek.

Az Egry József Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola Pedagógiai Programjában (2020) a tanuló személyiségfejlesztésének középpontjában a tanulási-tanítási folyamatba beilleszkedő tanóra áll, és ezen belül tartják kiemelten fontosnak a differenciálás lehetőségének

a megteremtését, amelynek a lehető legnagyobb mértékben a tanuló egyéni fejlettségi szintjét kell, hogy figyelembe vegye, és illeszkednie kell a kimeneti követelményekhez. A munkaformáknak illeszkednie kell az egyéni képességekhez és elsősorban a gyakorlást és az ismétlést tekinti a differenciálás legjobb lehetőségének az önálló és a csoportmunka keretén belül megvalósíthatónak

#### 5.2.4. A két iskola összehasonlítása tanulókhöz igazodás szempontjából

A differenciálás szempontjából a két iskola közötti különbségek leginkább ennél a szempontnál mutatkoznak (4. táblázat). Az egyéni bánásmód lehetőségét a művészeti iskola is fenntartja, de a mindenkit érintő közös műveltséganyag és szamon kérhetőség mindenkire egyaránt vonatkozik. A személyiségfejlődés sem olyan hangsúlyos, mint a fejlesztésnél volt.

<b>Egry József Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola</b>	<b>Fehérlőfia Waldorf Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Alapfokú Művészeti Iskola</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-kimeneti követelmények hangsúlyosak</li> <li>-a gyakorlást és az ismétlést tekinti a differenciálás legjobb lehetőségének</li> <li>-egyéni bánásmód, de közös ismeretanyag és számonkérés</li> <li>-értelmi-érzelmi kettősség</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-minden tanuló esetében fenntartja a differenciálás lehetőségét</li> <li>-természetes érési folyamatokat kiemeli</li> <li>-holisztikus-organikus szemlélet</li> <li>-testi-lelki-szellemi hármasság</li> <li>-prevenció fontossága</li> <li>-sérülésspecifikus támogatás</li> <li>-lexikális tudás helyett kreatív egyénre szabott feladatok</li> </ul>

4. táblázat: Differenciálás a tanulókhöz való igazodásban

Waldorf differenciálással kapcsolatos elképzelése itt is messzemenően érvényesül. Minden tanulónak a fejlődését alaposabban kíséri végig, és az átlagos képességű gyerekek differenciálását is fontosnak tartja már csak a prevenció miatt is, hiszen bármikor felhalmozódhatnak olyan hátrányok, amelyekhez később fejlesztést kell rendelni.

#### 5.2.5. Differenciálás megjelenése az óraszervezésben

A gyermekek közötti személyiségbeli és képességbeli eltérő fejlődést az osztálytanítónak kell megfigyelnie és a pedagógiai munka megtervezésekor figyelembe vennie a Waldorf esetében. Tudnia kell megkülönböztetni, hogy melyek azok a különbségek, amiket ő a saját tanórai keretei között meg tud oldani és melyek azok, amelyeket nem és a továbbiakban külön fejlesztő pedagógus szakértelmére kell támaszkodnia. A gyermekre, mint egyénre tekintenek és a hozzá idomuló bánásmód kialakításával a Waldorf-tanárnak segítségére vannak a pedagógiai szemléletükhöz tartozó mentális-meditatív eszközök, mint például a gyermekek lényének felidézése és azok a gyermekmegbeszélések, amelyeket heti rendszerességgel tartanak a tanárok. Részben ezekből is következik, hogy a Waldorf alapvetően a csoportbontást nem alkalmazza képességalapú differenciálásra, ami alól kivételt képezhetnek az idegen nyelvek, ahol esetleg figyelembe veszik a teljesítményt és a képességeket.

Az Egry József Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola tanulásszervezésében szintén középponti fogalom a differenciálás, ahol az egyéni bánásmód mellett megjelenik a csoportbontás technikájának alkalmazása is. A tanuló besorolása az alapján dől el minden tanévben, hogy az előző tanévben végzett diagnosztikus mérések hogyan alakulnak. Ezt a mérést tanév eleji ismétlés során is el kell végezni illetve minden nagyobb tematikus egység végén, hogy minél pontosabb kép alakuljon ki a tanulók fejlődéséről és informatív módon tudják erről tájékoztatni a szülőket is.

#### 5.2.5. A két iskola összehasonlítása az óraszervezés szempontjából

A Waldorf csak az idegen nyelv oktatását tekintve tartja alkalmazandónak a csoportbontás, míg a művészeti iskola nem. Ez utóbbiban egy objektív mérőrendszert alkalmaznak a csoportszintű differenciáláshoz. A Waldorfban azért sincs ilyesmi, mert folyamatos az egyének közötti differenciálás, nem csak a fejlesztésre szoruló vagy a kiemelkedően tehetséges gyerekek esetében, más részt pedig az osztálytanítónak sokkal nagyobb a hatásköre és lehetősége a differenciálást illetően. Ha nem ugyanazokat a követelményeket támasztják minden diák felé, akkor valóban nagyjából értelmét veszti a csoportbontás. Továbbá az osztálytanító nevelési feladatköre és kapcsolatrendszere a diákokat illetően sokkal mélyebb, aminek nagy fontosságot tulajdonítanak, ezért sem bontják

csoportokra a diákokat. Összességében (5. táblázat) mindkét iskola hozzáállása ezen a területen az intézményi működésmódokból következik és az eltérő pedagógusképből.

<b>Egry József Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola</b>	<b>Fehérlőfia Waldorf Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Alapfokú Művészeti Iskola</b>
-csoportbontás -diagnosztikus mérések sűrű ismétlése -erőteljesen a tananyaghoz kapcsolódik	-sajátos mentális-mediatív eszközök -idegen nyelvoktatáson kívül nincs csoportbontás -az osztálytanítón múlik legnagyobb részben

5. táblázat: Differenciálás az óraszervezésben

#### 5.2.6. Változás és innováció megjelenése az iskolában

A Waldorf-iskolákra jellemző, hogy igyekeznek az oktatásban szereplők egymással a tapasztalataikat megosztani és ez a fajta tudásmegosztás adja leginkább a változásokra adott reakciók szakmai megalapozottságát és az innovációk új ötletek megvalósításának forrását. Mint minden iskolában, az osztálytanító (hagyományos iskolában osztályfőnök) kapcsolatban van az osztályában tanító szaktanárokkal, azonban a Waldorf-iskolákban rendszeresen van osztálykonferencia, ahol az osztállyal és az egyes egyéni figyelmet igénylő gyermekekkel kapcsolatban megbeszélést tartanak. Mert a Waldorf szemléletében fontos, hogy a szülőknek és a pedagógusoknak szorosabb együttműködésben kell lenniük a gyerekek optimális fejlődése érdekében, ezért intézményi kereteket is kell ehhez biztosítani.

Az osztálytanító havi rendszerességgel tart esteket, melyek során a szülőknek lehetőségük van jobban elmélyülni az iskolában zajló pedagógiai munkával kapcsolatban és gyermekeik tanulási folyamatait illetően. Részben ezt a célt szolgálják a családi programok, az évszakünnepek és a kirándulások, valamint a nyílt napok is. Az osztálytanítók számára ezek mind fontos kötelességek, a munkaszerződésükbe van foglalva a tanári konferenciák kutatómunkájában történő részvételi kötelesség is. Fejlesztő pedagógiai szempontból is fontosak ezek a konferenciák, mert ott az állapotmegismerés, a felmérés és az iskolaorvosi vélemény alapján az adott diák igényeinek és szükségleteinek megfelelően egy kisebb csoportban vagy egyéni szinten fejlesztést dolgoznak ki a számára, amit a szülővel is egyeztetnek és az otthoni környezetben történő gyakorlásra is adnak tanácsokat.

Részben ezt a fajta tudásmegosztást szolgálják a tanári továbbképzések is a konkrét ismeretek elsajátításán és a jogosítványok megszerzésén túl. Ezen kívül vannak még iskolák közötti pedagógiai konferenciák is. Ez működik nemzetközi szinten is, hiszen a Waldorf-mozgalom időnként nemzetközi konferenciákat rendez, ahol a középponti témák az egyre jobb minőség és magasabb színvonal eléréséről szólnak. A konferenciák során egyre inkább megjelent két egymással konfliktusba kerülő trend. Az egyik az olyan eljárások kidolgozása, amelyeket készen kapva alkalmazhat egy iskola. A másik viszont az a tanári oldalról érkező felfogás, hogy egy iskolának van belső szerves élete, amelyből kibomlanak a problémák, és az arra adott válaszok is helyben termelődnek ki, ezért nem lehetséges kívülről mindenféle metódusokon keresztül megoldani a problémákat.

A Waldorf-intézményekben dolgozó tanárok szerint egy Waldorf-iskola olyan, mint egy élő organizmus, vagyis megvannak a maga kialakult működési folyamatai, amelyeket mindig úgy kell tovább fejleszteni, ahogy az ott helyileg jelentkező problémák kikövezik az utat. Ugyanakkor abban minden résztvevő egyetért, hogy ha a külső mechanikus eljárásokkal nem is lehet biztosítani a problémák megoldását és az oktatás színvonalát, de ettől még fontos, hogy vigyázzanak az iskola egészségére. Ezért kialakítottak egy új fogalmat, a minőség gondozást (Quality Care). Tehát összességében elmondható, hogy egy Waldorf-iskola általában a belső helyi problémákra koncentrál, és ehhez igazítja az innovációkat. És minden újabb változásra adott reakció folyamán kialakul az iskolának egy élete, amely belső, organikus jellegű, autonóm és öntevékeny.

A Fehérlófia Waldorf Iskola Pedagógiai Programja még ehhez annyit tesz hozzá, hogy a Waldorf-óvónőkkel közös konferenciákat rendeznek, ahol a gyermeknevelésről és a beiskolázásról esik szó. A tanárok akkor is konzultálnak egymással, amikor váltás van két epocha között és az egyik megosztja tapasztalatait és eredményeit a másikkal, valamint tanácsokkal látja el azt, aki a következő a sorban. A Waldorf-iskolákban azért is motivált ennyire az együttműködés, mert a pedagógiai szemléletében, a holisztikus-organikus elképzelésben, a különböző életterületek, képességstruktúrák összekapcsolása szükséges ahhoz, hogy a gyermeket egészlegességében tudják nevelni, ahogy az az alapító világnézetében is megfogalmazódott.

A Fehérlófia Waldorf Iskolában rengeteg információforrás áll rendelkezésre a szülőknek. Ilyen például a szülői kézikönyv, az óralátogatási lehetőségek a tanítók által kiírt időpontokban, lehetőség van egyéni fogadóórára, betekintésre az SZMSZ-be, a házirendbe, a pedagógiai programba, a konferenciák és ülések jegyzőkönyveibe, van szülői dokumentumtár és nyitott az intézményi konferencia. Sokrétű kommunikációja az oktatásban szereplőknek lehetővé teszi,

hogy a változás és az innováció folyamatosan kontroll alatt legyen tartva és a lehetőségekhez mérten mindig a problémamegoldás felé mozduljanak el.

Az Egry József Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola Pedagógiai Programja (2020) alapján az innovációk és fejlesztések a személyzeti állományon belül elsősorban a kompetencia alapú oktatással kapcsolatban fogalmazódnak meg az alapelvek között. Célul tűzi ki, hogy a nevelő közösség módszertani kultúráját fejleszteni kell, és az újabb tanulásszervezési eljárásokat folyamatosan kell bevezetni, a pedagógiai módszertárat megújítani. Ebben a tekintetben a következő területeket emeli ki: digitális írástudás, kooperatív technikák, páros munka, csoportmunka, differenciálás, drámapedagógia és játék. A pedagógiai hatáskörökhöz tartozó egyik fontos elvárás, hogy a pedagógus tudja javítani az iskolai munkát új ötletekkel, azoknak kivitelezésével és megvalósításával. Ezen szemlélet egyik látványos következménye, hogy az iskola három már tradicionálisnak számító megyei versenyt is megszervez évről évre biológia, természetismeret és művészeti témában.

#### 5.2.7. A két iskola összehasonlítása a változás és innováció szempontjából

A szakmai kommunikáció nagyon jellegzetes különbségeket mutat. A művészeti iskola, mint a legtöbb állami iskola az újítást kívülről szándékozik bele rakni az intézménybe, a Waldorf pedig organikus szemléletéből fakadóan a belső problémákra fókuszál, és ebből kívánja felépíteni az új megoldásokat az intenzív tapasztalat- és tudásmegosztás segítségével az intézményi szinttől egészen a nemzetközi szintig (6. táblázat).

<b>Egry József Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola</b>	<b>Fehérlőrfa Waldorf Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Alapfokú Művészeti Iskola</b>
-kompetencialapú oktatási szemlélet	-osztálykonferenciák
-az újításokra módszerként tekint	-szülők intenzívebb bevonása
-frekvenciált területek (pl. digitális írástudás, drámapedagógia)	-konzultáció az óvónőkkel is
-versenyek szervezése, mint innováció	-tanárok közötti konzultáció epochaváltásnál
-továbbképzések és a szerzett tudás megosztása	-nemzetközi szintű konferenciák
	-organikus szemlélet intézményi szinten is
	-belső fejlődés, nem külső szempontok

6. táblázat: Változás és innováció a két iskolában

A művészeti iskola a módszerekre általánosságban tekint és egy-egy valamilyen szempont alapján kiválasztott területtől vár el hatékonyságot a gyakorlatban. Továbbá a tudásszerzést tekintve frekventált helyen vannak a hagyományos továbbképzések. A Waldorf-tanárok szempontjából csupa olyan dolgot használnak, amelyet a Waldorf károsnak tart, és a szakmai közösség kommunikációja is jóval szegényesebb. Az innováció a Waldorfban a kooperációból és a közösségből születik, míg a művészeti iskolákban az egyének teremtik meg, amit a többiek vagy elfogadnak vagy nem.

#### 5.2.8. Pedagógus szerepének értelmezése

A Waldorf az inklúziós programok kidolgozása során nagy hangsúlyt helyez a pedagógusok továbbképzésére, mely a befogadó nevelésre való hangolódás mellett a differenciálásra készít fel. A Waldorf fejlesztő pedagógiához külön végzettséggel rendelkező tanár szükséges (pl. Extra Lesson tanár). Külön fejlesztő munkacsoport működik általában, amely heti rendszerességgel egyeztet a gyermekek fejlődéséről.

Egy Waldorf-iskolában egy pedagógusnak a legfontosabb feladata, hogy alaposan és pontosan megismerje a gyermekek személyiségi vonásait, individuális jellemzőit és egyéni képességeinek rendszerét. Ez rendkívül összetett folyamat, sokszor évekig is eltart. A pedagóguskép középpontjában az osztálytanító áll, amely egy különleges státusz minden Waldorf-iskolában. Az osztálytanító egy olyan hiteles személy, aki egy adott csoportot nyolc éven át nevel, és a lehető legtöbb időt velük tölti. Alsó és középtagozaton szinte mindent ő tanít, legalábbis, ami a fő oktatásterületéhez kapcsolódik. Személyisége fontos része a munkájának, hiszen saját magán átszűrve és tapasztalatai átadásával prezentálja a diákok felé a világot. Munkájában nem a tananyag játszik fontos szerepet, hanem a gyermek személyisége, és sokkal inkább társként tekint a gyermekre. Azáltal, hogy az alsóbb évfolyamokon az osztálytanító szinte mindent tanít, egyszerre szimbolizálja a világ egységét is.

Az Egry József Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola Pedagógiai Programja (2020) hangsúlyozza, hogy minden pedagógusnak joga van a világnézetéhez és értékrendjéhez anélkül, hogy annak elfogadására kényszerítené bármelyik tanulót. A hagyományosabb iskola típusokhoz hasonlóan az intézmény szabályozza a pedagógusok munkaidejét. A teljes munkaidő nyolcvan százalékát az intézményvezető által meghatározott feladatok töltik ki, és a heti teljes munkaidőnek ötvenöt-hatvanöt százalékát tanórai és tanórán kívüli foglalkozásokkal kell tölteni. Rendszeresen visszatér a megfogalmazásban a munkatevékenységeknek a

határidőre történő pontos, precíz betartására, az ügyeleti rend megszervezésére, és annak szintén pontos betartására, valamint a nevelőtestület és a munkaközösségek munkájában való részvételre, az iskolai rendezvények megszervezésére és a szabadidős programok lebonyolítására.

A továbbképzéseken nem elég részt venni, annak tapasztalatait át kell adni a nevelőtestületnek. Az osztályfőnöki feladatoknak a leírása rendkívül részletes, gyakorlatilag minden fajta tevékenységet külön felsorol, kezdve a dokumentáció és az adminisztrációs feladatoktól az oktatói-nevelői kötelességekig. Pedagógusnak fontos feladata a tehetségek felismerése és a hátrányos helyzetű gyerekek helyzetének a gyermekvédelmi jelzőrendszeren keresztüli jelentése.

#### 5.2.9. A két iskola összehasonlítása a pedagógusszerep értelmezése szempontjából

A szemléletből fakadó különbségek ezen a területen is lecsapódnak. A művészeti iskola nagyjából hagyományos értelemben vett munkavállalóként tekint a pedagógusra (7. táblázat), melynek a tevékenysége kötelességek és határidők rendszerében határozódik meg.

<b>Egry József Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola</b>	<b>Fehérlőfia Waldorf Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Alapfokú Művészeti Iskola</b>
-hagyományos osztályfőnök-szaktanár felosztás	-különleges státuszú osztálytanító
-pontosan és részletesen szabályozott munkaidő	-a pedagógus személyisége nagyon fontos
-a feladatokra kötelességként tekint	-szoros kapcsolat a diákokkal hosszabb távon
-kiemelt fontosságúak a továbbképzések	-tevékenységközpontú, nem munkaidőalapú
-a határidő központi fogalom	-a feladatokat a pedagógus kibontakozásaként értelmezi

7. táblázat: A pedagógusszerep értelmezése a két iskolában

A Waldorf-iskolában a pedagógus sokkal szorosabb, akár érzelmi alapon is, kapcsolatban van a diákokkal, különösen az osztálytanító, aki a Magyarországon előforduló pedagógusszerepek közül talán az egyik legegységibb. A tanár személyisége fontos és szemléletében nem választja el ettől a világnézetet és az értékrendet, mint a művészeti iskola. A pedagógus is organikus egész, mint minden más a Waldorf-iskolában, és nem lehet részekre,



feladatkörökre bontani. Természetesen vannak feladatai és kötelességei, de ezek nem külsődlegesek, hanem inkább szervesek és belülről motiváltak.

#### 5.2.10. Tanórán kívüli foglalkozások (tehetséggondozás, képességfejlesztés)

A Fehérlőfia Waldorf Iskola Pedagógia Programja (2020) elsősorban az alap- és kulcskompetenciák fejlesztése érdekében gondolkodik a tanórán kívüli tevékenységekről. Ezzel párhuzamosan az odajáró diákok részéről jelentős igény mutatkozik a médiatevékenységek iránt, ezért az iskola egy ilyen irányú tanórán kívüli tevékenység megszervezésében segédkezett. Olyan médiaműhelyt hoztak létre, amely felöleli a fotó- és videóművészetet, az iskolaújság szerkesztését, valamint az iskolai honlap létrehozását. Tehát a hagyományos szakkörökön. és versenyre való felkészítésen kívül, az iskola lehetőséget ad arra, hogy olyan tanórán kívüli tevékenységek jöjjenek létre, amely az éppen aktuális diákigényekhez igazodik. Ezekon kívül a tanórán kívüli tevékenységek feladata az egészségnevelés, és egészen konkrétan az elsősegélynyújtás elsajátítása.

Mindenképpen különlegesnek számít, hogy a Waldorf egy nemzetközi iskolahálózat, ami számos olyan lehetőséget rejt magában, ami nincs meg egy állami intézményben. Habár testvérvárosi látogatások ugyanúgy lehetségesek, főleg a határon túli magyar iskolák esetében, de nem olyan széleskörű és magától értetődő a külföldi intézményekkel való kapcsolattartás, mint a Waldorf esetében. Ugyanis más Waldorf intézményekkel a Fehérlőfia könnyedén szervezhet programokat, legyenek azok beföldön vagy külföldön. Ezzel kapcsolatban szóba jöhetnek közös projektek, kirándulások és diákcsere programok.

Az Egry József Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskolában a tanórán kívüli tevékenységek elsősorban az esélyegyenlőség megteremtésének érdekében kerülnek megszervezésre. Ezenkívül lehetőség van szabadidős programok részvételében, mint például klubdélután vagy különböző ünnepek és évfordulók. Továbbá az oktatásban szereplők együttműködését és kapcsolatát erősítő és építő programok megszervezésére is van lehetőség. Részben a tanórán kívüli tevékenységek része az egészséges életmóddal kapcsolatos ismeretek elsajátítása, mint például az alkohol és kábítószer, valamint a dohányzással kapcsolatos felvilágosító programok megrendezése, a családi és a kortárs kapcsolatokról való beszélgetés, a környezetvédelem, a személyes higiénia és a szexuális fejlődés területén megrendezett előadások.

Ezen túl a tanórán kívüli tevékenységek feladata az egészségnevelés, és egészen konkrétan az elsősegély nyújtás elsajátítása. Az egészségnevelés érdekében minden félévben egy gyalog- vagy kerékpártúrát szerveznek a környékre, és az iskola rendelkezik egészségügyi szolgálattal is, amelynek a segítségét igénybe lehet venni. Félévente pedig egy alkalommal az 5-8. évfolyamon egy-egy osztályfőnöki óra keretén belül igénybe lehet venni az iskolaorvosi és védőnői szolgáltatásokat. A környezeti nevelés is megjelenik a tanórán kívüli tevékenységekben. A tanév során minden osztálynak van lehetősége egy vagy két napos osztálykirándulást szervezni, amit erdei iskolában való részvételre is lehet váltani, ahol előre meghatározott, speciális órarend szerint szerveződnek a tevékenységek. A tanórán kívüli tevékenységek a környezeti nevelés tekintetében tartalmazzák még a természetjárás és túrázás támogatását, a természetvédelmi tereprendezési munkákban való részvételt, a szelektív hulladékgyűjtést, a modellezést, valamint a különböző környezetvédelmi témájú, vizuális, művészeti és irodalmi alkotások létrehozását.

A pedagógiai program (2020) kihangsúlyozza a közösségi értékeket és a hagyomány tiszteletét. Részben ezzel kapcsolatban áll, hogy fontosnak tartják azt is, hogy a diákok részt vegyenek a városi rendezvényeken, közművelődési intézmények által szervezett programokon. A természeti értékek, a nemzeti és az egyetemes kultúra eredményei iránti tisztelet és hagyományőrzés kiemelendő.

#### 5.2.11. A két iskola összehasonlítása a tanórán kívüli tevékenységek szempontjából

Ez szintén egy olyan terület, ahol a külső szemlélő számára látványos különbségek vannak. Ebben a kérdésben derül ki igazán, hogy a Waldorf egy nemzetközi intézményhálózat, ami tágabb körét adja a kirándulási, projektszervezési lehetőségeknek. A másik hangsúlyos különbség, hogy a szülők részéről aktív szerepvállalást várnak el a környezeti nevelésben (pl. kertrendezés), vagy kirándulások szervezésében. Az iskolai élet jobban összekapcsolódik a családdal.

<b>Egry József Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola</b>	<b>Fehérlőfia Waldorf Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Alapfokú Művészeti Iskola</b>
-céljuk nagyrészt az esélyegyenlőség megteremtése	-diákok igényeihez igazítja
-fontosabb témák: egészséges életmód, szexualitás, környezetvédelem	-egészségnevelés (elsősegélynyújtás)
	-szülők bevonása a szervezésbe
	-kertrendezési munkák

-iskolaorvosi és védőnői szolgáltatások -környezeti nevelés: erdei iskola, túrázás, osztálykirándulás -hulladékgyűjtés	-kapcsolatfelvétel külföldi Waldorf iskolákkal (diákcsere, kirándulás, közös projektek)
---	---

8. táblázat: A tanórán kívüli tevékenységek szervezés a két iskolában

A gyerekek emiatt megtapasztalják azt, hogy a tanáraik nem irreális és szokatlan kérésekkel lepik meg őket, hanem a szülői példamutatás bevonásával egy magától értetődő jelenséggé válik, hogy az iskolai környezet rendben tartásáért mindenkinek felelősséget kell vállalnia. Ebben a tekintetben talán a japán iskolafelfogáshoz hasonlítható, ahol a gyerekek rendszeresen takarítják a termeket. A művészeti iskola a hagyományosabb felfogással összhangban ezeket a tevékenységeket sokkal inkább a pedagógus feladatkörének és kötelességének tekinti.

## 6. Összegzés

Az adaptív szemlélet megjelenése az iskolákban nehezen mérhető. Az összehasonlítás alapjául vett szempontokat egymással is össze kell mérni, mert ami az egyik területen hiányosság, az a másik területen lehet, hogy kompenzálva van. Például a Waldorf nem végez diagnosztikus méréseket olyan mértékben, mint a többi iskola, de valószínűleg kevésbé van rá szüksége, hiszen az osztálytanító sokkal szorosabb nyomon követést tud gyakorolni a diákokat illetően, mint egy másik pedagógus a művészeti iskolában.

Összességében a két iskola közötti különbség szemléletbeli, és ez jelentősen meghatározza az adaptív szemlélet megjelenésének a módját és mértékét is. A Waldorfnak az egész világra vonatkozó határozott világképe van, és ez érvényesül is minden szinten. Az organikus szemlélete éppúgy jelen van az intézmény működés módját tekintve, mint az egyén értelmezésében, legyen az akár diák vagy tanár. A művészeti iskolának nincs igazán rendszerszintű szemlélete, hiszen minden szinten alkalmazkodnia kell a hagyományos állami iskolák struktúrájához és elvárásrendszeréhez. Történetileg persze tudjuk, hogy a herbarti iskolafelfogás van jelen minden „hagyományosnak” tekintett iskolában és a maga idejében ez is reformpedagógiának számított. Ebből a szempontból az elemzett művészeti iskola, mint a legtöbb iskola, saját rendszeréhez kívülről próbálja meg hozzá adni az adaptív lehetőségeket, hogy a korunkban egyre égetőbb problémákat megpróbálja kezelni. Tehát az egyik alapvető különbség a funkcionális-organikus kettőségben látom. Ami a művészeti iskolában egy adott problémához intellektuálisan funkciója szerint van hozzá rendelve, az a Waldorf-iskolában egy belső organikus fejlődés eredménye kell, hogy legyen.

Az organikus szemlélet egyébként is közelebb áll az adaptivitás gyakorlatához, tehát könnyen kijelenthetnénk, hogy a vizsgált két iskola közül a Waldorf az, amibe jobban érvényesül az adaptív szemlélet. Ez akkor is igaz, ha részleteiben megnézzük akár csak az összesítő táblázatokat. A Waldorf esetében nagyobb mértékben érvényesül a differenciálás, hiszen meghaladta azt a korábban is megemlített jelenséget, hogy a magyar iskolák a differenciálást általában a hátrányos helyzetűek és a tehetségesek kivételeire tartja alkalmazhatónak könnyebb-nehezebb feladatok kiosztásának a kettőségében. A művészeti iskola ugyan kihangsúlyozza az egyéni bánásmódot, de a vizsgált dokumentumok alapján nem látszódik, hogy ezt milyen koherens kontextusba tudná helyezni. Továbbá a Waldorf-iskolában az egész intézményi és intézmények közötti kommunikáció úgy van felépítve, hogy minden abba az irányba mutasson, ami a fejlődést a helyi problémákra való minél hatékonyabb reagálást szolgálja.

Az összehasonlítás legfontosabb következtetése talán nem is az, hogy melyik iskola adaptívabb, hanem hogy milyen lehetőségei vannak egy rugalmasabb, alkalmazkodóbb adaptív felfogásnak az egyik vagy a másik iskolatípusban. Ennyiből is látszódik, hogy egy felülről lefelé kommunikáló, központosított rendszerben sokkal kevesebb lehetősége van az adaptív felfogásnak, mint egy nagyobb autonómiával és horizontális kommunikációval rendelkező, holisztikus szemléletű szervezetnek. Természetesen további kutatások tárgyát képezheti, hogy minden, ami a dokumentumokban benne foglaltatik, az mennyire érvényesül a valóságban.

## Felhasznált irodalom

- Aljabreen, Haifa (2020): Montessori, Waldorf, and Reggio Emilia: A Comparative Analysis of Alternative Models of Early Childhood Education. *International Journal of Early Childhood* 52, 337–353 p. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00277-1>
- A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve (2020) Magyar Waldorf-szövetség. <https://waldorf.hu/wp-content/uploads/WALDORF-KERETTANTERV-2020-1-8.pdf> 429 p.
- Az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programja (2020) [http://www.nefmi.gov.hu/letolt/elektronikus\\_ugyintezes/alapfoku\\_muveszetoktatas\\_terv\\_mell\\_100924.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/elektronikus_ugyintezes/alapfoku_muveszetoktatas_terv_mell_100924.pdf) 1764 p.
- Egry József Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola pedagógiai programja (2020) [https://www.egryiskola.hu/webimages/files/Pedagogiai\\_program\\_2020.pdf](https://www.egryiskola.hu/webimages/files/Pedagogiai_program_2020.pdf) 337 p.
- Fehérlófia Waldorf Iskola pedagógiai programja (2020) [https://drive.google.com/file/d/1SjcN0zkmAF8qKRIV8X7uIWsaF\\_2\\_rW7z/view](https://drive.google.com/file/d/1SjcN0zkmAF8qKRIV8X7uIWsaF_2_rW7z/view) 134 p.
- Golnhofer Erzsébet (2002): Adaptív oktatás. In: Baráth Tibor – Golnhofer Erzsébet (szerk.): *Iskolavezetés és fejlesztés*. Szeged: Közoktatási Vezetőképző Intézet. pp. 25-60.
- Gömöry Kornélia (2013): A tehetséges tanulók integrált és differenciált fejlesztésének eredményei egy kutatás tükrében. Debrecen: Didakt Kiadó [2022. 06. 06.] >URL: [http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Konyvek/Gomory\\_Kornelia\\_Didakt\\_Kiado\\_2013.pdf](http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Konyvek/Gomory_Kornelia_Didakt_Kiado_2013.pdf)
- Hortobágyi Katalin (1995): *A tanulási folyamat differenciálásának elvei és gyakorlata*. Budapest: FPI-OKI. 94 p.
- Horváthné Zilahy Ágnes (2004): Hatékony tanulás. In: *Új Pedagógiai Szemle*. 2004. 12. sz. 95–104 p. [2022. 06. 06.] >URL: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00087/2004-12-ta-Horvathne-Hatekony.html>
- Miklóssy Endre (2001): Társaslelki szemszögből a Waldorf-pedagógiáról. *Iskolakultúra*, 11(10), 79-94 p.
- M. Nádasi Mária (2001): *Adaptivitás az oktatásban*. Pécs: Comenius Bt.. 23–40 [2022. 06. 06.] >URL: [https://tanitonline.hu/uploads/571/adaptiv\\_oktatas\\_1.pdf](https://tanitonline.hu/uploads/571/adaptiv_oktatas_1.pdf)
- M. Nádasi Mária (2010): *Adaptív nevelés és oktatás*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. 64 p.
- Németh András – Ehrenhard Skiera (1998): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Budapest: Tankönyvkiadó. pp. 344.
- Némethné Tóth Ágnes (2014): *Negyedszázad az iskolában*. Habilitációs értekezés. Eger: Neveléstudományi Doktori Iskola. EKF., [2022. 06. 06.] >URL: [http://habilitacio.uni-eszterhazy.hu/7/1/N%C3%A9methn%C3%A9\\_%C3%A9rtekez%C3%A9s.pdf](http://habilitacio.uni-eszterhazy.hu/7/1/N%C3%A9methn%C3%A9_%C3%A9rtekez%C3%A9s.pdf)

- N. Tóth Ágnes (2015): Az adaptív pedagógus. In.: A pedagógia adósságai. Szombathely: Savaria University Press. 320 p.
- Pethő Villő (2009): A reformpedagógiai mozgalom: a legfontosabb nemzetközi és magyar reformtörekvések. In: Neveléstörténet 6(3-4). 17-37 p.
- Rapos Nóra – Lénárd Sándor (2008): Adaptivitás – módszer vagy szemlélet? In: Lénárd Sándor–Rapos Nóra (szerk.): Adaptív oktatás szöveggyűjtemény 2. kötet. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság [2022. 06. 06.] >URL: [https://tanitonline.hu/uploads/571/adaptiv\\_oktatas\\_1.pdf](https://tanitonline.hu/uploads/571/adaptiv_oktatas_1.pdf)
- Rapos Nóra–Gaskó Krisztina–Kálmán Orsolya–Mészáros György (2011): Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet [2022. 06. 06.] >URL: <http://mek.oszk.hu/13000/13021/13021.pdf>
- Turós Mátyás (2018): A Waldorf-pedagógia képe az emberről és az életkori sajátosságairól. Iskolakultúra, 28(10-11), 113–120 p. Elérés forrás <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/31798>
- Vass Vilmos – Mészáros Tímea (2021): Characteristics of the organizational learning and learning community in Waldorf schools in the light of the innovator's mindset. Journal of Applied Technical and Educational Sciences 11(2), 104-123 p. <https://doi.org/10.24368/jates.v11i2.257>

## Táblázatok jegyzéke

<a href="#">1. táblázat: A vizsgálat differenciálással kapcsolatos szempontjai</a> .....	18
<a href="#">2. táblázat: A vizsgálat további szempontjai</a> .....	19
<a href="#">3. táblázat: A fejlesztés és tehetséggondozás szempontja a két iskolában</a> .....	22
<a href="#">4. táblázat: Differenciálás a tanulókhöz való igazodásban</a> .....	24
<a href="#">5. táblázat: Differenciálás az óraszervezésben</a> .....	26
<a href="#">6. táblázat: Változás és innováció a két iskolában</a> .....	28
<a href="#">7. táblázat: A pedagógusszerep értelmezése a két iskolában</a> .....	30
<a href="#">8. táblázat: A tanórán kívüli tevékenységek szervezés a két iskolában</a> .....	33