

Czető Krisztina, Lénárd Sándor
Solymosi Katalin, Széll Krisztián

MEGISMERNI? HOGYAN? MIÉRT?

A TANULÓK MEGISMERÉSÉT TÁMOGATÓ
MÓDSZEREK PEDAGÓGUSOKNAK



Készült az EFOP-3.1.2-16-2016-00001
A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli
iskolaelhagyás csökkentése céljából



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

SZÉCHENYI 

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

Czető Krisztina, Lénárd Sándor
Solymosi Katalin, Széll Krisztián

MEGISMERNI? HOGYAN? MIÉRT?

**A TANULÓK MEGISMERÉSÉT TÁMOGATÓ
MÓDSZEREK PEDAGÓGUSOKNAK**

Szerzők:

Czető Krisztina, Lénárd Sándor
Solymosi Katalin, Széll Krisztián

Sorozatszerkesztők:

Szivák Judit, Csányi Kinga

Szerkesztő:

Czető Krisztina

Lektor:

Bajzáth Angéla

Nyelvi lektor:

Nagy Krisztina

ISSN 2676-9174

ISBN 978-963-489-224-3 (print)

ISBN 978-963-489-225-0 (pdf)

Kiadó:

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Budapest, 2020

Tartalomjegyzék

Előszó.....	9
1 Czető Krisztina: A megismerés margójára.....	12
1.1 Miért fontos a tanulók megismerése?	12
1.2 A megismerés egy komplex rendszerbe ágyazva.....	13
1.3 Mi befolyásolja a tanulók megismerését?	14
A szakmai én szerepe a megismerésben	14
Gyermekképünk tudatosítása.....	16
1.4 Miben más ma az iskola?	21
2 Széll Krisztián: Az adatok szerepe a megismerésben	24
2.1 Miért fontos az adat- és kutatásalapú megközelítés?.....	24
2.2 A megismerést támogató út: a kutató-innováló pedagógusszerep	27
2.3 Vajon miről rendelkezünk adatokkal, és miről nem?	28
Milyen célból gyűjthetünk adatokat?	29
Milyen szinten gyűjthetünk adatokat?	30
Hogyan juthatunk adatokhoz, empirikus kutatási eredményekhez?	31
Mennyire lehet objektív az adatalapú megismerés?	33
Az adatgyűjtés nehézségei.....	33
A mérhetőség nehézségei	35
Az adatok értelmezési nehézségei	36
2.4 Mi szükséges ahhoz, hogy tudjuk, hol is tartunk a megismerés folyamatában?	40
2.5 Mérlegelés: Lemorzsolódás az adatok és a kutatások tükrében.....	42
A lemorzsolódást valószínűsítő tényezőkről	42
A lemorzsolódás megelőzését szolgáló korai jelző- és pedagógiai támogató rendszer	43
2.6 Módszertár: ötletek és lehetőségek	45
Adatbázisok, adatforrások gyűjteménye.....	45
Egy példa az adatok felhasználására: Miként jelez vissza az Országos kompetenciamérés?	60
2.7 Hogyan tovább? Szempontok a saját tevékenység átgondolására	69
3 Czető Krisztina: A tanulási sajátosságok feltárása a megismerés során	70
3.1 A személyre szabott tanulás	71
Mikor érzik jól magukat a tanulók az iskolában? A biztonságos pszichológiai környezet megteremtése.....	72
Mikor állnak készen a tanulók a tanulásra? A tanulási készenlét meghatározása	73

	Hogyan válhat élvezetessé a tanulás? A tanulás támogatása	74
	Hogyan élnek meg a tanulók a tanulási helyzeteket? A tanulás iránti elköteleződés és a sikeresség támogatása	75
3.2	Mérlegelés: Lemorzsolódás és személyre szabott tanulás.....	79
3.3	Módszertár: ötletek és lehetőségek	80
	A biztonságos pszichológiai környezet kialakításának lehetőségei.....	80
	Szabályalkotás vita módszerrel.....	80
	Szabályalkotás „T-kártya” módszerrel és a szabályok értékelése	84
	A közös szabályok betartásának értékelése	86
	Az iskolához kapcsolódó attitűdök megismerése	88
	A tanulók tanulásának támogatása - az egyéni tanulási sajátosságok megismerése	91
	A tanulási profil módszere a megismerésben.....	91
	A megfigyelés mint információgyűjtési módszer	97
	A tanulási erősségek megfigyelése.....	98
	A tanulók teljesítményhez kapcsolódó sajátosságainak megfigyelése	101
	A tanulók önbeszámolóit mint a megismerés eszközei	102
	Tanulói „önéletrajz”	103
	A tanulók megismerését segítő kérdőívek	105
	A tanulói célorientáció feltárása.....	105
	A szorongás feltárása	108
	A tanulási preferenciák feltárása	110
	Tanulói reflexiók a tanulási folyamathoz kapcsolódóan.....	116
	Reflexiók kártyák készítése	116
	Hógolyózás	117
3.4	Hogyan tovább? Szempontok a saját tevékenység átgondolására	118
4	Lénárd Sándor: A tanulást támogató értékelés szerepe a tanulók megismerésében.....	119
4.1	A tanulástámogató értékelés.....	120
	Miért nem elegendő az osztályzat értékelésként?	120
	Mit jelent a tanulást támogató értékelés?	121
	Hogyan kapcsolódik a tanulási eredményekhez az értékelés folyamata?.....	122
	Hogyan árnyalja a diákokról alkotott képet a többszempontú értékelés?	124
	Hogyan segíti a tanulók megismerését a folyamatba ágyazott értékelés?.....	125
4.2	Mérlegelés: Lemorzsolódás és a tanulást támogató értékelés.....	126
4.3	Módszertár: ötletek és lehetőségek	127
	Előzetes tudást feltáró, megismerő, megerősítő módszerek.....	127
	Tudom – Kérdezem – Tanultam (TKT) módszer	127

	Kettős kör módszer	128
	Közös értékelő kör	129
	Önértékelő lapok	130
	Szummatív értékeléshez kapcsolódó értékelő lapok: önértékelés	131
	Önértékelő kártya	132
	Tanulási tevékenységekhez kapcsolódó értékelő lapok.	133
	Tanulói kompetencia fejlődéshez kapcsolódó önértékelés.	137
	Társértékelő kártyák	138
	Társértékelő kártyák a tanórán.	138
	Együttműködést értékelő kártyák	141
4.4	Hogyan tovább? Szempontok a saját tevékenység átgondolására	142
5	Solymosi Katalin: Az osztályok, csoportok megismerése és hatékony működésük elősegítése	143
5.1	Miért fontos a tanulók iskolai csoportjainak és társas viszonyainak ismerete? ...	143
5.2	Hogyan hatnak az osztályok sajátosságai a pedagógiai folyamatokra és a tanulókra?	145
5.3	Melyek az osztályok, iskolai tanulócsoportok főbb pszichológiai jellemzői? ..	147
	Csoportlét, normák, szerepek	148
	Az osztály formálódása, fejlődése, a folyamat szakaszai.	151
5.4	Mérlegelés: lemorzsolódás és társas viszonyok	158
5.5	Módszertár – a csoport megismerését segítő ötletek és lehetőségek	160
	Egy közismert mérőeszköz – a szociometria	160
	Hierarchikus szociometria	165
	Módszerek az osztály önképének megismerésére	174
	Az osztály önjellemzése.	175
	Skálázás	176
	Osztálycímer	177
	Az osztály énképe hasonlattal vagy metaforával kifejezve	178
	Tanulói önbeszámolók mint az osztály megismerésének módszerei	178
	Hogyan vélekednek a tanulók a saját társas képességeikről?	178
	Játékok a közösség megismerése és fejlesztése szolgálatában.	181
5.6	Hogyan tovább? Szempontok a saját tevékenység átgondolására	186
5.7	Játéktár.	189
6	A szerzők bemutatása	219
7	Hivatkozások	220

Bevezetés

Magyarország az Európa 2020 Stratégia keretében vállalta, hogy 2020-ig 10% alá csökkenti a végzettség nélküli iskolaelhagyók arányát. Az EFOP-3.1.2-16-2016-00001 azonosítószámú, „A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából” kiemelt projekt megvalósításával közvetlenül a köznevelési intézmények szintjén van lehetőség beavatkozni a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentésébe, helyi szintű, az igényeknek megfelelő programok kidolgozásával és a végrehajtás támogatásával. A projekt a pedagógiai **kultúraváltáshoz** járul hozzá a pedagógusok módszertani megerősítése, továbbképzése révén.

Az ELTE a projekt célkitűzéseivel összhangban a **Mindenki iskolája** képzéseivel és módszertani útmutatóival olyan támogató fejlesztést vállalt, ami hatékonyan járul hozzá a végzettség nélküli iskolaelhagyás prevenciójához, a pedagógusok adaptív pedagógiai szemléletének formálásához, minden tanuló esélyeinek növelését szolgáló méltányos iskolai tanulási környezet fejlesztéséhez. A problémák felismeréséhez, a válaszok megtalálásához, a megfelelő tanulási környezet kialakításához szeretnénk hasznosítható, aktuális, friss, praktikus és a mindennapokban használható és alkalmazható tudást adni. A Mindenki iskolája módszertani útmutatók segítenek a pedagógusoknak osztálytermi, illetve saját iskolájuk problémáihoz releváns, hiteles válaszokat kapni, amelyek izgalmas, újszerű és használható eszközrendszer kínálnak, és amelyek megismerése kipróbálásra készíti a kollégákat. Ez a Mindenki iskolája.

Célunk olyan módszerek, eszközök használatának bemutatása, amelyek tudatos, adaptív alkalmazása az egyénre szabott tanulást, a fejlődést hatékonyan támogatja.

Egy könyv legjobb használatát mindig az olvasó fogja saját igényei, céljai alapján felfedezni saját maga számára. A könyvben szereplő módszereket, feladatokat birtokba kell venni, kiemelni a könyv lapjairól és beemelni a tanórai munkába, mert érdemes kipróbálni, alkotó módon alakítani azokat, figyelni az alkalmazás sikereit és nehézségeit, s majd a tanulságok alapján újraalkotni a tanulási helyzeteket.

A 21. században az iskolával szemben megfogalmazódó új elvárásokkal, a gyermekkor váltoásaival az iskolák jelenleg lassabban tudnak lépést tartani, ám szerepük és felelősségük a gyermekkor mélyebb megértésében, a tanulás relevanciájának megmutatásában, a tudás és a tanulás iránti kedvező attitűdök kialakításában vitathatatlan. Az iskola új szerepének, feladatainak és funkcióinak kialakításában kiemelt jelentőségű a „tanulók hangjának” feltárása, melynek kulcsa a megismerés.

Jelen kötet keretei között a megismerés felé vezető út fontos alapkövének tekintjük a személyre szabott tanulás¹ szemléletét (vö. *Powell és Kusuma-Powell*, 2011). Szakmai meggyőződésünk, hogy az egyéni sajátosságokhoz is igazodó tanulási helyzetek (a tanulás eredményes támogatása mellett) a tanulók többszempontú, komplex, folyamatba ágyazott megismerését is támogatják. A kötet tematikus összeállításakor ezért a személyre szabott tanulás alapelvei közül hívtunk néhányat segítségül. Célunk az volt, hogy a tanulók megismerésének komplexitását és a megismerés módszertani gazdagságát is szemléltethessük. A tanulók megismerése során alkalmazható módszereket szinte lehetetlen vállalkozás lenne egy kötetbe sűríteni.

Erre mi sem vállalkozhattunk.

Kiemelt törekvésünk volt ugyanakkor, hogy az egyes fejezetekben – a módszertani lehetőségek bemutatásán túl – egy olyan pedagógiai szemléletet is közvetítsünk, mely a tanulói sokszínűségre értéként tekint, célja a tanulók aktív részvételének, iskolai jóllétének biztosítása, az önálló és eredményes tanuláshoz szükséges kompetenciák fejlesztése.

A kötet fejezeteit a személyre szabott tanulás négy alapelve köré fűztük fel.

- Olyan szemléletek és módszerek bemutatására törekedtünk, melyek megmutatják az *egyénihez/csoporthoz igazodó tanítás* jelentőségét, és rámutatnak annak fontosságára, hogy a tanulási folyamat során megismerjük és figyelembe vegyünk a tanulók eltérő szükségleteit, majd eltérő stratégiák mentén egyéni tanulási helyzetek köré szervezzük a tanulást.
- Kiemelten fontosnak tartottuk a tanulói aktivitás lehetőségét a megismerés során, így részletesen foglalkozunk a *tanulói reflexió és felelősség biztosításának lehetőségével*, azaz, hogyan tudjuk a tanulókat saját tanulásuk értékelésébe bevonni és arra ösztönözni őket, hogy felelősséget vállaljanak fejlődésükért, értékeljék előrehaladásukat, és képesek legyenek önállóan is a tanulási célok kialakítására.

¹ *personalized learning*

- A kötet szerteágazó tematikájával a pedagógiai *tartalmak és eszközök rugalmasságát* is szeretnénk volna illusztrálni.
- Végezetül, a tanulók megismeréséhez kapcsolódóan olyan új utakat is megmutatunk, melyek az *adatokon alapuló döntéshozás* lehetőségére épülnek, azaz, hogy a tanulási folyamat során nyert adatokat miképpen tudjuk felhasználni a tanulók megismeréséhez és saját tevékenységünk fejlesztéséhez.



Az egyes fejezetek elején egy-egy rövid elméleti bevezetőt is kínálunk, mely segíthet a bemutatásra kerülő módszerek mögött meghúzódó **pedagógiai szemlélet** közvetítésében, valamint támogatja a módszerek rugalmas, egyéni igényekhez alakítását.



Egy-egy kérdéskör kapcsán – ahol ezt fontosnak tartottuk – kutatási eredményekkel, kiegészítő információkkal is segítettük az **elmélyülést**.



Valamennyi fejezetben külön figyelmet szenteltünk a **korai iskolaelhagyáshoz** szorosan kapcsolódó megfontolások kiemelésére, **mérlegelésére**. Úgy véljük, a lemorzsolódás leghatékonyabban a megelőzéssel kezelhető, ezért kiemelt jelentőségűnek tartottuk ennek vonatkozásait is megvilágítani.



A fejezetek végén a gyakorlatba ültethető, rugalmasan alakítható módszertani példákkal kívántuk segíteni a megvalósítást, és egy gazdag **módszertár** összeállítására törekedtünk.



Továbbá, a saját tevékenység fejlesztését az **önreflexiót** segítő szempontokkal és kérdésekkel is ösztönözzük az egyes fejezetek zárásaként.

Hogyan épül fel a kötet?

A kötet első fejezetében egy rövid kitérőt teszünk. A *megismerés margójára* fejezetben *Czető Krisztina* a tanulók megismerését is befolyásoló tágabb társadalmi-kulturális kontextus sajátosságait értelmezi. A fejezet részletesen foglalkozik a megismerés kapcsán a személyes és szakmai nézetek szerepével, a gyermekkor és iskola változásával és ezek megismerésre gyakorolt hatásaival.

A kötet *Az adatok szerepe a megismerésben* című fejezetében Széll Krisztián az adat- és kutatásalapú megközelítés fontosságát és lehetőségeit tárja elénk a tanulók megismeréséhez kapcsolódóan. A tanári munka során számtalan információval és adattal találkozhatunk nap mint nap, melyeket – kellő tudatossággal és értő felhasználással – saját tevékenységünk fejlesztésének, valamint a tanulók széleskörű megismerésének szolgálatába is állíthatunk. Az adatok gyűjtése, feldolgozása és felhasználása számos módszertani lehetőséget és legalább annyi kihívást is rejt, melyeket a fejezetben részletesen megismerhetünk.

Az adatok világa után az egyéni sajátosságok kerülnek előtérbe. *A tanulási sajátosságok feltárása a megismerés során* fejezetben Czető Krisztina a személyre szabott tanulás szemléletén keresztül járja körbe a gyermekek és a fiatalok mint tanulók megismerésének elágazásait és összetettségét. A fejezet részletesen foglalkozik az egyéni tanulási utak támogatásával, a tanulmányi sikerességet befolyásoló tényezőkkel, ezek feltárásának lehetőségeivel, melyek az eredményesség támogatása mellett a tanulók iskolai jóllétének is az alapkövei lehetnek.

A tanulás támogatásának meghatározó eleme a rendszeres, tudatos visszacsatolás, az értékelés. Az értékelés kapcsán először talán nem a megismerés jut eszünkbe. Lénárd Sándor *A tanulást támogató értékelés szerepe a tanulók megismerésében* fejezetben arra vállalkozott, hogy bemutassa, hogyan állítható mégis az értékelés a megismerés szolgálatába, az miképpen támogathatja a tanulók valódi (értjük ez alatt elmélyült és értő) tanulása mellett, egyben megismerésüket is.

A kötet utolsó fejezetében az egyéni fókusz felől már a közösség megismerése felé indulunk. Solymosi Katalin *Az osztályok, csoportok megismerése és hatékony működésük elősegítése* című fejezetben arra világít rá, hogy a tanulók megismerését hogyan alakítják a társas közeg sajátosságai, miképpen befolyásolják a társas közeg folyamatai a megismerést, s hogyan tudjuk mindezt tanárként formálni.

Minden fejezet végén arra is törekedtünk, hogy – a szemléleti, koncepcionális megfontolások bemutatásán túl – rugalmasan alakítható, gazdag módszertani repertoárral is illusztráljuk felvetéseinket.

A szerkesztő

1. A megismerés margójára

1.1 Miért fontos a tanulók megismerése?

A tanulók megismerése az iskolai élet számtalan lehetőséget és megannyi kihívást jelentő területe. A gyermekek és fiatalok mindennapi tevékenységének jelentős részét az iskolában töltött idő teszi ki, éppen ezért a tanulók megismerése egyben az iskolában eltöltött minőségi idő megteremtésének, az iskola iránti pozitív viszony kialakításának is az alapja.

A kedvező iskolai attitűd hatással van többek között a tanulók énhatékonyság érzésére, kedvezően befolyásolja a tanulási motivációt, és csökkenti a tanulók által az iskolai mindennapokban átélt stressz-élményeket (vö. Stern, 2012). A tanulók által az iskolában megélt pozitív érzelmek kiszélesítik az egyén kognitív és viselkedési repertoárját, amely kedvezően hat a tanulói elköteleződésre és ösztönzi a bevonódást a jövőbeni tanulási helyzetekbe is. Azok a tanulók, akik az iskola iránti kedvező viszonyról számolnak be, rendszerint fontosnak vélik és betartják az iskola szabályait, felismerik és elismerik a tanulás jelentőségét jövőbeni boldogulásuk szempontjából. Az iskola iránti kedvező viszony hosszú távon a tanulási eredményekre is pozitív hatással van, valamint védőfaktorként szolgálhat a deviáns viselkedések és a korai iskolaelhagyás megelőzésében is (Jenkins, 1997; Gottfredson et al., 2010; Stern, 2012). Az iskolai jóllét, az iskolához tartozás érzésének kialakításában és megerősítésében kiemelt jelentőségű a tanulók megismerése, mely hosszú távon a tanulók tanulásának támogatását is segíti.

A megismerés egy komplex, szerteágazó folyamat, ami az iskolai élet számos területét felölelheti, ugyanakkor – ahogyan a korábbiakban is utaltunk rá – számos nehézséget is rejthet magában. Az egyik legnagyobb kihívás talán, hogy nincsenek univerzális receptek a tanulók megismerésére, és néhány esetben az iskolai kontextus sajátosságai sem könnyítik a helyzetet, különösen, ha a tanulóknak – előzetes tapasztalataik, esetleges kudarcélményeik alapján – már egyébként sem kedvező az iskolához fűződő

viszonya, hiszen az átélt negatív tapasztalatok, a tanulói bizalmatlanság nehezítheti a megismeréshez szükséges optimális feltételek, a bizalmi légkör kialakítását.

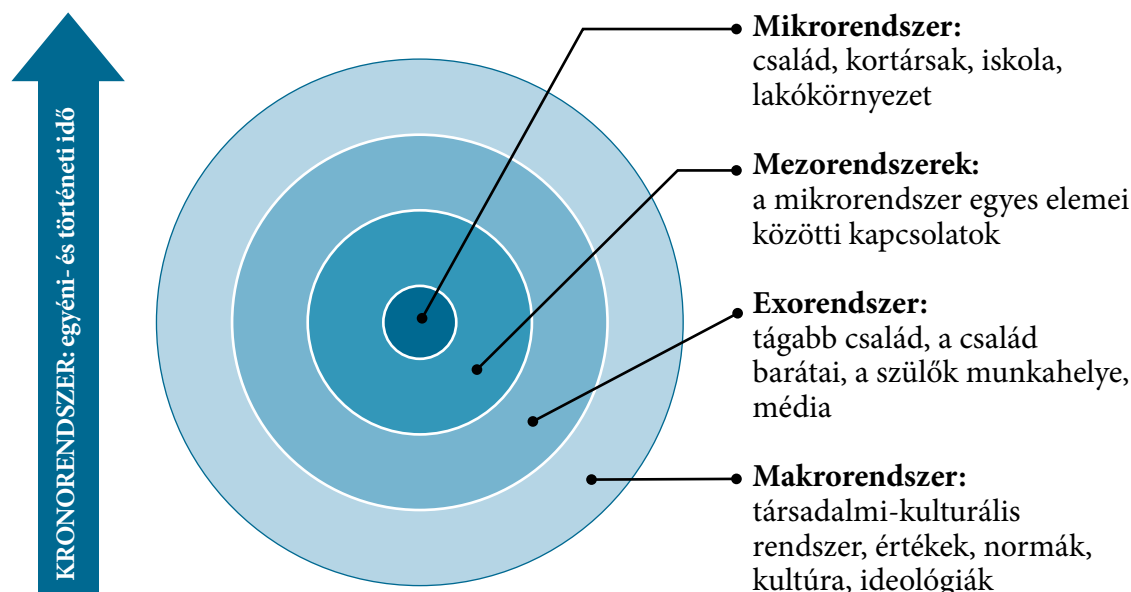
A megismerési folyamatra úgy érdemes tekintenünk, mint ami folytonos természetű (*nem csupán egy-egy alkalomra korlátozódik!*), változatos módszereken és stratégiákon alapul, és az iskolai (*sőt az iskolán kívüli!*) élet valamennyi színterére kiterjedhet.

1.2 A megismerés egy komplex rendszerbe ágyazva

A megismerés elágazásainak és komplexitásának érzékeltetésére a humánokölógiai modellt hívjuk segítségül. Az amerikai pszichológus, *Bronfenbrenner* (1994) abból a feltételezésből indult ki, hogy az egyén élete során a fejlődésére ható tényezők egymással interakcióba kerülő, szoros kölcsönhatásban álló rétegekként (rendszerekként) értelmezhetők. Ezek a rendszerek a megvalósuló interakciók révén (melyekben az egyén is aktív és alakító szerepet tölt be) befolyásolják a fejlődést.



Bronfenbrenner (1994) az egyén közvetlen környezetét felölelő elemeket, valamint azokat az interakciókat, melyeknek az egyén közvetlenül részese (ilyen például a család vagy az iskolai közösség) a *mikrorendszer* elemeinek nevezte. Ezek azok a tényezők, melyek a legerősebben és direkt módon hatnak az egyénre. A mikrorendszer egyes elemei közötti kapcsolatokat, azok kiterjedtségét a *mezorendszer* fogja át, tehát például ilyen mezorendszer az otthon és az iskola közötti kapcsolat. Az ökológiai modellben az *exorendszer* már azt a rendszert jelöli, mellyel az egyén nincs közvetlen kapcsolatban, azonban valamely vele szoros és rendszeres kapcsolatban álló közvetítő révén mégis hatással lesz rá (ilyen lehet például a szülők munkahelye). Végezetül, a *makrorendszer* az adott társadalmi és kulturális rendszer sajátosságait (azaz a normákat, értékeket, törvényeket, társadalmi attitűdöket és nézeteket) öleli fel. *Bronfenbrenner* értelmezésében a modell harmadik dimenzióját a *kronorendszer* adja, tulajdonképpen ez az, ami az egyéni- és a történeti időt jelöli az egyén életében.



A humánökológiai modell (Bronfenbrenner, 1994 alapján)

Az *ökológiai modell* – értelmezésünkben – a tanulók megismeréséhez kapcsolódóan is jól alkalmazható, mert megmutatja egyrészt a megismerés elágazásait, összetettségét és egyúttal – az iskolai kontextus sajátosságaira adaptálva a modellt – segítségével a megismerést befolyásoló tényezőket is rendszerezhetjük.

A tanulók megismerése során kiemelt jelentőségű a *mikro*- és a *mezoszintű* tényezők, tehát a tanulók egyéni sajátosságainak (úgy mint szociokulturális háttér, tanulási sajátosságok és preferenciák, személyiség jellemzők, motiváció, érdeklődés, attitűdök és nézetek), kortárs kapcsolatainak, a tanár-diák interakciók minőségének megismerése, az ezeket alakító tényezők feltárása. Mindez azonban nem választható el az *exo*- és *makroszintű* tényezők befolyásától, úgy mint az iskola szervezeti sajátosságai, a szervezeti légkör, az iskolai klíma és az iskola működését, szerepét befolyásoló társas-társadalmi környezet. A megismerésről való gondolkodás során fontos tehát látnunk, hogy bár annak kiemelt célja a tanulók egyéni sajátosságainak feltárása, azonban ezeknek a sajátosságoknak az értelmezése már nem kiragadható az adott társas- és társadalmi kontextusból, nem értelmezhetők önmagukban álló információ töredékeként.

1.3 Mi befolyásolja a tanulók megismerését?

A szakmai én szerepe a megismerésben

A tanár-diák interakciók minősége alapjaiban formálja a tanulók iskolához való viszonyát, a tanulás és az akadémiai teljesítmények értékelését, az iskolához mint közösséghez tartozás

megélését (*Gottfredson et al.*, 2010; *Stern*, 2012). A tanári bánásmód alapján a tanulók elhelyezik magukat és kortársaikat a közösségben, azonosítják az iskolai feladatokban jól és kevésbé jól teljesítő társaikat, majd belsővé teszik ezeket a rejtett (és olykor kevésbé rejtett) címkeket (vö. *Booher-Jennings*, 2008). Valójában a tanár-diák interakció során a tanulók pontos képet alkotnak arról, hogy a tanárok hogyan vélekednek a bennük rejlő potenciálokról, hogyan értékelik és becsülik erőfeszítéseiket, előbb-utóbb pedig megfelelnek ezeknek az elvárásoknak, ezáltal a tanulói önértékelés egyben az iskolai élet minőségét is megalapozza majd (*Rosenthal és Jacobson*, 1968; *Booher-Jennings*, 2008; *Gottfredson et al.*, 2010; *Stern*, 2012; *Czető*, 2018).

Az iskolát körülvevő szűkebb és tágabb kontextus befolyása mellett, fontos egy további szempontot behoznunk a tanulók megismeréséhez kapcsolódóan, ez pedig *önmagunk szerepe* a megismerésben.

A tanulók megismerése önmagunk megismerésével kezdődik. Személyiségünk, tapasztalataink, értékeink, elvárásaink és nézeteink mind-mind meghatározzák azt, ahogyan az osztályterembe belépünk, ahogyan a gyermekekről, a tanulásról, saját feladatainkról és felelősségünkéről, az iskola szerepéről és mindezek alapján a megismerésről gondolkodunk.

Szakmai önismeretünk jelentősége pedagógiai tevékenységünk megértése és fejlesztése szempontjából is felbecsülhetetlen, de egyben érzelmi intelligenciánk, a bennünket jellemző pedagógiai tudatosság és önkontroll alapköve is, mely meghatározza az osztálytermi interakciók alakítását is (vö. *Powell és Kusuma-Powell*, 2011).



A tanári eljárások hatalmát jól szemléltetik egy, a tanári kommunikáció sajátosságait vizsgáló kutatás eredményei is. A kutatás során végzett megfigyeléseken azt találták, hogy az alulteljesítő tanulók esetén a tanári kommunikáció jóval több irányítást, szabályt és negatív tartalmú visszajelzést tartalmazott, szemben az elvárásoknak jobban megfelelni tudó társaik felé irányuló kommunikációval. A tanulók több kritikai visszajelzést és kevesebb választási lehetőséget kaptak a tanulási helyzetekben, és esetükben a pozitív visszajelzések valójában általános, kevésbé személyre szabott és jóval ritkábban alkalmazott megerősítések voltak (vö. *Gottfredson et al.*, 2010; *Stern*, 2012).

Szakmai önismeretünk segíthet abban, hogy megértsük a tanulókról alkotott személyes percepcióinkat, felismerjük, mindez hogyan alakítja velük kapcsolatos elvárásainkat, és miképpen befolyásolja az általunk alkalmazott tanítási stratégiákat. Ahhoz, hogy felismerjük a tanulók egyéni szükségleteit, megértsük egy-egy osztály működését, felismerjük az osztálytermi klíma sajátosságait, elengedhetetlen, hogy arra is reflektáljunk, kik vagyunk tanárként és viselkedésünk miképpen alakítja az előbbi folyamatokat. Powell és Kusuma-Powell (2011) találóan ezt úgy fogalmazza meg: „anélkül, hogy tisztán látnánk szakmai énünket, tanítványainkat sem leszünk képesek tisztán látni” (Powell és Kusuma Powell, 2011, 56).

Szakmai önismeretünk talán legfontosabb rétegei a pedagógiai gyakorlatunk mögött mélyen meghúzódó nézeteink. Gondoljuk csak végig!

- ? *Vajon hogyan befolyásolja szakmai identitásunkat az, ahogyan a tanári létről mint professzióról gondolkodunk?*
- ? *Miként alakítja osztálytermi gyakorlatunkat az, ahogyan az iskola társadalmi szerepét látjuk?*
- ? *Vagy éppen milyen hatással van a gyerekekkel és fiatalokkal folytatott mindennapi munkánkra gyermekképünk, az ahogyan a gyermekkorról, annak változásairól vélekedünk?*

Pedagógiai kompetenciánk, szaktárgyi tudásunk ismerete mellett, szakmai énünk megismerésének fontos része ezen nézeteink feltárása. A következőkben ezek végiggondolásához kínálunk szempontokat, bemutatva azokat a „lencséket” (vö. Powell és Kusuma-Powell, 2011), melyeken keresztül a gyermekkort vagy éppen az iskolát szemlélhetjük. Ne feledjük, visszakanyarodva a humánökológiai modellhez, ezen értelmezéseink egyben a tanulókat körülvevő társadalmi kontextus megismerésre ható lenyomatai is.

Gyermekképünk tudatosítása

A pedagógiai munka során gyermekképünk, sok esetben talán önmagunk számára sem tudatosan, de alakítja a gyermekekkel és fiatalokkal közös munkánkat. Az, ahogyan a gyermekkor változásait, a gyermeki tevékenység átalakulását értékeljük, befolyással lesz például arra is, mely értékek közvetítését tartjuk fontosnak, milyen tevékenységeket tartunk kívánatosnak a tanulók életében, esetleg melyeket tiltunk vagy szankcionálunk.

A gyermekkor változásainak mélyebb megértése, azok komplex értelmezése – gyermekkor percepciónk tudatosításán keresztül – hozzásegíthet ahhoz, hogy az iskola és saját tevékenységünk szerepét is újraértelmezzük a tanulók életében.

Napjainkra a gyermekkor eltűnését (drámaian fogalmazva a „*gyermekkor halálát*”), vagy a gyermekkor lerövidülését („*siettetését*”) leíró forgatókönyvek a gyermekkort övező társadalmi diskurzusok elválaszthatatlan részei lettek, és eltérő értelmezéseket találunk arra vonatkozóan is, hogy a család, a média, a digitális technológiák vagy a fogyasztói kultúra tehető felelőssé a vélt vagy valós válság előidézéséért. Azt is mondhatnánk, hogy nagyjából az 1990-es évektől kezdődően a gyermekkorról való gondolkodást erősen formálja egyfajta morális pánik (vö. Czető, 2018).

A gyermekkor eltűnését vagy lerövidülését megjelenítő forgatókönyveket, a gyermekkor változásával foglalkozó angol szociológus, Prout (2005) *gyermekkor krízis reprezentációknak* nevezi. Prout (2005) amellett érvel, hogy ezek azok a megközelítések, amelyek megkérdőjelezik a gyermekkor további létezését a társadalmakban, azonban valójában nem veszik figyelembe azt, hogy sokkal inkább a gyermekkor más (mondhatjuk új) formáival állunk szemben. A média- és fogyasztói hozzáférés, a digitális technológiák jelenléte gyermekkorban a gyermekkort érintő változások egyik leginkább megosztó területei, melyek az iskolák világát is egyre több kihívás elé állítják (vö. Czető, 2018).

Annak értelmezéséhez, hogy ezek miképpen formálják a gyermekkort lépünk egyet vissza a gyermekkorról való gondolkodásban!

Történetileg, a modernitás kora meghatározó volt a modern gyermekkor kialakulása szempontjából. A kötelező és elterjedő iskolarendszerek a gyermekeket elválasztották más társadalmi terektől – és egyben – kialakították azokat a normatív, a kívánatos gyermeki tevékenységre vonatkozó elvárásokat, melyek szerint a „*gyerekeknek az iskolában a helyük!*”. A tankötelezettség elterjedésével a gyermek státusz mellett a tanuló szerep is a gyermek-lét része lett. A modernitástól kezdődően a gyermekek tehát, fogalmazzunk úgy, „elzárva” vannak olyan intézményekben, melyek (a legtöbb esetben egy kiszámítható) felnőtt-létre készítik fel őket (Buckingham, 2000; Hallet és Prout, 2003). Ugyanakkor, a késő modern (posztmodern) kor változásai, a társadalmi, gazdasági és technológiai átalakulások kikezdték a modernitás tradicionális intézményeit, és elkezdtek átalakítani a felnőtt-gyermek kapcsolatrendszert is (Lee,

2001). A nyugati társadalmakban megfigyelhető előregedés, a gyermekek arányának csökkenése a generációs struktúrában, az együttélési formák megváltozása, a jövő kiszámíthatatlansága a gyermekek életkörülményeiben is változásokat eredményezett; az információs társadalmak kialakulása pedig az ifúsághoz társított értékeket is alakította (Zinnecker, 2001; Golnhofer és Szabolcs, 2005). A létrejött tudásalapú társadalmakban a társadalmi mobilitás lehetőségeit a tudáshoz kapcsolódó javak megszerzése határozza meg, mely javak felértékelése a tanulókat a gazdasági versenyképesség szempontjából is értékesé teszi. Ennek következtében a gyermekkor (mint a kulturális javak megszerzésének időszaka) különös értékkel bír, ám ezzel párhuzamosan a gyermekek életében az iskolán kívüli színterek is megerősödnek, és növelik a gyermekek szabad választásának, autonómiájának jelentőségét (vö. Zinnecker, 2001; Czető, 2018).

Valójában nem a gyermekkor válságáról érdemes beszélnünk, hanem azt fontos értelmeznünk, hogy a felnőttkor és a gyermekkor modernitás által létrehozott határai felbomlóban vannak, és sokkal inkább a gyermekkor új formáival állunk szemben (vö. Zinnecker, 2001; Golnhofer és Szabolcs, 2005; Czető, 2018).



A gyermekkor halálát jövendőelő, egyik legkorábbi megközelítés az amerikai Neil Postman nevéhez kapcsolódik. Postman (1982) úgy vélte, hogy a televízió megjelenésével elmosódik a határ a gyermek- és a felnőttkor között. Szerinte az emberiség történetében a könyvnyomtatás megjelenése lehetőséget adott a felnőtteknek arra, hogy bizonyos „titkokat” elzárjanak a gyermek elől, és csak bizonyos időben – egy beavatás keretében – adjanak hozzáférést a „felnőtt tudáshoz”. Postman (1982) szerint azonban a televízió (a média) eltörli ezeket a határokat, a vizuális kultúra által bárki hozzáférhet a különböző tartalmakhoz, miközben a gyermekeket is felnőttként (a felnőttekre jellemző élethelyzetekben) ábrázolja.

Kevésbé radikális, de számos ponton kapcsolódó álláspontot képvisel David Elkind (2001) is. Elkind a siettetett gyermekkor fogalmát vezeti be, mellyel a gyermekkor felgyorsulásáról beszél. Elkind szerint a gyermekeket körülvevő környezet (érti ezalatt a családot, az iskolát és a médiát) sietteti a gyermekek fejlődését (érését). Elkind (2001) szerint például az iskola a tanulmányi teljesítmények felértékelésével sürgeti a fejlődést, a média pedig a fogyasztás világába való belépés támogatásával helyezi felnőtt státuszba a gyerekeket.

Ezen a ponton lép be a képbe a média, a fogyasztás és a digitális technológiák világa. Ha arról gondolkodunk, vajon hogyan értelmezzük mindezek jelenlétét a gyermekkorban, fontos néhány szempontot mérlegelnünk.

Az elzárkózás nem megoldás!

- | | |
|---|---|
| <p>1. A gyermekeket és fiatalokat nem tudjuk egyszerűen kizárni a média és a fogyasztás világából, hiszen a lezajlott kulturális, gazdasági és társadalmi változásoknak köszönhetően a fogyasztói kultúra körbeveszi őket (Cook, 2009; Buckingham, 2011).</p> | <p>? Sokkal fontosabb lehet azt végiggondolnunk, vajon az iskolai keretek között milyen lehetőségeink vannak a gyerekek és fiatalok kultúrájának megismerésére?</p> <p>? Milyen eszközökkel formálható (a tanulók aktív részvételével) fogyasztói magatartásuk és tudatosságuk? Hogyan válhat ebben hiteles forrássá az iskola?</p> |
|---|---|

Megismerés = Tudás

- | | |
|--|---|
| <p>2. Fontos szem előtt tartanunk, hogy arról, hogy a média és a hozzá szorosan kapcsolódó fogyasztói kultúra hatásait hogyan élik meg a gyermekek, viszonylag kevés tudással rendelkezünk, és nem szabad ennek figyelmen kívül hagyásával – Buckingham (2011) szavaival élve – a „média- és fogyasztói kultúra értő” gyermek romantikus illúziójába ringatni magunkat (Cook, 2009; Buckingham, 2011).</p> | <p>! Ahogyan a tiltás és elzárkózás, úgy a figyelmen kívül hagyás sem megoldás. Nincs annál hitelesebb forrás, ha a tanulók maguk mondhatják el, mit gondolnak.</p> <p>? Gondoljuk végig, hogyan tudunk teret adni az iskolában annak, hogy a tanulók elmondják benyomásaikat, és általuk kapjunk betekintést kultúrájukba, világukba, értelmezéseikbe.</p> |
|--|---|

Lehetőség veszélyekkel!

- | | |
|--|--|
| <p>3. A digitális tartalmak és új technológiák minőségileg is megváltoztatják a gyermekek mindennapi életét. A gyermekek a felnőtt felügyeletet megkerülve alakíthatják ki saját hangjukat, építhetik kapcsolataikat, és lehetnek tagjai a különböző közösségi hálózatoknak. Ez az állampolgári és demokratikus részvétel gyakorlásának is fontos terepe lehet, de számos veszélyt is rejtget magában (Drotnet, 2009).</p> | <p>? Mit gondolunk a tanulók online részvételéről? Mennyire készítjük fel őket ezeknek a technológiáknak a biztonságos használatára?</p> <p>! A szűrő-programok beállítása, vagy éppen az okos eszközök iskolai elkobzása rövidtávú szankciók, nem biztosítanak azonban védelmet, és nem segítik az eligazodást az online lehetőségek és veszélyek között, ám könnyen hiteltelenítik a tanulók számára az iskolát, mely megpróbálja elzárni előlük a külvilágot.</p> |
|--|--|

Új határok

- | | |
|---|---|
| <p>4. A technológiai újítások lehetővé teszik a szövegekkel, képekkel és hangokkal való manipulációt, az időbeli korlátokat áthidalva lehetőséget kínálnak azonnali kommunikációra, kitágítják a teret és a társas kapcsolatokat (Drotnet, 2009).</p> | <p>! Érdemes kihasználni az új technológiák adta lehetőségeket a tanulás és a megismerés során is, ami formálhatja a tanulók digitális jelenlétét is, valamint segítségükkel a tanulók új oldalait is megismerhetjük.</p> <p>! Prout (2005) szerint az IKT világát övező dichotomikus szemlélet nem célravezető: mind a „cyber-kritikus” (azaz a technológiai fejlődést a gyermekkor lerombolójának tekintők), mind a „cyber-utópista” (a gyermekekre mint az új technológiai tudás hordozóira tekintők) megközelítések leszűkítők.</p> |
|---|---|

5. Az új technológiák az egyenlőtlenségeket is fenntartják, és a technológiai fejlődés a digitális szakadék jelenségét is magában hordozza. Ez a gyermekek közötti egyenlőtlenségeket oly módon erősíti, hogy jelentős különbségek alakulnak ki a technológiákhoz való hozzáférésben és abban, ahogyan megtanulják azok használatát, illetve értik és átlátják, hogyan is kellene kezelni a média komplexitását (Drotnet, 2009).

! A gyermekkorról való gondolkodás során látnunk kell azt is, hogy a változások az egyenlőtlenségeket és a gyermekkor társadalmi beágyazottságát továbbra is megőrzik. Fontos szem előtt tartanunk, hogy a társadalmi és kulturális különbségek erősen meghatározzák a gyermekkor észlelését.

1.4 Miben más ma az iskola?

Gyermekképünk tudatosításán túl, nem mehetünk el annak értelmezése mellett sem, hogy vajon mit gondolunk az iskola szerepéről, hogyan látjuk annak lehetőségeit a tanulók életében.

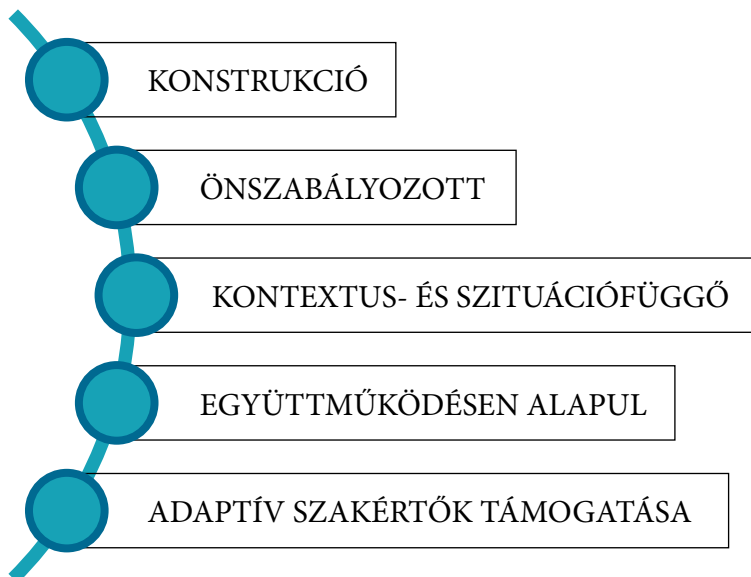
A 21. században az iskola számos kihívással néz szembe. A tudásalapú társadalmak egyik alapvető jellemzője, hogy a tudás árucikké válásával a tudásjavak megszerzése a társadalmi előrejutás szempontjából döntő jelentőségű (Csapó, 2002a; 2002b; Gázó és Laki, 2004). Ugyanakkor a tanulási és megismerési folyamatokra vonatkozó kutatások fejlődése, az emberi megismerésről való tudásunk kiszélesedése, az iskola által közvetített tudásképp egyre több ellentmondására világít rá (Csapó, 2002a, 2002b; Knausz, 2017; Pléh, 2017). A tudásalapú gazdaságokban az oktatási rendszerek minősége meghatározó, a különböző nemzetközi összehasonlító mérések megjelenésével pedig az iskolarendszerek globálisan is megmérettetnek (Csapó, 2002a, 2002b; Maguire, 2010). A tanulás, már-már kilépve az iskola falai közül, változatos formákban jelenik meg, és a tudás különböző forrásokból származik majd (Csapó, 2002a, 2002b; Nahalka, 2003), ami hatással lesz az iskola társadalmi pozíciójára is (Czető, 2018).

Mit jelent ez az iskolák számára?

- Az iskola egyik legnagyobb szerepválsága lehet, hogy tovább már nem a tudás közvetítésének egyetlen forrása. Az emberiség által felhalmozott tudás – bizonyos korlátokkal, de – mindenki számára hozzáférhetővé vált, és meghaladta az elsajátíthatóság határát, ami azt is sugallhatja, hogy nem szükséges a tradicionális műveltség megszerzése (Knausz, 2017; Czető, 2018).
- Ezt tovább nehezíti, hogy az iskola által közvetített tudás relevanciáját is számos kritika éri (Csapó, 2002a, 2002b). Kérdéses, vajon a tudásalapú gazdaság felé mozdulás fellelhető-e az iskolai tudásban is. A tanulás színterei megváltoznak, a releváns tudás változékony természetű, ami tantervi és tanulószervezési nehézségeket hozhat magával (Csapó, 2002a). Mindez tovább nehezíti az iskola szerepét a látszólag kontextustól független, a könnyen a „felesleges” címkét kapó tudáselemek közvetítésekor annak megerősítésében, hogy a tanulás mégis hasznos (vö. Czető, 2018).
- Az oktatási rendszerek felé új elvárásként jelenik meg, hogy másféle kompetenciák elsajátításában és fejlesztésében segítsék a tanulókat. Ezeket – az iskoláztatás jövőjével foglalkozó kutatásokban – a 21. századi kompetenciáknak is nevezik (Czető, 2013; Radó, 2017; OECD, 2018b). Általánosan, ezek a kompetenciák ernyőként fogják át azokat a képességeket, melyek a magasabb szinteken végbemenő gondolkodási folyamatokat támogatják, melyek: az összetett információk feldolgozásának képessége, a kritikus gondolkodás, az adaptivitás, a flexibilitás, a médiatudatosság (media literacy) és az IKT fejlett szintű használata, valamint az önszabályozó és az egész életen át tartó tanulás képessége (Dumont et al., 2010). Ezek jelentősége, hogy adaptívan (rugalmasan és változatosan) alkalmazhatók az eltérő helyzetekben.
- Azok az iskolai kontextusok képesek a 21. századi kompetenciák fejlődésének támogatására, melyek a tanulókat aktív, tanulási folyamataikért felelősséget vállaló szerepbe hozzák, ami a tanulásról alkotott nézetek átalakítását is igényelheti (vö. Czető, 2018).

Ahhoz, hogy az iskola képes legyen a 21. századi kompetenciák eredményes fejlesztését támogatni, valójában a mélyebb megértést segítő tanulási helyzeteket kell biztosítani (vö.: OECD, 2010; Czető, 2018). Ennek egyik alapfeltétele a tanulásról való gondolkodás átalakulása, annak felismerése, hogy:

- A tanulás konstrukció. A tanulók saját tanulásuk aktív résztvevői, a tanulás és a megismerés folyamata pedig jelentésteli kontextusban történik.
- Az eredményes és hatékony tanulás önszabályozott. Ez azt jelenti, hogy a tanulók alakítói saját tanulási folyamataiknak, ehhez erősíteni kell saját felelősségüket a tanulás során. A tanulóknak képessé kell válniuk (a metakognitív, kognitív és motivációs aspektusok mentén) saját tanulási folyamataik alakítására (például a célok kialakítására, a tanulási folyamat megtervezésére, értékelésére és a folyamatos önmonitorozásra).
- A tanulás nem elszigetelt, steril környezetben történik, hanem kontextus és *szituációfüggő*: társas, kulturális és társadalmi viszonyok által meghatározott, továbbá *együttműködésen* alapul.
- A tanítás és tanulás valódi célja olyan *adaptív szakértők* fejlődésének támogatása, akik kognitív, affektív és motivációs komponensek elsajátítása révén olyan tudássalappal, heurisztikus módszerek megismerésével, önszabályozási készségekkel és pozitív hitekkkel rendelkeznek, amelyek képessé teszik őket az önálló tanulási tevékenységre (OECD, 2010; Czető, 2018, 119.).



Tanulás a 21. században

2. Az adatok szerepe a megismerésben

2 Az adatok szerepe a megismerésben

Pedagógiai munkánk során a kitűzött célok és a hozzá vezető utak vizsgálata nem egyszerű feladat, hiszen a gyakorlatban megvalósuló tevékenységek hatásai gyakran csak hosszabb idő elteltével, számos egyéb tényező együttes hatásával érvényesülnek, ráadásul sok esetben a tevékenységek eredményei, hatásai sem konkretizálhatók egyértelműen. Előfordulhat, hogy nem is a mi gyakorlatunk okozott változást; a személyre szabott célok és fókuszok is folyamatosan alakulhatnak, mindez pedig nem könnyíti meg az adatok gyűjtését, az azokon alapuló elemzéseket és a döntéshozatalt. *Mégis vajon mit tehet a pedagógus annak érdekében, hogy a különböző pedagógiai szituációkban a legjobb döntést hozza meg?* A válasz nem egyszerű, és a válaszok megtalálásához mindenképpen szükség van arra, hogy a döntéshez vezető út megfelelő mennyiségű és minőségű információval, adattal és az azok feldolgozásához szükséges ismeretekkel legyen kiköveztve, azért, hogy ezeket is a tanulók megismerésének szolgálatába állíthassuk. A következő fejezetben ennek lehetőségeit járjuk körbe.

2.1 Miért fontos az adat- és kutatásalapú megközelítés?

Adatok és kutatások igazolják, hogy a hosszú távú társadalmi-gazdasági fejlődésre különösen erős hatást gyakorol többek között a pedagógusok munkájának minősége, amelyet a minőségi oktatásba történő befektetés alapoz meg (Hanushek és Kimko, 2000; Hanushek és Woessmann, 2010; OECD, 2018a). Az oktatás sikeressége, ha önmagában nem is garantálja a gazdasági növekedést és a társadalom jóllétét, de mindenképpen a fejlődés előfeltételének tekinthető (Barber, 2006).

Miért is kezdtük ezzel, ha kötetünk alapvetően a tanulók személyre szabott tanulását és a megismerést támogató módszerek és eszközök lehetőségeinek bemutatását tűzte ki célul?

Egyrészt azért, mert a kutatások is adatokon alapulnak, másrészt azért – ami jelen esetben még fontosabb –, mert mindez jól mutatja a pedagógiai rendszerek és folyamatok minőségével, így az oktatással, az oktatás minőségével kapcsolatos, tudományosan megalapozott ismeretek iránti érdeklődés erősödését, az adatalapú szemlélet és megközelítésmód hangsúlyossá válását. Az oktatás közügy, mely szinte mindenkit érint valamilyen módon, melyet közpénzből finanszírozunk – ráadásul komoly társadalmi, gazdasági és pénzügyi következményekkel is jár –, s ennek megfelelően az elszámoltathatóság igénye is jelentősen felértékelődött az utóbbi évtizedekben (Halász, 2009). Mindemellett, a pedagógiai rendszerek, nevelési-oktatási folyamatok minőségének javítását célzó törekvések, az adattermelés és -feldolgozás technológiai és tudományos módszereinek, eszközeinek fejlődése is az adat- és kutatásalapú megismerés irányába mutat.

A megismerésnek alapvetően kétféle formája lehet: hétköznapi és tudományos (Szokolszky, 2004; Babbie, 2008). Mindkét megismeréshez információk (adatok) szükségesek, vagyis a megismerés mindig valamilyen információn (adatokon) alapul. Kérdésként merülhet fel, hogy *fontos-e az adatalapú tudományos megismerés* egy olyan területen – nevezetesen a pedagógia területén –, ahol nem számokkal, nem természettudományi jelenségekkel foglalkozunk, hanem emberekkel. Még mielőtt egyértelmű igennel vagy nemmel válaszolnánk a kérdésre, érdemes végiggondolni, hogy az oktatási-nevelési folyamatok során mennyi olyan információhoz (adathoz) juthatunk, melyek visszacsatolása segítheti saját pedagógiai tevékenységünket. Természetesen furcsa lenne, ha mindent tudományos alapossgal szeretnénk megismerni, de vannak olyan területek, hivatások – mint például a pedagógia és a pedagógushivatás is –, ahol jól működő megismerési módszerekre, speciális kompetenciákra és a gyakorlatban bevált eljárásokra van szükség. *Az ehhez szükséges tudás megteremtése tudományos megismerést (is) igényel.*

A pedagógiában – mint minden társadalomtudományi területen – valamennyi megismerési módszernek (például strukturált vagy strukturálatlan megfigyelések, beszélgetések, szóbeli és kérdőíves megkérdezések, kísérletek) megvan a szerepe és a létjogosultsága, hiszen segítségükkel a nevelési-oktatási célok elérésének legeredményesebb, leghatékonyabb módszerét szeretnénk megtalálni és alkalmazni. Fontos lehet, hogy a pedagógiai tevékenységek, a tanulók és a tanulási folyamatok adatokra alapozott megismerése kapcsán számos tudományág eredményeire is támaszkodhatunk, és a döntéshez a neveléstudomány és az oktatáskutatás eredményei mellett számíthatunk a pszichológia, a szociológia, a közgazdaságtan vagy az agy tanulási folyamatait feltáró neurológiai kutatások egymást erősítő eredményeire is.



A **hétköznapi megismerés** során spontán, többnyire pontatlan, felületes megfigyeléseket végzünk, így az észlelésünk is fókuszátlan és szelektív. Az így összegyűjtött információk alapján sokszor túláltalánosítunk, érzelmi alapon döntünk, levont következtetéseink helyessége pedig igencsak megkérdőjelezhető, hiszen sokszor csak azokat az információkat (adatokat) használjuk fel az értelmezés során, amelyek beleillenek az elképzelésünkbe, és sok esetben hozzájuk is költünk némi plusz információt, hogy kiegészítsük a saját logikánkba nem illő, még vak foltokat. Utóbbira azért is szükség van, mert általában a mély megértéshez szükséges idő előtt lezárjuk a megismerés folyamatát. A hétköznapi megismerés kétségtelen, hogy működőképes a mindennapokban, hiszen egyéni tapasztalatokon alapul, gyakorlatias, és az egyszerűbb, könnyebben kezelhető megoldások felé irányít bennünket, de számtalan torzítást is tartalmaz.

A hétköznapi megismeréssel szemben, a **tudományos megismerés** fő célja a jelenségek, folyamatok létezésének igazolása, az ezek mögött húzódó magyarázatok megtalálása, valamint a különböző jelenségek közötti ok-okozati összefüggések feltárása. A tudományos megismerés törekszik a racionalitásra és az objektivitásra, valamint a pontosságra és a koherenciára. Így az információgyűjtés tudatos, célirányos, tervezett és rendszerezett, alaposan kidolgozott módszerekkel történik, a levont következtetések pedig érveken és ellenérveken, bizonyításon és egymásra épülő ismereteken alapulnak, logikusak és mentesek az ellentmondásoktól. A tudományos megismerés során alapkritérium a kritikus hozzáállás, ami az önmagunk és a mások felé irányuló reflexióinkban is meg kell, hogy nyilvánuljon. Fontos jellemző, hogy a tudományos megismerés nyilvános, közösségi tevékenység, azaz minden tudományos eredmény egyrészt kiteszi magát a cáfolatnak, szakmai kontrollnak, másrészt mindig kiindulópontot jelent másoknak.

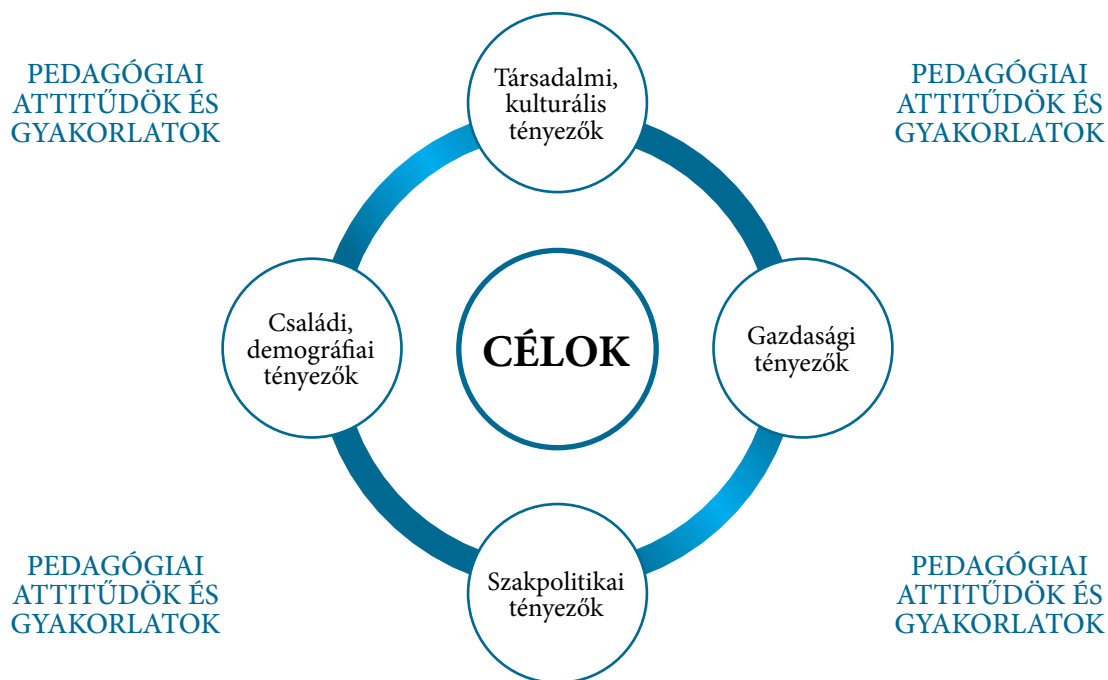
Egy pedagógiai célú beavatkozás szükségességét valamilyen fennálló pedagógiai probléma, hiányosság vagy valamilyen kínálkozó pedagógiai lehetőség minél eredményesebb megvalósítása indokolhatja. A pedagógiai igények azonosítására való törekvés, valamint az azok megszüntetésére irányuló pedagógiai beavatkozások, programok bevezetése elsősorban döntés kérdése.

Egy megalapozott döntés meghozatalához – a szakértelem mellett – alapvetően szükség van megfelelő mélységű és minőségű adatokra, információkra, tudományos kutatási eredményekre. Az adat- és kutatásalapú megközelítés alapvetően segít abban, hogy nyomon kövessük, megtaláljuk és elemezzük azokat a pedagógiai problémákat, kihívásokat, amelyekkel szembesülhetünk a későbbi munkánk során.

A tanulók, tanulási folyamatok megismerése, a saját megfigyelésekre, tapasztalatokra történő kritikus reflektálás, a tapasztalatok és az eredmények gyakorlati hasznosítása alapfeltételei saját pedagógiai gyakorlatunk fejlesztésének.

2.2 A megismerést támogató út: a kutató-innováló pedagógusszerep

A tanári munka olyan, mint egy állandó kutató-fejlesztő folyamat: hiszen a pedagógiai gyakorlatok, módszerek és eszközök kiválasztása is komplex helyzetekben, rendszerekben történik, melyekben nélkülözhetetlen a gyerekek és környezetük, valamint a saját gyakorlatunk folyamatos vizsgálata, és ezáltal fejlesztése. A gyerekek környezetében megvalósuló pedagógiai tevékenységek kölcsönhatásban vannak egymással, együttműködést igényelnek, nem elszigetelten fejtik ki hatásukat, azaz komplex rendszerekbe ágyazottak (lásd az 1.2. alfejezetben ismertetett humánökológiai modellt).



A pedagógus tehát a saját gyakorlatában állítja elő, fejleszti, illetve hasznosítja azt a tudást és praxist, amely az adott gyerek, csoport vagy osztály számára – megítélése szerint – a legmegfelelőbb.

Az oktatási folyamatok során az új tudás keletkezése, felhalmozódása (a tudásakkumuláció) – másként fogalmazva az egyéni és szervezeti tanulás – egyre gyorsabb, ami azt is magával hozza, hogy nem lehet éveket várni arra, amíg a gyakorlatba is beépülnek mások gyakorlati tapasztalatai vagy a tudományos megismerésből származó új kutatási eredmények. Éppen ezért fel kell gyorsítani az új tudás hasznosítását, aminek hatására egy új szerepmóddal jelenik meg: a *kutató-innováló pedagógus* (Niemi és Jakku-Sihvonen, 2005; Csapó, 2007; Kárpáti, 2008; Falus, 2009), aki igényli a tudományos megismerést.

Az információk (adatok) gyűjtése, feldolgozása természetesen némiképp mást jelent a pedagógusok és mást a fejlesztők, kutatók számára, ugyanakkor lehetnek, s bizonyos szempontból kellenek is átfedések a területhez kapcsolódó ismeret- és készségkészletben.

2.3 Vajon miről rendelkezünk adatokkal, és miről nem?

A korábbiakban láthattuk, hogy a pedagógiai folyamatok minőségének javítása érdekében fontos az adatokra alapozott döntéshozatal szemléletének – a korlátok ismeretével együtt történő – széles körű elterjesztése, valamint a különböző szereplők: pedagógusok, döntéshozók, oktatáskutatók és más szakterületek képviselői közötti tapasztalatcsere és együttműködés erősítése. *Milyen adatokat használhatunk mindehhez?* Az élet szinte bármely területét nézzük, olyan mennyiségű információval találkozunk nap mint nap, melyre szinte képtelenség odafigyelni, feldolgozni, s egyre nehezebb kiigazodni az adatok és információk tengerében.

Az adattermelés forradalma szinte minden munkatevékenységet, iparágat és tudományterületet elért, és nincs ez másként a pedagógiai folyamatok esetében sem (erről bővebben lásd Salomvári, 2015). Nem nehéz tehát belátni, hogy szinte mindenről keletkezik információ, a kérdés inkább az, gyűjtjük-e ezeket, s ha igen, akkor milyen célból és milyen módon. Az információk lényegében ott vannak az orrunk előtt, melyek tulajdonképpen akkor válnak adatokká, ha valamilyen célból összegyűjtjük azokat. *Például, ha azt gondoljuk, hogy az osztályterem légkörét nagymértékben jelzi, hogy az osztály diákjai közül hányan és milyen gyakran mosolyognak, akkor ennek megfelelően elkezdhetjük feljegyezni ezeket az információkat, így máris adatokhoz juthatunk.* Azt is

láthatjuk azonban, hogy a legtöbb esetben akkor is keletkeznek adatok, ha nem gyűjtjük össze azokat tudatosan. Természetesen, a célhoz kötött adatgyűjtések jelentősen növelik az adatok felhasználásának eredményességét és hatékonyságát.

Számtalan olyan adat keletkezik a pedagógiai-oktatási rendszerekben, amely hasznos lehet a saját pedagógiai tevékenységünk során is, és saját magunk is gyűjthetünk adatokat. *Vajon a már meglévő adatokból mire, vagy éppen milyen új adatokra lehet szükségünk tevékenységünk során?* Ennek megválaszolásához fontos, hogy megtervezzük, mi a konkrét célunk, miért fogunk bele egy adott pedagógiai tevékenységbe vagy módszer alkalmazásába. A célhoz kötött adatgyűjtés azért is fontos, mert maga a cél fogja meghatározni azt, hogy milyen adatokra lesz szükségünk. Az adatok mennyiségének napjainkban tapasztalható erőteljes növekedése felveti a kérdést, hogy *hol és milyen célból* keletkezik az adat, illetve *kik használják és milyen célból* ezeket az adatokat, valamint, hogy *milyen hozzáférés biztosított* a különböző módszerekkel gyűjtött adatokhoz?

Milyen célból gyűjthetünk adatokat?

Számtalan cél körvonalazható, ami attól is függ, hogy melyik szereplő oldaláról, vagy mely terület felől közelítünk, például, a szakpolitika számára célként definiálható az oktatási rendszer irányítása, szervezése, értékelése, finanszírozása és fejlesztése; az oktatáskutatás pedig az alapvető problémák feltárását, megértését tűzheti ki célul. *A pedagógia területén fő cél lehet* az iskolák, a pedagógusok, a tanulók vagy a pedagógiai folyamatok megismerése, nyomon követése, elszámoltathatósága, értékelése, fejlesztése, a szakma és a nyilvánosság tájékoztatása vagy éppen az iskolaválasztás segítése.

A pedagógiai folyamatokban keletkező adatok jelentős része egyre inkább személyekhez kapcsolódik, azaz *egyéni szinten* (tanuló, pedagógus) keletkezik. Vagyis a csoport-, osztály-, iskola- vagy tankerületi szintű összesítéseket (statisztikai nyelven fogalmazva: az aggregált adatok szerinti megközelítést) az egyéni szintű elemi adatok világa váltja fel, ami jelentősen megnöveli az egyéni differenciálás lehetőségeit, egyben pedig a pedagógiai tevékenységek eredményességét is növelheti. Az egyre gyorsabb és nagyobb adattermelés következményeként létrejövő adatvagyon alkalmas közvetlen pedagógiai célú alkalmazásra is, hozzáteve, hogy ehhez számos speciális körülményt (például a pedagógiai célok összetettségét, a hatások időbeli lefolyását) is szükséges számba venni (Salomvári, 2015).

Állapotok, jelenségek, folyamatok jellemezésére, mérésére, összevetésére.	Összefüggések elemzésére.	Célok meghatározására.	Indikátorok* előállítására.
Időbeli változások követésére, összevetésére.	Változások, hatások felmérésére, előrejelzésére, modellezésére.	Tanügyigazgatás működtetésére, jogszabálynak való megfelelés ellenőrzésére.	Tanulói teljesítmények mérésére.
	Tájékoztatásra, kommunikációra.	Döntéseink előkészítésére, megalapozására.	

Mire használhatjuk a gyűjtött adatokat?

Milyen szinten gyűjthetünk adatokat?

A megismerést segítő adatokat eltérő szinteken gyűjthetjük, vagy érhetjük el, melyek a megismerést különböző szempontok mentén segíthetik.

• tanuló • pedagógus • ...	• iskolai telephely, tagintézmény • több telephelyből álló intézmény • ...	• tankerület • megye • régió • ...
Egyéni 	Intézményi 	Területi 

• Magyarország • ...	• Európai Unió • OECD • ...
Országos 	Nemzetközi 

Néhány példa a különböző szintű adatokra

*Az indikátor az adatok, számok tengerében történő eligazodás segítése érdekében normatív jelleggel összegzi – ezáltal egyszerűíti is – egy jelenség legfontosabb jellemzőit (Havasi, 2007).

Hogyan juthatunk adatokhoz, empirikus kutatási eredményekhez?

Számos forrásból származhatnak adatok, a leggyakoribb megkülönböztetés szerint vannak primer és szekunder adatok. A primer adatok azok az adatok, amelyek saját (vagy kutatócsoporti) adatgyűjtések, kutatások során keletkeznek. A *szekunder adatok* pedig azok, amelyek már korábbi kutatások, adatgyűjtések során keletkeztek, és dolgozták fel őket. Ezért is szokták a szekunder adatgyűjtéseket „íróasztal kutatásoknak” is nevezni, hiszen a számunkra fontos és szükséges információk akár az íróasztalnál ülve is összegyűjthetők (például tanulmányokból, szakkönyvekből, statisztikai kiadványokból vagy kutatóintézetek összefoglalóiból, beszámolóiból, jelentéseiből). Itt jegyezzük meg, hogy a nem lektorált anyagok, magazinok, újságok kevésbé hiteles forrásoknak tekintendők. Jelen esetben külön kiemeljük az *adminisztratív adatokat* is, mivel az oktatás területén széles, sőt a legtöbb esetben teljes körű adatgyűjtések valósulnak meg.

A jövőbeni megismerést és cselekvést egyértelműen meghatározzák a szekunder adatforrásokban található múltbeli ismeretek, tapasztalatok és eredmények. A saját tevékenységünk fejlesztése érdekében is rendkívül fontos a hazai és a nemzetközi tudományos folyóiratok értő olvasása és a különböző tematikájú konferenciákon való részvétel, ahol friss, jelenleg is folyó kutatásokról, eredményekről is értesülhet az érdeklődő. Az adatok és az empirikus kutatási eredmények felkutatását nagymértékben segítik a hazai és a nemzetközi szakirodalmi keresők, illetve az egyéni vagy összesített (aggregált) adatokat tartalmazó adatbázisok.

Az országos és a nemzetközi szintű adatforrások mellett, több olyan adatforrás is megjelenhet a nevelés-oktatás területén, ami helyi (iskolai) szinten gyűjt – főként egyéni – adatokat. Ilyen például a 2018/2019. tanévtől bevezetett KRÉTA rendszer mint a kötelező tanügyi nyilvántartást felváltó elektronikus adatnyilvántartás. A rendszer a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet 94. §-a szerint magában foglalja a következő tanügyi nyomtatványokat: osztálynapló, csoportnapló, egyéb foglalkozási napló, órarend, tantárgyfelosztás, ellenőrző. (A rendszerről bővebb információk, útmutatók, videók a <https://tudasbazis.ekreta.hu/> weboldalon találhatóak.) Ezen felül jelentős adatforrás lehet a saját pedagógiai munkánk során – optimálisan tervezetten, szervezeten – gyűjtött információk sokasága is.



ADATFORRÁS	ELŐNYÖK	HÁTRÁNYOK
Primer adatok („saját” adatfelvételek, kutatások eredményei, adatbázisai)	• egyedi céloknak megfelelő adatfelvételek • időszerű információk	• nagy erőforrásigény (humán erő, idő, pénz) • előfordulhatnak torzított válaszok • bizonyos információk nem szerezhetők be így
Szekunder adatok (kutatóhelyek vagy más szervezetek, személyek adatgyűjtései)	• már nem kell őket előállítani • sok esetben kevesebb idő- és költségfordítással is beszerezhetők (van, ami ingyenesen elérhető) • tágabb kontextusokról is információt tartalmazhatnak	• nem mindig vannak olyan adatok amilyenekre szükségünk lenne • viszonylag gyorsan elavulnak • kétséges lehet a minőségük • nehéz a rendelkezésre álló rengeteg adatból kiválasztani a legmegfelelőbbeket
Adminisztratív adatok (különböző intézmények – például Oktatási Hivatal – által a működésük során gyűjtött adatok)	• már nem kell őket előállítani, s többnyire ingyenesek (közérdekű adatszolgáltatás) • teljes körűség • hivatalosan elfogadott adatok	• nem mindig vannak olyan adatok amilyenekre szükségünk lenne • sokszor nem megfelelő a minőségük (nem pedagógiai célból gyűjtik) • mivel általában igazgatási vagy statisztikai célból gyűjtik, önmagukban is befolyásolhatják a magatartást

A különböző adatforrások előnyei és hátrányai

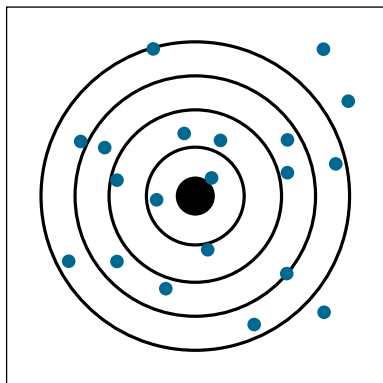
Mennyire lehet objektív az adatalapú megismerés?

Akár az elmélet, akár a gyakorlat, akár a nevelési-oktatási célokhoz vezető hatásmechanizmus felől közelítünk, a pedagógusok és szakértők számára nem szükséges bizonygatni, hogy a pedagógiai folyamatok – már csak a tevékenységek egymásra épülő jellegéből adódóan is – rendkívül összetettek, így azok megismerése is jelentős kihívást jelent. Az adatok célzott gyűjtése viszont paradox módon kockáztathatja ennek a komplexitásnak a megragadását, hiszen lehet, hogy nagyon részletes adatokkal rendelkezünk a tanuló, a tanulási folyamatok bizonyos jellemzőiről, de ez azzal a veszéllyel járhat, hogy a részletekkel elveszítjük a teljes egészre (értsd: a tanulóra) való fókuszálást. Ezért is hangsúlyozzuk, hogy az adatok előteremtése, gyűjtése önmagában nem lehet cél, hanem csakis a megismerés egyik fontos eszköze. *Milyen nehézségekkel szembesülhetünk az adatalapú megismerés során?*

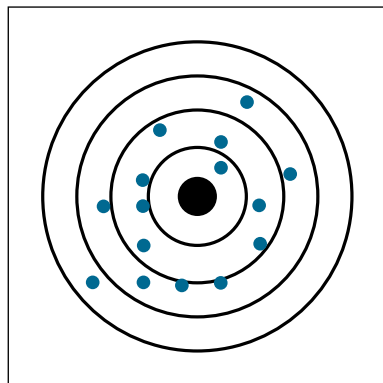
- ! Erőforráshiány (humánerőforrás, idő, pénz stb.), mivel a tanulók, tanulási folyamatok megismeréséhez sok energia és tudatos tervezés szükséges.
- ! Sok minden idővel változik, így egy adott pillanatban rendelkezésünkre álló adat, információ nem feltétlenül szolgálhat támpontként egy jövőbeli cselekvéshez, főleg akkor, ha a konkrét cselekvésig sok idő telik el.
- ! A megismerés során nem arra fókuszálunk, amire a cél elérése érdekében igazán fontos lenne.
- ! Adottak a megismerés keretei, vagyis nem befolyásolható minden fontos tényező.
- ! Az adatgyűjtés, a mérhetőség és az adatértelmezés nehézségei is alapvetően befolyásolják a megismerést.

Az adatgyűjtés nehézségei

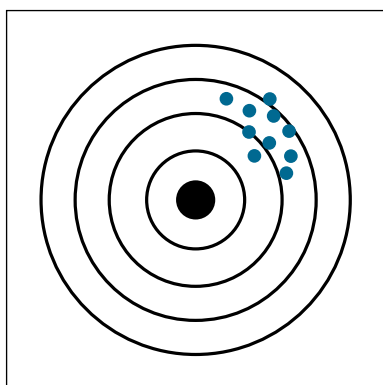
Az adatgyűjtést számos tényező nehezítheti, ilyenek lehetnek az etikai, adatbiztonsági és adatvédelmi szempontok, vagy éppen a rosszul megválasztott adatgyűjtési módszerek is. Ugyanakkor az adat- és kutatásalapú megközelítéshez szükség van adatokra, illetve az adatgyűjtések minőségének javítására. Az adatminőségi problémák egyértelműen hibás döntésekhez és hibás következtetések levonásához vezethetnek. Bármilyen érték- és érdekrendszer mentén is valósul meg az adatgyűjtés, az adatok felhasználása és értelmezése szempontjából a legalapvetőbb kritérium a gyűjtött adatok minősége, hiszen az adatokon alapuló bármilyen (pedagógiai, kutatói, fejlesztési, szakpolitikai) döntés megszületéséhez elsősorban megbízható és érvényes adatokra van szükség. A megbízhatóság azt jelenti, hogy az adott adatgyűjtés (mérés) megismétlése során – bizonyos határokon belül – megközelítőleg ugyanazt az adatot(eredményt) kapjuk; míg az érvényesség alatt azt értjük, hogy az adott adattal, méréssel valóban azt mérjük, amit mérni akarunk. Ezek értelmezéséhez nézzük meg az alábbi céltáblákat.



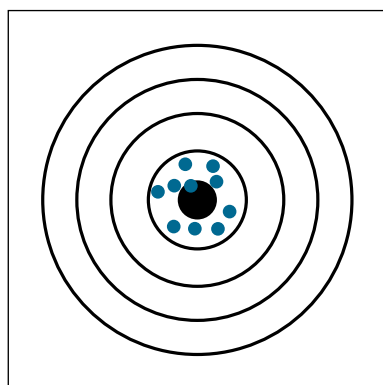
Nem megbízható és nem érvényes
(Az adatpontok szóródnak és több esetben kívül esnek a céltáblán.)



Nem megbízható, de valamelyest érvényes
(Az adatpontok szóródnak, de belül esnek a céltáblán.)



Megbízható és valamelyest érvényes
(Az adatpontok nem szóródnak és belül esnek a céltáblán.)



Megbízható és érvényes
(Az adatpontok nem szóródnak és a középpontban helyezkednek el.)

Az érvényesség és megbízhatóság illusztrálása céltáblákon keresztül

A minőségi adatok gyűjtését nagymértékben segítheti, ha átgondoljuk, hogy:

- ? Mi az adatgyűjtésünk konkrét célja, miért és miről akarunk adatokhoz jutni?
- ? Kikre vonatkozóan és milyen szinten akarunk adatokat gyűjteni?
- ? Konkrétan hol és mikor akarunk adatokat gyűjteni?
- ? Mennyi ideig tervezzük gyűjteni az adatokat?
- ? Milyen mélységű és tartalmú adatokra van szükségünk?
- ? Milyen adatforrások és adatgyűjtési lehetőségek állnak rendelkezésünkre?
- ? Mennyi időt, energiát, pénzt tudunk szánni az adatgyűjtésre?
- ? Miként tudjuk javítani az adataink minőségét, és növelni megbízhatóságát, érvényességét?
- ? Milyen mechanizmusok és intézményi háttér segíti a releváns adatok gyűjtését?

A mérhetőség nehézségei

A mérhetőség kérdéskörének tárgyalását nem azért tartjuk fontosnak, mert azt állítanánk, hogy minden pedagógiai folyamat mérhető lenne, és nem is célunk állást foglalni ebben a vitában, inkább azt az álláspontot képviseljük, hogy a nevelési-oktatási gyakorlatok során rendkívül fontos figyelembe venni és visszacsatolni a pedagógiai tevékenységek közben keletkező, egyéni, osztály- és rendszerszintű információkat, adatokat és mérési eredményeket egyaránt. Ehhez pedig szükség van a pedagógiai tevékenységek, folyamatok valamilyen módon történő megragadására, mérésére. Ugyanakkor a megbízható és érvényes mérés nehézségekkel jár, többek között azzal, hogy:

- ! a nevelés-oktatás során nagyon nehéz a cél(oka)t pontosan és konkrétan definiálni, hiszen egyszerre több összetett, egymásra épülő cél is megjelenhet (célhierarchia);
- ! nem tudunk kijelölni egy olyan adatot, eredményt, amellyel az általunk kijelölt cél megvalósulását nyomon követhetnénk, mérhetnénk;
- ! a nevelési-oktatási folyamatok egymásra épülnek, nagyon nehéz szétválasztani, hogy mi a saját magunk és mi a mások által hozzáadott teljesítmény (nevelés, oktatás kumulatív jellege);
- ! a pedagógiai tevékenységek hatásai a legtöbb esetben hosszabb távon, összetett mechanizmusokon útján érvényesülnek;
- ! a mérhetőséghez sok és sokféle adat szükséges, de sok mindent nagyon nehéz megragadni, mérni (például azokat a dolgokat, amiket nem ismerünk pontosan, amiről nem szívesen beszélünk, ami túl absztrakt fogalomként van jelen a tudatunkban, vagy amiket nem mindig lehet közvetlenül megfigyelni).

A továbbiakban a mérhetőség problémáját az oktatási eredményesség vizsgálhatóságának kérdéskörén keresztül szemléltetjük. Kezdjük például azzal, hogy mi is az oktatási eredményesség? Általánosságban azt mondhatjuk, hogy az oktatás eredményessége az eredményeknek az oktatási célokhoz való viszonyát, vagyis az oktatási teljesítmény növelését okozó tényezők, valamint a teljesítménynövelést elősegítő mechanizmusok feltárását és felhasználását jelzi (Horn és Sinka, 2006). Látszólag egyszerű a helyzet: ha elértük a célunkat, eredményesek vagyunk. Igen ám, de a különböző szereplőknek (állam, fenntartó, pedagógusok, tanulók, szülők, iskolák, osztályok, munkaerőpiac stb.) különböző igényei vannak, akik eltérő és összetett – sokszor igen nehezen mérhető kognitív és nem kognitív – célokat fogalmaznak meg, s a célok teljesülését számos egyéb tényező is befolyásolja. Vagyis az eredményesség megragadása, mérése kapcsán számos olyan kérdésre is választ kell adjunk, amelyek befolyásolják a saját eredményességkonceptiónkat:

- ? Milyen célból definiáljuk az eredményességet, miért is akarjuk mérni (elszámoltathatóság, értékelés, monitoring, visszajelzés, fejlesztés, nyilvánosság tájékoztatása, iskolaválasztás, kutatás stb.)?
- ? Kiknek a szemszögéből, illetve kiknek, mely szinteknek az eredményességet akarjuk megmondani (tanuló, pedagógus, osztály, iskola, helyi, regionális, rendszer)?
- ? Milyen képzési szinten akarjuk mérni az eredményességet (közoktatás: óvoda, általános iskola, középfok; felsőoktatás)?
- ? Mit és hogyan akarunk mérni, milyen mutatók, jellemzők, modelltípusok stb. alapján akarjuk mérni az eredményességet?

SZINTEK	OBJEKTÍV MUTATÓK	SZUBJEKTÍV MUTATÓK	KÉSŐBBI ÉLETÚT
•tanuló •pedagógus •osztály •iskolai •helyi •egionális •rendszer	•tanulmányi, verseny vagy teszteredmények •évismétlők száma •előrehaladási, továbbhaladási mutatók (például sikeres felvételizők)	•iskolai légkör (dimenziók) •tanulási motiváció, kitartás •tanuláshoz való viszony, tanulással kapcsolatos attitűdök •tanulási célok	•jövőbeli bérek •munkaerőpiaci elhelyezkedés ! Nem köthetők egyszerűen az oktatás adott szintjeihez. ! Az információk visszacsatolása lassú.

Látni kell tehát, hogy az oktatás eredményességét számos koncepció, dimenzió felől lehet megragadni, ez egy rendkívül komplex és kontextusfüggő fogalom, így közvetlenül, egy konkrét mutató alapján nem is mérhető (erről lásd bővebben Széll, 2018).

Az adatok értelmezési nehézségei

Fontos hangsúlyozni, hogy önmagában egy adat nagyon keveset mond, azt az elemzés, értelmezés során ruházzuk fel valamilyen jelentéssel. Az adatok értelmezésére, értelmezhetőségére hatást gyakorolnak:

- az adatgyűjtés céljai;
- az adatgyűjtés, adatelőállítás módszerei;
- az adatgyűjtés, adatelemzés gyakorlati megvalósítása (módszertani korlátok);
- az adathiány kezelésének módjai;
- az adatok mennyisége, minősége (megbízhatósága és érvényessége) és részletezettsége;

- az adatok aggregáltsági foka (egyéni vagy összesített adatokat gyűjtöttünk-e);
- a pedagógiai, kutatói, statisztikai, informatikai, (szak)politikai érdekek, elképzelések, megközelítések és azok eltérései;
- az adatok keletkezését befolyásoló eltérő szakmai, módszertani, szemléletbeli stb. előfeltételek, megközelítések;
- az adatok szerepének és korlátainak, valamint az adatgyűjtés kontextusának nem kellő ismerete;
- a rendelkezésre álló szakértelem és széleskörű szakmai kontroll.

Egyetértve Veroszta (2011) megállapításával, mindebből az is következik, hogy *az adatok nem tekinthetők mindentől független, objektív tényeknek*, amit azt is jelenti, hogy a létrejött adatok akár többféle módon is értelmezhetők, főleg akkor, ha nem ismerjük, illetve nem vesszük számításba az értelmezést befolyásoló valamennyi tényezőt. Vagyis az adatok objektivitásába vetett hit megkérdőjelezhető.

Az alábbiakban a tanulóiteljesítmény-mérések példáján mutatjuk be, hogy mi az, amit az adatok, eredmények felhasználása, értelmezése során feltétlenül érdemes átgondolni. Ilyen lehet a különböző évek mérései közötti módszertani változások számba vétele, mivel az ilyen jellegű változások korlátozott összehasonlíthatóságot eredményeznek az előző évek méréseivel, vagy például az is, hogy milyen frissek a mérési adatok, amelyeket elemzünk, és amelyekből következtetéseket vonunk le. Az adatok értelmezése kapcsán nagyon fontos a folyamatos kritikai reflexió, hozzátevé, hogy kritikai reflexióinkat is érdemes kritikusán szemlélni.

A hazai (Országos kompetenciamérés) és a nemzetközi (PISA, PIRLS, TIMSS) tanulóiteljesítmény-mérések nem nyújtanak teljes képet az oktatás eredményességéről, ugyanakkor rendkívül megalapozottak, és fontos dimenzióit tárják fel az eredményességnek, ráadásul ráirányítják a figyelmet a méltányosság kérdéskörére, lehetőséget teremtenek az esélyegyenlőtlenségből, az eltérő családi háttérből eredő hatások erősségének vizsgálatára, az iskolai eredmények és a szociális helyzet összefüggéseinek feltárására (minderről bővebben lásd Széll, 2015, 2018). Összességében elmondható, hogy a különböző (hazai és nemzetközi) tanulóiteljesítmény-mérések, ha nem is tökéletesek, de mindenképpen jelzésértékkel bírnak. Nem véletlen, hogy az egyik leggyakoribb – legalábbis a kvantitatív elemzésekben – eredményességi indikátor a tanulók kompetenciamérési teszteken elért eredménye.

Megfogalmazódhat az a kritika, hogy ezek a teljesítmény-mérések csak néhány kompetenciaterületet mérnek, és bizonyos tantárgyakhoz szükséges tudást, ismereteket nem. Ugyanakkor, ha belegondolunk, belátható, hogy a leggyakrabban mért képességterületek (szövegértés, matematika és természettudomány) a kompetenciák

olyan dimenzióit tárják fel, melyek nélkülözhetetlenek a mindennapi életben való boldoguláshoz, és más tantárgyakhoz is szorosan kapcsolódnak. Másként fogalmazva: ezen alapkompenciák fejlesztése valamennyi pedagógus felelőssége és feladata. Természetesen lehet, és kell is vitatkozni azon, hogy az ilyen típusú teljesítménymérések vajon mit mérnek és mit nem, mire alkalmazhatóak és mire nem, hol helyezhetők el az eredményességmutatók között. Érdemes figyelembe venni, hogy ezek a vizsgálatok az eredményességnek csak egy, ugyanakkor igen fontos aspektusára irányulnak, miközben az eredményesség és annak mérése, sokkal tágabb és komplexebb terület. Többek között ezért szükséges az egyes teljesítménymérések kritikus megközelítése, annak tudatosítása a legtágabb felhasználói körben is, hogy a mérések előnyökkel és hátrányokkal egyaránt járnak, ily módon az eredmények értelmezése, felhasználhatósági területe is korlátozott.

Mit is mutatnak ezek a mérések? A PIRLS és a TIMSS vizsgálatok szerint a magyar 4. és 8. évfolyamosok nemzetközi szinten is kiemelkedően erős tantervi jellegű tudássalappal rendelkeznek, ugyanakkor az is észrevehető, hogy ezeket az alapokat a 15 évesek nem tudják a nem iskolai kontextusokat modellező szövegértési, matematikai és természettudományos PISA-feladatokban kamatoztatni. A magyar tanulók szövegértése és matematikai eszköztudása az Országos kompetenciamérés (OKM) alapján közel egy évtized óta változatlan. A mérések azt mutatják, hogy a tanulók és az iskolák szociális helyzete jelentős mértékben befolyásolja mind a tanulók, mind az iskolák közötti eredménykülönbségeket. Látható, hogy a különböző mérések alapján több esetben is eltérő következtetések vonhatók le. *De miért is van így?* Ehhez tisztában kell lennünk azzal – amit már az adatgyűjtés kapcsán is hangsúlyoztunk –, hogy az egyes adatgyűjtéseknek, méréseknek melyek a legfontosabb jellemzői. A tanulóitjesítménymérések kapcsán például mindenképpen figyelemmel kell lenni arra, hogy:

- ? Ki a megrendelő (gazdasági társaság, tudományos társaság, állam stb.)?
- ? Kiket mér, ki a célcsoport (életkor, képzési szint stb.)?
- ? Milyen mintán történik a mérés (reprezentatív, teljes körű stb.)?
- ? Milyen képességterülete(ke)t mér (matematika, szövegértés, természettudomány, problémamegoldás, szociális készségek stb.)?
- ? Mi a mérés célja (elszámoltathatóság, értékelés, diagnosztizálás, monitorozás, fejlesztés, összehasonlítás stb.)?
- ? Van-e közvetlen vagy közvetett oktatási, illetve iskolapolitikai hatása? *(A gyenge és az erős ösztönzők, szankciók, illetve kizárólag a mérési eredmények alapján történő értékelések negatív következményeket is eredményezhetnek – lásd például a tesztre tanítás, csalások jelenségét.)*

	PIRLS	TIMSS	PISA	OKM
MEGRENDELŐ	IEA*	IEA*	OECD**	Oktatási miniszter
	150 iskola, iskolánként	150 iskola, iskolánként	150 iskola, iskolánként	Teljes körű mérés
MINTA	1 osztály, kb. 5 400 tanuló	2 osztály, kb. 5 400 tanuló	35 tanuló, kb. 4 800 tanuló	(bizonyos kivételekkel) 6., 8., 10. évfolyamos
CÉLCSOPORT	4. évfolyamos tanulók	4. és 8. évfolyamos tanulók	15 éves tanulók	tanulók
FŐ MÉRÉSI TERÜLETEK	Szövegértés (tantervi tartalmak)	Matematika, termé- szettudomány (tantervi tartalmak)	Szövegértés, matemati- ka, természettudomány (alkalmazott műveltség)	Szövegértés, matema- tika (alkalmazott mű- veltség, eszköztudás)
KULCSSZÓ	tantervek, állandóság	tantervek, állandóság	kompetencia	kompetencia
GYAKORISÁG	2001 óta 5 évente	1995 óta 4 évente	2000 óta 3 évente	2003 óta évente
VISSZAJELZÉS SZINTJEI	nemzetközi országos régiók	nemzetközi országos régiók	nemzetközi országos régiók képzési programok	országos megyék, régiók FIT (fenntartói, intéz- ményi, telephelyi) tanuló, osztály

A különböző tanulóitелjesítmény-mérések néhány jellegzetessége

Az értelmezés további sarkalatos pontja az adatok aggregáltsági szintje. Mint már korábban is említettük, egyre inkább az egyéni szintű adatok gyűjtése felé mozdultak el a pedagógiai célú adatrendszer. *Mit is jelent ez?* A tanulóitелjesítmény-mérések példájánál maradva, a mérések eredményeként ismerjük minden egyes tanuló feladatonkénti pontszámait, amelyből bármilyen szintű és típusú összesítéseket számolhatunk (például feladattípusok, osztályok, iskolák szerinti átlagok). Nem nehéz belátni, hogy egyéni adatokat tudunk aggregálni, viszont aggregált adatokból nem tudunk egyéni adatokat létrehozni. A pedagógiai megközelítés egyértelműen az egyéni adatokat részesíti előnyben, hiszen ez lehet az alapja a személyre szabott pedagógiai tevékenységek megtervezésének, végrehajtásának. Ugyanakkor a pedagógiai gyakorlatban is van létjogosultsága az átlagoknak, hiszen viszonyítási pontként szolgálnak, nem feledve azt, hogy az átlagok érzékenyek a nagyon kiugró értékekre, információvesztéssel járnak, s elrejtik az egyedi eseteket.

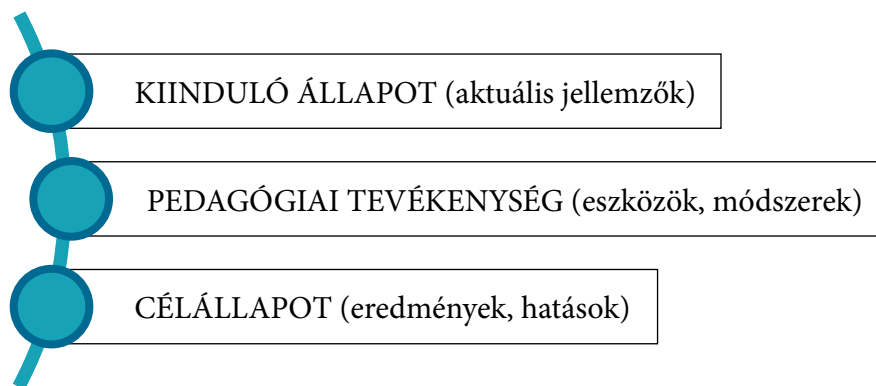
Az adatok pedagógiai célú felhasználását biztosító információs rendszerek valamennyi pedagógus számára könnyedén elérhetők, s nem is igényelnek különösen mély módszertani, kutatói szakértelmet, így egyszerűen és gyorsan létrehozhatók a legkülönbébb elemzések, kimutatások. Az adatok feldolgozásához, elemzéséhez, értelmezéséhez azonban szakértelem szükséges.

Végül felhívjuk a figyelmet arra, hogy nagyon könnyű téves következtetésekre jutni az adatokból. Tipikus adatértelmezési hiba *az egyes adatok, adatcsoportok közötti különbségek nagyságának megítélése*, melynek eldöntéséhez muszáj segítségül hívni a statisztikát, főleg akkor, ha mintaalapú és nem teljes körű felmérésről van szó. Vagyis szükséges a statisztikailag szignifikáns eltérések vizsgálata például akkor, ha a PISA-rangsorban elfoglalt helyekről meg kívánjuk mondani, hogy valós különbségeket takarnak-e, avagy sem. Ugyanígy jellemző tévedés, hogy két adat közötti egyszerű összefüggést (korrelációt) ok-okozati kapcsolatként értelmezünk, holott az egyenes (ha az egyik nő vagy csökken, akkor a másik is nő vagy csökken), illetve fordított irányú (ha az egyik nő, akkor a másik csökken és fordítva) együttjárás még önmagában nem jelenti, hogy oksági összefüggés lenne közöttük.

2.4 Mi szükséges ahhoz, hogy tudjuk, hol is tartunk a megismerés folyamatában?

A feltett kérdésre válaszolhatnánk egyszerűen azt is, hogy sok-sok információ, adat, azonban nem lenne teljesen igazunk. Mint ahogy az előzőekben is láthattuk, az adatok önmagunkban nem tekinthetők független, objektív tényeknek, mivel azokat sok esetben mi magunk vagy a kontextus ruházza fel jelentéssel. Ugyanakkor ahhoz, hogy a kezdeti kiindulóponttól elindulva nyomon követhessük, hogy mekkora utat tettünk meg a célunk felé, hol is tartunk a folyamatban, adatokra és az adatok értelmezésére van szükség. Álláspontunk szerint nem kérdéses, hogy azért végzünk bármilyen pedagógiai tevékenységet, gyakorlatot, programot, hogy pozitív változást érvünk el a tanulónál, a tanulási folyamatokban. Vagyis mindig van egy kiindulópont, egy kezdeti állapot, és mindig van egy cél, amit valamilyen úton-módon el kívánunk érni, s jó esetben mindig teszünk valamennyi lépést a kitűzött célunk elérése felé. A pedagógiai tevékenységeink tényleges minőségi javulása érdekében *tehát el kell sajátítanunk a kiinduló állapot, a cél, az eszköz/módszer és az eredmény/hatás egységében történő gondolkodást.*

A pedagógiai folyamatok megismeréséhez először le kell írni a tanuló, a tanulási folyamat, a pedagógiai helyzet aktuális állapotát, majd az ezek alapján kitűzött pedagógiai célok teljesüléséhez meg kell vizsgálni, hogy a pedagógiai tevékenységünk révén milyen eredményeket, mekkora hatásokat értünk el. Ugyanakkor, bármilyen pedagógiai tevékenység (megismerés, tudásátadás, értékelés) hatása sokszor közvetett és nagyon komplex hatásmechanizmusok útján érvényesül, gondoljunk csak a pedagógiai célrendszer és az érintett tanulók, tanulócsoportok komplexitására, a pedagógiai folyamatok kifutási hosszára, a pedagógiai eredmények nehezebb konkretizálására vagy akár a tanulás kumulatív jellegére (erről bővebben lásd Sági és Széll, 2015).



A pedagógiai tevékenység megtervezését, végrehajtását és nyomon követését célszerű, sőt kifejezetten ajánlott adatokra építeni, ugyanakkor már az adatok gyűjtése előtt számos olyan tényezőt kell megismernünk, átgondolnunk, amelyek tisztázása nélkül nem tudunk érdemi adatgyűjtésbe és elemzésbe fogni. A tanulók, tanulási folyamatok megismerésekor és a kapcsolódó pedagógiai tevékenységekkel szemben alapvető kritérium, hogy kellően fókuszáltak és jól definiáltak legyenek. Vagyis tisztáznunk kell, hogy hol, kivel, kik körében és mit akarunk tenni, mit és kit akarunk megismerni, azt miért és hogyan is akarjuk megtenni, valamint, hogy miként mérhetők a kitűzött céljaink, milyen adatokra lesz szükségünk a megismerési folyamat nyomon követéséhez.

2.5 Mérlegelés: Lemorzsolódás az adatok és a kutatások tükrében

A lemorzsolódást valószínűsítő tényezőkről

A pedagógiai beavatkozások szempontjából a lemorzsolódás inkább folyamatként értelmezendő, amely rendkívül komplex mechanizmusokon keresztül és hosszabb távon következik be. Bár a kutatások különböző kategóriákat választanak a lemorzsolódás okainak besorolásához, a kutatók legnagyobb része egyetért abban, hogy a lemorzsolódást valószínűsítő tényezők három szinten jelenhetnek meg, vagyis összetett és egymással erősen összefüggő okok állnak a háttérben egyéni, iskolai és rendszerszinten egyaránt (Rumberger és Lim, 2008; Lyche, 2010; OECD, 2012).

Az *egyéni tényezők* közül a tanulmányi teljesítmény jelzi leginkább előre a lemorzsolódást, ugyanakkor a tanulók iskolai teljesítményét nagymértékben meghatározzák személyes tulajdonságaik, illetve családi (társadalmi-kulturális) háttérük is. A teljesítmény tehát nagyon érzékeny jelzőszám, viszont számtalan tényező állhat az alacsonyabb teljesítmény, illetve a romló tanulmányi átlag mögött. A lemorzsolódást egyéni tényezőkkel összefüggésbe hozó magyarázatokon belül pszichológiai és társadalomtudományi szempontok is érvényesülnek, érvényesülhetnek. A pszichológiai megközelítések általában a személyiségjegyekre, a korai gyermekkorra és a szülői gondoskodásra koncentrálnak, és ezek mentén különböztetnek meg rizikófaktorokat (például gyakoribb hiányzás, igazolatlan hiányzás, drasztikus viselkedésváltozás, magatartásproblémák, deviáns viselkedési formák, kiközösítés, gyengébb kötődés és motiváció, alacsonyabb szülői elvárás). A társadalmi megközelítések inkább az egyének társadalmi helyzetével (például hátrányos helyzet, iskolai életút, szülők iskolázottsága, családi háttér, társadalmi-gazdasági státusz) hozzák összefüggésbe a lemorzsolódást.

Az *iskolai tényezők* alapvetően két fő csoportra különíthetők el: (1) iskolaszerkezet és az iskolában rendelkezésre álló erőforrások, illetve (2) az iskola pedagógiai gyakorlata. A szerkezet és az erőforrások kapcsán fontos tényezőként jelenik meg a fenntartó, az iskolanagyság és az iskola rendelkezésére álló pénzmennyiség. Az iskola pedagógiai gyakorlata a lemorzsolódás nagyon fontos, ugyanakkor nehezen mérhető mutatója. E tekintetben közvetett indikátor lehet a tanulási folyamatokban való részvétel, a tanulás iránti érdeklődés és lelkesedés, melyekhez szorosan kapcsolódik az általános tanulási motiváció, a tanulók iránti elvárások, a kompetencia alapú megközelítés iránti elköteleződés, valamint a közösséghez tartozás érzése is. Az iskolai légkör, az iskola belső és külső kapcsolatrendszerének minősége szintén meghatározó jelentőséggel bír. A rossz tanár-diák, iskola-szülő kapcsolat és a kedvezőtlen iskolai légkör növeli a korai iskolaelhagyás, lemorzsolódás kockázatát. A kutatások egyértelműen igazolják, hogy

azokban az iskolákban, ahol a diákok nem érzik biztonságban magukat, magasabb a lemorzsolódás. Fontos hangsúlyozni, hogy a tanulókra gyakorolt iskolai hatások az alacsony társadalmi-gazdasági tanulói összetétellel rendelkező iskolákban erősebbek, mint a kedvezőbb helyzetben lévő iskolákban.

A *rendszerszintű tényezők* közé sorolhatók többek között a központi és iskolai tanterv prioritásai, a jogszabályok, az oktatási stratégiák, a kora gyermekkori ellátások minősége, a gyermekvédelmi jelzőrendszer, a tanulási utak rugalmassága, a pályaorientációs szolgáltatások színvonala, a pedagógusképzés struktúrája, minősége, a pedagógiai szakemberekkel, módszerekkel, programokkal való ellátottság, az iskolai szegregáció kezelése, a társadalmi sztereotípiák és intolerancia megléte, vagy az iskolai lemorzsolódást nyomon követő rendszer.

Tanulmányi teljesítmény			
Egyéni tényezők	Viselkedés	Elköteleződés (kötődés)	Tanulmányi (akadémiai)
			Társas/szociális
		Deviancia	
		Múltbeli tapasztalatok	
		Egészségi állapot	
	Háttér	Család	Szerkezet
			Hozzáállás
			Demográfiai jellemzők
Erőforrások			
Iskolai tényezők	Szerkezet és erőforrások		
	Iskolai (pedagógiai) gyakorlatok		
Rendszerszintű tényezők			

A lemorzsolódást valószínűsítő tényezők különböző szintjei Forrás: Lyche (2010, 16.)

A lemorzsolódás megelőzését szolgáló korai jelző- és pedagógiai támogató rendszer
 Az uniós – és így a hazai – oktatáspolitikában kiemelt szerepet kap a végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni küzdelem, melyben fontos eszközként jelennek meg a lemorzsolódás nyomon követését célzó adatgyűjtések. Ezekben az adatgyűjtésben kiemelt fontosságú a korai jelzőrendszer bevezetése, amely egyéni szinten követi nyomon a tanulói teljesítményt, illetve azokat a tényezőket (például bukás, évismétlés, hiányzás, romló tanulmányi teljesítmény, motivátlanság), amelyek előre jelzik a tanulók lehetséges lemorzsolódását, így alkalmasak a lemorzsolódás által veszélyeztetett tanulók azonosítására, illetve a szükséges beavatkozások ütemezésére.

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 4. § 37. pontja értelmében „lemorzsolódással veszélyeztetett tanuló az a tanuló, akinek az adott tanévben a tanulmányi átlageredménye közepes teljesítmény alatti vagy a megelőző tanévi átlageredményéhez képest legalább 1,1 mértékű romlást mutat, és esetében komplex, rendszerszintű pedagógiai intézkedések alkalmazása válik szükségessé”. Magyarországon 2016-ban vezették be a korai lemorzsolódás jelzését támogató rendszert (lásd a 229/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet a nemzeti köznevelésről szóló törvény végrehajtásáról 44/J.§-át), amely rendszer félévente intézményenként, telephelyenként és évfolyamonként az iskolai nevelés-oktatás 5–12. évfolyamán, továbbá a Köznevelési, valamint a Szakképzési Hídprogramban az alábbi statisztikai adatokat gyűjti a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók vonatkozásában:

- lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók száma;
- a félév értékelésénél, minősítésénél a tanuló egy tizedesjegyig számított tanulmányi átlageredménye (a magatartás és szorgalom értékelését, minősítését nem beleszámítva) nem éri el a közepes (3) szintet, ha az alapfokú nevelés-oktatásban vesz részt, és a 2, 5 szintet, amennyiben a középfokú nevelés-oktatásban vesz részt;
- a félév értékelésénél, minősítésénél a tanuló egy tizedesjegyig számított tanulmányi átlaga (a magatartás és szorgalom értékelését, minősítését nem beleszámítva) egy félév alatt 1,1 mértékben romlott;
- a félév értékelésénél, minősítésénél egy vagy több tantárgyból elégtelen (1) osztályzatot kapott tanulók száma;
- a félév magatartásának értékelésénél, minősítésénél rossz (2) minősítést kapott tanulók száma;
- a félév szorgalmának értékelésénél, minősítésénél hanyag (2) minősítést kapott tanulók száma;
- az adott tanítási évben évismétlésre kötelezett tanulók száma;
- a félévben 50 órát elérő igazolatlan hiánnyal rendelkező tanulók száma;
- a félévben szülői kérésre magántanulóvá vált tanulók száma;
- a félévben szülői kérésre a tanuló magántanulóvá minősítése folyamatban van;
- a félévben menekült, oltalmazott, menedékes tanulók száma;
- a félévben veszélyeztetetté vált tanulók száma;
- a félévben ideiglenes hatállyal elhelyezett vagy nevelésbe vett tanulók száma;
- kettő feltétel teljesülése esetén lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók száma;
- ebből: a félévben 100 órát elérő igazolt hiánnyal rendelkező tanulók száma;
- ebből: kiemelt figyelmet igénylő tanulók száma (a kiemelten tehetséges tanulók kivételével);

- ebből: rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülő tanulók száma;
- ebből: alapkú oktatásban a 16. életévét betöltött tanulók száma;
- ebből: középokú oktatásba 16. életévének betöltését követően belépett tanulók száma.

A jelzőrendszer összesített adatai a <https://www.kir.hu/kir2esl/Lekerdezések/Aggregatorweboldalonérhetőel>. Ugyanakkor hangsúlyozzuk, hogy ezek a lemorzsolódás előrejelzése kapcsán fontos adatok tanulói szinten elérhetők az iskolában, azaz minden tanuló esetében tudhatók, s pedagógusként is hozzáférhetők (lásd például az iskolai szintű KRÉTA elektronikus adatnyilvántartást).

2.6 Módszertár: ötletek és lehetőségek

Adatbázisok, adatforrások gyűjteménye

FŐBB HAZAI ADATBÁZISOK SZAKIRODALMAK KERESÉSÉRE

ADATFORRÁS: ELEKTRONIKUS INFORMÁCIÓSZOLGÁLTATÁS (EISZ)

LEÍRÁS: A hazai felsőoktatás, a közgyűjteményi szféra és a nonprofit kutatásban részt vevők számára nyújt hozzáférést elektronikus tudományos tartalmakhoz nemzeti licensz vásárlásával. Az EISZ a legszélesebb körben használt hazai és nemzetközi tudományos információkat tartalmazó adatbázisokhoz való hozzáférést teszi elérhetővé. Jelenleg 244 intézmény csatlakozott a szolgáltatáshoz, s 60 adatbázis igényelhető a programban (például az Akadémia Kiadó folyóiratai, EBSCO adatbázisok, JSTOR, ProQuest, Web of Science), ugyanakkor intézményenként eltérőek az elérhető adatbázisok, mivel az függ az adott intézmény előfizetői csomagjától.



ONLINE ELÉRHETŐSÉG: <http://eisz.mtak.hu>

ADATFORRÁS: ELEKTRONIKUS PERIODIKA ADATBÁZIS (EPA)

LEÍRÁS: A Magyar Elektronikus Könyvtár (MEK) kezdeményezésére létrehozott felület, mely nyilvántartja, regisztrálja és archiválja a magyar vonatkozású – sok esetben csak elektronikus / online formában megjelenő – időszaki kiadványokat, tudományos folyóiratokat. A folyóiratok cím, év, téma, típus és sorszám (EPA ID) szerint kereshetők, de lehetőség van témakör vagy szavak szerinti keresésre is, sőt a cikkek címe és szerzője szerint is lehet keresni.



ONLINE ELÉRHETŐSÉG: <https://epa.oszk.hu>

ADATFORRÁS: MAGYAR FOLYÓIRATOK TARTALOMJEGYZÉKEINEK KERESHETŐ ADATBÁZISA (MATARKA)

LEÍRÁS: Túlnyomórészt Magyarországon megjelenő tudományos és szakmai folyóiratok tartalomjegyzékeinek kereshetőségét és böngészését teszi lehetővé. Lehetőség van folyóiratok keresésére cím és szakterület szerint, teljes szövegben történő keresésre, illetve részletes keresésre (kulcsszó, címrészlet, szerző) is. A keresések eredménye utólag szűkíthető évszám, szakterület és folyóirat szerint.



ONLINE ELÉRHETŐSÉG: <http://www.matarka.hu>

ADATFORRÁS: NEVELÉS- ÉS OKTATÁSKUTATÁS (Kutatóintézetek honlapjai)

LEÍRÁS: Például Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet vagy a magyar tudományegyetemek (neveléstudományi) intézetei, kutatócsoportjai.

ONLINE ELÉRHETŐSÉG:

<http://ofi.hu/publications-printed-pubs-periodicals>

<https://www.ppk.elte.hu/kutatocsoportok>

<http://www.edu.u-szeged.hu/nt/hu/?q=hu/tudomany>

<http://cherd.unideb.hu>

<http://nevtud.btk.pte.hu>

ADATFORRÁS: ORSZÁGOS PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR ÉS MÚZEUM (OPKM)

LEÍRÁS: Nyilvános, országos tudományos szakkönyvtár és információs központ, melyben megtalálhatók a magyar oktatáspolitikai, neveléstudományi, nevelés- és ifjúságszociológiai dokumentumok, tankönyvek, iskolai értesítők, valamint a hazai gyermek- és ifjúsági irodalom. A könyvtár válogatva gyűjti a fenti szakterületek külföldi irodalmát is, így az országban a legteljesebb idegen nyelvű pedagógiai szakkönyv- és szakfolyóirat-állománnyal rendelkezik. A könyvtár hozzáférési lehetőséget biztosít különböző hazai és nemzetközi szakirodalmi adatbázis-szolgáltatókhoz is (pl. ERIC, EBSCO, EISZ-adatbázisok).



ONLINE ELÉRHETŐSÉG: <http://www.opkm.hu>

ADATFORRÁS: MAGYAR ELEKTRONIKUS KÖNYVTÁR (MEK)

LEÍRÁS: A Magyar Elektronikus Könyvtár fő oldalán szerző, cím és/vagy téma alapján kereshetünk az adatbázisban. A tárdalalomtudományok terület Pedagógia, nevelés blokkjában különböző altémákat választva (Pedagógia általában, Oktatáspolitikai, oktatásügy, Pedagógiai módszerek stb.) cím, szerző vagy időrend szerint rendezve böngészhetők a kapcsolódó dokumentumok.



ONLINE ELÉRHETŐSÉG:

<http://mek.oszk.hu/html/tarsadalom.html>

ADATFORRÁS: EBSCO

LEÍRÁS: Az egyik legjelentősebb információ- és dokumentum-szolgáltató cég elsősorban az angol nyelvű szakmai folyóiratok területén. Az online adatbázis-szolgáltatás keretében több ezer, különböző tudományterületekhez tartozó időszaki kiadvány, vezető tudományos szakfolyóirat cikkeinek bibliográfiai adatai (szerző, cím, tartalmi kivonat, megjelenés helye/ideje), illetve teljes szövege férhető hozzá a felhasználók számára az EBSCO adatbázisok keresőfelületén (EBSCOhost). Bibliográfiailag a folyóiratok legutóbbi évfolyamainak cikkei is folyamatosan felkerülnek az EBSCO adatbázisaiba, ám teljes szöveggel csak többnyire egy-két év eltelte után kerülnek közlésre.

ONLINE ELÉRHETŐSÉG: <http://search.ebscohost.com>



ADATFORRÁS: ERIC (EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER)

LEÍRÁS: Az információs központ alapvetően a pedagógia, jog, szociológia, könyvtár-informatika, közgazdaságtan és ezek határterületein gyűjt nemzetközi szakirodalmat. Az adatbázis elsősorban bibliográfiai adatokat tartalmaz, de van, hogy teljes szövegek is elérhetők. Az ERIC adatbázisa több szolgáltató (például EBSCO, ProQuest) adatbázisai között is megtalálható.

ONLINE ELÉRHETŐSÉG: <http://eric.ed.gov>



ADATFORRÁS: GOOGLE SCHOLAR (GOOGLE TUDÓS)

LEÍRÁS: A Google tudományos keresője, amelyben – a hagyományos Google keresőhöz hasonlóan – bármilyen szóösszetétel, kifejezés (szerző, cím, téma stb.) szerint szinte minden online elérhető referált folyóiratban kereshető tudományos publikáció. A speciális kereső segítségével a találatok szűkíthetők szerző, év vagy megjelenési hely alapján. A találatok sorba is rendezhetők relevancia (hivatkozások alapján) és idő szerint, s a találatoknál megjelenik az is, hogy milyen más tudományos munkák hivatkoznak rá, illetve, hogy milyen további cikkek kapcsolódnak az adott publikációhoz.

ONLINE ELÉRHETŐSÉG: <https://scholar.google.hu>



ADATFORRÁS: JSTOR

LEÍRÁS: Teljes szövegű (azaz nem csak bibliográfiai adatokat tartalmazó) szakirodalmi adatbázis, amely főként bölcsészet- és társadalomtudományi területek tudományos folyóiratcikkeit tartalmazza. Az adatbázis archívum jellegű, vagyis a folyóiratok indulásától kezdve tartalmazza a teljes állományt a legújabb néhány évfolyam (általában az utóbbi 2–5 évfolyam) kivételével.

ONLINE ELÉRHETŐSÉG: <http://www.jstor.org>



ADATFORRÁS: PROQUEST

LEÍRÁS: Több tudományterületet érintő (multidiszciplináris) adatbázis, amelyben a bölcsészettudomány, művészetek, oktatás, természettudomány, vallás, társadalomtudomány, egészségügy és üzleti ismeretek tudományterületei között kereshetők szakirodalmak. A gyűjtemény több ezer tudományos folyóirat bibliográfiai adataihoz és több ezer tudományos folyóiratcikk teljes szövegéhez biztosít hozzáférést. Az adatbázis keresőfelülete rendkívül felhasználóbarát, az egyszerű és az összetett keresés mellett lehetőségünk van tudományterületek szerinti böngészésre is. A szolgáltató oldalán rövid magyar nyelvű leírás található, amelyben választ kaphatunk minden keresést, szűkítést és felhasználói fiókot érintő kérdésre.

ONLINE ELÉRHETŐSÉG: <http://search.proquest.com>



ADATFORRÁS: TAYLOR & FRANCIS ONLINE

LEÍRÁS: A több tudományterületet felölelő (oktatás, környezet és fenntarthatóság, társadalomtudomány, bölcsészettudomány, művészet, sport stb.) adatbázis a Taylor and Francis és a Routledge kiadók folyóirataihoz biztosít teljes szövegű hozzáférést. Az adatbázisban lehetőség van egyszerű keresésre (kulcsszó, szerző, DOI azonosító stb.), illetve tudományterületek szerint történő böngészésre is. Pedagógiai témákban csaknem 20 ezer teljes szövegű cikkhez biztosít hozzáférést.

ONLINE ELÉRHETŐSÉG: <http://www.tandfonline.com>



ADATFORRÁS: WEB OF SCIENCE (WOS)

LEÍRÁS: A bibliográfiai adatbázis minden tudományterület legfontosabb folyóiratait, könyveit és konferencia anyagait dolgozza fel. Az adatbázis segítségével a felhasználók minden tudományterületen és korszakban kereshetnek, s megtalálhatnak minden, a saját pedagógiai munkájukhoz szükséges releváns információt.

ONLINE ELÉRHETŐSÉG: <https://webofknowledge.com>



FŐBB HAZAI ORSZÁGOS ADATFORRÁSOK

ADATFORRÁS: OKTATÁSI HIVATAL (OH)

LEÍRÁS: Adatigénylési lehetőség.

ONLINE ELÉRHETŐSÉG: adatszolgaltatas@oh.gov.hu

ADATFORRÁS: KÖZÉRDEKŰ KÖZNEVELÉSI ADATOK

LEÍRÁS: Az Oktatási Hivatal Köznevelési Nyilvántartási Főosztálya összesített (azaz nem egyéni szinten, hanem aggregált) formában folyamatosan publikálja azokat a közérdekű, közérdekből nyilvános adatokat, melyek a működtetésében lévő informatikai rendszerekben megtalálhatóak, illetve az egyes közérdekű adatszolgáltatási igények kiszolgálásakor elkészülnek. A honlapon többek között elérhetők:

- az aktuális köznevelési intézményi címlisták, kimutatások (például működő és megszűnt iskolák, hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek száma megyei és településenkénti bontásban idősorosan, rendkívüli szünetek listája);
- köznevelési statisztikai adatok, leírások éves bontásban, s bizonyos adatokról hosszú idősorok is letölthetők a KIR-STAT – más néven októberi köznevelési statisztikai adatszolgáltatás – adatai alapján (például tanulók, pedagógusok és nevelő-oktató munkát segítőik száma, hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű tanulók adatai, SNI tanulók száma);
- érettségi vizsgák, kompetenciamérések adatai, középfokú felvételi eljárások, Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny (OKTV) eredményei és a lemorzsolódás megelőzését szolgáló korai jelzőrendszer adatai;
- nemzetközi statisztikai kiadványok, linkek (például Eurostat, OECD).

ONLINE ELÉRHETŐSÉG:

<https://www.oktatas.hu/kozneveles/kozerdekuadatok>



ADATFORRÁS: KÖZNEVELÉSI INTÉZMÉNYKERESŐ I.

LEÍRÁS: A Köznevelési Információs Rendszer (KIR) intézménykeresőjében az intézmény 6 jegyű OM azonosítója, PIR száma (a Magyar Államkincstár 6 jegyű törzskönyvi nyilvántartási azonosítószáma), neve, státusza (aktív, szünetel, megszűnt), jellege, megyéje, települése, fenntartójának neve és típusa szerint, illetve az alapfeladatok és a képzési rendszer alapján is kereshetünk. A keresés eredményeként előállt találatok között az intézmény legfontosabb adatai (név, cím, státusz, ellátott feladatok stb.) jelennek meg, valamint a jogszabályilag kötelező közzétételi lista és működését meghatározó dokumentumok (szervezeti és működési szabályzat, házirend, pedagógiai program) is elérhetők. Az intézmény nevére kattintva további fontos információkhoz juthatunk az intézményről és feladatellátási helyeiről (tagintézményeiről, telephelyeiről), a legfontosabb dokumentumaikról, okiratairól.



ONLINE ELÉRHETŐSÉG:

http://www.oktatas.hu/hivatali_ugyek/kir_intezmenykereso

ADATFORRÁS: KÖZNEVELÉSI INTÉZMÉNYKERESŐ II.

LEÍRÁS: A Köznevelési Információs Rendszer (KIR) intézménytörzsi nyilvántartásának közérdekű adatai között is lehetőség van intézmények részletes keresésére OM azonosító, név, megye, település, fenntartó, ellátott feladat és egyéb speciális feltételek (képzési rendszer, két tanítási nyelvű oktatás) alapján. A keresés eredményeinél az intézmény fő adatai jelennek meg (cím, megye, vezető, email cím, fenntartó stb.). Az adott iskola mellett, jobb oldalt megjelenő nagyítójelre kattintva további információk jeleníthetők meg az intézményről és feladatellátási helyeiről (tagintézményeiről, telephelyeiről). Intézményi összesített szinten többek között informálódhatunk a tanulók, pedagógusok, oktató-nevelő munkát segítők, osztályok és osztálytermek számáról a legutóbbi év október 1-jei állapotnak (KIR-STAT) megfelelően, továbbá az intézmény telephelyeinek utóbbi években elért kompetenciamérési adatairól is. A pergamen jelre kattintva az intézmény különböző okiratait, dokumentumait tekinthetjük meg (ekkor tulajdonképpen a KIR előző pontban ismertetett intézménykeresője jelenik meg).



ONLINE ELÉRHETŐSÉG:

http://www.oktatas.hu/kozneveles/intezmenykereso/koznevelesi_intezmenykereso

ADATFORRÁS: KÖZÉPFOKÚ BEISKOLÁZÁSI ADATOK

LEÍRÁS: A Köznevelési Információs Rendszer (KIR) középfokú beiskolázási adatai között kereshetünk (csak középfokú intézményeket érintően, intézményi szinten) különböző ismérvek (OM azonosító, intézménynév, településnév, megye, fenntartótípus, beiskolázási tanév, tanulmányi terület, túljelentkezés aránya) alapján. A keresési eredményeknél az adott iskola mellett megjelenő nagyítójelre kattintva további (korábbiakban említett) információk jeleníthetők meg az intézményről és feladatellátási helyeiről (tagintézményeiről, telephelyeiről).



ONLINE ELÉRHETŐSÉG:

http://www.oktatas.hu/kozneveles/intezmenykereso/intezmenyek_a_szamok_tukreben/kozepfoku_beiskolazasi_kereso

ADATFORRÁS: KÖZÉPFOKÚ BEISKOLÁZÁSI ADATOK

LEÍRÁS: A Köznevelési Információs Rendszerben (KIR) az elmúlt tanévekre vonatkozó OKTV eredmények között kereshetünk (csak középiskolai telephelyeket érintően, iskolai telephely szinten) különböző ismérvek (OM azonosító, iskolanév, településnév, megye, fenntartótípus, tanév, versenykategória, volt-e az első fordulóból továbbjutó tanuló, illetve döntőbe jutó tanuló) alapján. A keresési eredményeknél az adott iskola mellett megjelenő nagyítójelre kattintva további (korábbiakban említett) információk jeleníthetők meg az intézményről és feladatellátási helyeiről (tagintézményeiről, telephelyeiről).



ONLINE ELÉRHETŐSÉG:

http://www.oktatas.hu/kozneveles/intezmenykereso/intezmenyek_a_szamok_tukreben/oktv_statistikak

ADATFORRÁS: ÉRETTSÉGI VIZSGAEREDMÉNYEK

LEÍRÁS: A Köznevelési Információs Rendszer (KIR) érettségi vizsgaeredményei között kereshetünk (csak középfokú intézményeket érintően, intézményi szinten) különböző ismérvek (OM azonosító, intézménynév, településnév, megye, fenntartótípus, érettségi vizsgaidőszak, érettségi bizonyítványt szerzők, illetve sikeres emelt szintű vizsgát tevők aránya) alapján. A keresési eredményeknél az adott iskola mellett megjelenő nagyítójelre kattintva további (korábbiakban említett) információk jeleníthetők meg az intézményről és feladatellátási helyeiről (tagintézményeiről, telephelyeiről).

ONLINE ELÉRHETŐSÉG:

https://www.oktatas.hu/kozneveles/intezmenykereso/intezmenyek_a_szamok_tukreben/erettsegi_statistikak



ADATFORRÁS: ORSZÁGOS KOMPETENCIAMÉRÉS (OKM)

LEÍRÁS: A honlapon az Országos kompetenciamérés évenkénti eredményei érhetők el a 2008. évi méréstől kezdődően. A honlapról letölthetők a Fenntartói (azonosító, név, település alapján kereshetően), Intézményi (OM azonosító, név, település alapján kereshetően) és Telephelyi (OM azonosító, név, település alapján kereshetően) jelentések (röviden FIT-jelentések), valamint az egyéni mérési azonosító alapján a tanulói jelentések.

ONLINE ELÉRHETŐSÉG: <https://www.kir.hu/okmfit>



KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL (KSH)

ADATFORRÁS: STADAT TÁBLARENDSZER

LEÍRÁS: A felület a Központi Statisztikai Hivatal (KSH) által gyűjtött, illetve más szervezetektől átvett, legfontosabb adatokat, mutatókat tartalmazza 7 fontosabb témakör alá rendezve: (1) Népesség, népmozgalom, (2) Társadalom (ezen belül találhatók az oktatással kapcsolatos adatok), (3) Általános gazdasági mutatók, (4) Gazdasági ágazatok, (5) Környezet, (6) Területi adatok és (7) Nemzetközi adatok. Az adott témakörökön belül éves, évközi és hosszú idősoros adatok is hozzáférhetők.

ONLINE ELÉRHETŐSÉG: <https://www.ksh.hu/stadat>



ADATFORRÁS: TÁJÉKOZTATÁSI ADATBÁZIS

LEÍRÁS: A felület a Központi Statisztikai Hivatal (KSH) adattárházában tárolt (oktatási) adatok keresztáblázatos megjelenítésére szolgál, interaktív kezelőfelületen keresztül biztosítva az adatok hozzáférését. A megjelenített táblák tetszőlegesen, a felhasználó igényei szerint, személyre szabottan átrendezhetők, módosíthatók és megjeleníthetők. A kapott táblázatok, ábrák különböző formátumokban (pl. Excel, pdf) el is menthetők.

ONLINE ELÉRHETŐSÉG: <http://statinfo.ksh.hu/Statinfo/>



ADATFORRÁS: EUROSTAT

LEÍRÁS: Az oldalon az Európai Unió statisztikai hivatalának adatbázisai találhatóak kilenc fő témakör (1. általános és területi statisztikák; 2. gazdaság és pénzügyek; 3. népesedési és társadalmi helyzetkép; 4. ipar, kereskedelem és szolgáltatások; 5. mezőgazdaság, erdőgazdálkodás és halászat; 6. nemzetközi kereskedelem; 7. szállítás, közlekedés; 8. környezet és energia; 9. tudomány, technológia, digitális társadalom) szerinti bontásban. Az oktatási adatok alapvetően a népesedés és társadalmi helyzetkép fő téma oktatás és képzés altémáján belül találhatóak (Population and social condition: Education and training). A témák szerinti adatok egyszerűbb, felhasználóbarát, két vagy háromdimenziós táblázatokban, illetve adatbázisszerűen, azaz teljes körűen, többféle választási és exportálási funkcióval is megjeleníthetők. A táblázatok (Tables by theme) és az adatbázisok (Tables by database) szerinti megjelenítés mellett lehetőség van az uniós szakpolitikai célokhoz tartozó mutatók (Tables on EU policy), illetve több területet átfogó témakörökön belüli adatok (Cross cutting topics) keresésére is.

ONLINE ELÉRHETŐSÉG:

<http://ec.europa.eu/eurostat/data/database>



ADATFORRÁS: EU EDUCATION AND TRAINING MONITOR

LEÍRÁS: Az Oktatási és Képzési Figyelő az Európai Unió 2012 óta megjelenő éves kiadványa. A kiadvány célja, hogy feltérképezze a nemzeti oktatási és képzési rendszerek alakulását az Európai Unióban. A kiadvány számos oktatási adat alapján elemzi, hogy az egyes tagországok milyen eredményt értek el az oktatás és képzés területén folytatott európai együttműködés stratégiai keretként létrehozott Oktatás és képzés 2020 (ET 2020) céljainak megvalósításában. A kiadvány uniós országokra kiterjedő összehasonlítást és 28 részletes országjelentést is tartalmaz.

ONLINE ELÉRHETŐSÉG: https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/et-monitor_hu



ADATFORRÁS: ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD)
(Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet)
OECD EDUCATION GPS

LEÍRÁS: Az OECD oktatási témájú kutatásaihoz, kiadványához és adatbázisaihoz kapcsolódó interaktív felületen többféleképpen jeleníthetjük meg a minket érdeklő adatokat. Lehetőség van országelemzésekre (Analyse by country), amikor is egy adott országról szóló jelentések, profilok, adatok és indikátorok, valamint az ország oktatási helyzetének rövid szöveges elemzése, jellemzése és a többi országhoz képesti helyzete jeleníthető meg. További fontos funkció az adatböngészés (Explore data), ahol is több (vagy akár az összes) országadatai betölthetők kiadványok vagy témák szerinti bontásban. Ezen felül az országos oktatáspolitikák között is böngészhetünk (Review education policies), mely információk alapvetően az OECD kiterjedt oktatáspolitikai kutatásain és elemzésein alapulnak. A keresést a felület jobb oldalán található gyorslinkek is segítik. A felületen az Education at a Glance, a PISA, a TALIS és a PIAAC adatgyűjtések és felmérések adatai, indikátorai jeleníthetők meg (mindezekről részletesebben lásd a következő alpontokat).



ONLINE ELÉRHETŐSÉG: <http://gpseducation.oecd.org>

ADATFORRÁS: EDUCATION AT A GLANCE (EAG)

LEÍRÁS: Az Education at a Glance (Oktatási Körkép) az OECD 1992-től éves rendszerességgel megjelenő kiadványa. A kiadvány olyan elemzéseket, táblázatokat gyűjt egybe, amelyek az oktatással, oktatási rendszerrel kapcsolatos legfontosabb adatokon, mutatókon alapulnak. A kiadvány rendszerint négy fő témakört jár körül: (1) az oktatás eredményessége, a tanulás hatásai, (2) az oktatáshoz való hozzáférés, (3) az oktatás finanszírozása és (4) pedagógusok, tanulási és iskolai környezet. A kiadvány és a mögötte lévő rendkívül széles adat- és indikátorrendszer, az azok alapján készült táblázatok szabadon, mindenki számára hozzáférhetők.



ONLINE ELÉRHETŐSÉG: http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance_19991487

ADATFORRÁS: PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT (PISA)

LEÍRÁS: Az OECD Tanulói Teljesítmények Nemzetközi Értékelésének Programja, vagyis a mintán alapuló nemzetközi PISA-mérések eredményei lehetőséget teremtenek az egyes országok oktatási rendszereinek tanulói teszteredményekkel mért eredményességének összevetéséhez. A felmérésorozat három képességterületen (olvasás-szövegértés, matematika, természettudomány) háromévente vizsgálja a 15 éves tanulók képességeit, melynek során alapvetően az általános iskolai képzés során megszerzett tudást, készségek gyakorlati alkalmazását méri fel, azaz a PISA alkalmazott, gyakorlati műveltséget mér. A 2000-től induló, háromévenkénti mérések fókuszába mindig másik képességterület kerül, ugyanakkor az adott évi mérések a fennmaradó két képességterületen is felveszik a trendek nyomon követéséhez szükséges adatokat. A kapcsolódó honlapon minden információ, adat, kiadvány megtalálható és letölthető.



ONLINE ELÉRHETŐSÉG: <http://www.oecd.org/pisa/>

ADATFORRÁS: TEACHING AND LEARNING INTERNATIONAL SURVEY (TALIS)

LEÍRÁS: Az OECD 2008-ban induló, 5 évente ismétlődő Nemzetközi tanítás- és tanulásvizsgálata tanárokat és intézményvezetőket kérdez meg a tanítás és a tanulás körülményeiről, a tanítással kapcsolatos attitűdjeikről, tanítási gyakorlatukról, az iskolavezetés sajátosságairól. A mintaalapú TALIS-mérés alapvető célcsoportja az ISCED (egységes nemzetközi oktatásosztályozási rendszer) 2-es szintjén tanító pedagógusok (de lehetőség van ISCED 1-es és 3-as szinten dolgozó tanárok vizsgálatára is). Magyarországon az ISCED 2-es képzési szint az 5–8. évfolyamon (az általános iskolában, illetve a hat- és nyolcosztályos gimnáziumban) tanító tanárokat foglalja magában. A kapcsolódó honlapon minden információ, adat, kiadvány megtalálható és letölthető.



ONLINE ELÉRHETŐSÉG: <http://www.oecd.org/education/talis/>

ADATFORRÁS: SURVEY OF ADULT SKILLS (PIAAC)

LEÍRÁS: Az OECD 2008-ban elindított felnőtt kompetenciamérési programjának (PIAAC: Programme for the International Assessment of Adult Competencies) keretei között zajló nemzetközi összehasonlításra alkalmas mintaalapú adatfelvétel a 16–65 év közötti felnőtt lakosság kompetenciáit méri fel a résztvevő országokban. A vizsgálat fókuszában – a PISA-mérésekhez hasonlóan – a 21. század társadalmi és gazdasági kihívásaihoz elengedhetetlen alap- és kulcskompetenciák, gyakorlati jártasságok állnak. A kapcsolódó honlapon minden információ, adat, kiadvány megtalálható és letölthető.



ONLINE ELÉRHETŐSÉG: <https://www.oecd.org/skills/piaac/>

INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR THE EVALUATION OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENT (IEA)

Tanulói Teljesítmények Vizsgálatának Nemzetközi Társasága

ADATFORRÁS: PROGRESS IN INTERNATIONAL READING LITERACY STUDY (PIRLS)

LEÍRÁS: Az IEA tantervi alapon nyugvó mintaalapú Nemzetközi Szövegértés-vizsgálat, amely 2001 óta ötévente méri a 4. évfolyamos tanulók szövegértési képességét. A kapcsolódó honlapokon az eddigi mérésekkel kapcsolatos információk, adatok, infografikák, kiadványok érhetők el.



ONLINE ELÉRHETŐSÉG: <https://www.iea.nl/studies/iea/pirls>

ADATFORRÁS: TRENDS IN INTERNATIONAL MATHEMATICS AND SCIENCE STUDY (TIMSS)

LEÍRÁS: Az IEA minta- és tantervi alapú Nemzetközi Matematikai és Természettudományi Trendvizsgálat 1995 óta négyéves ciklusokban vizsgálja a diákok matematikai és természettudományi tudását a negyedik és a nyolcadik évfolyam végén. A kapcsolódó honlapokon az eddigi mérésekkel kapcsolatos információk, adatok, infografikák, kiadványok érhetők el.

ONLINE ELÉRHETŐSÉG: <https://www.iea.nl/studies/iea/timss>



ADATFORRÁS: TIMSS & PIRLS STUDY CENTER

ONLINE ELÉRHETŐSÉG: <http://timssandpirls.bc.edu/>

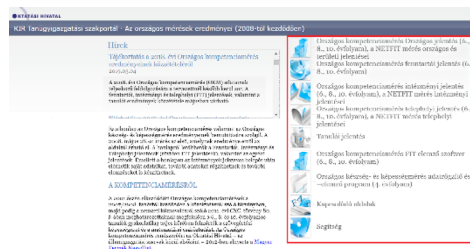
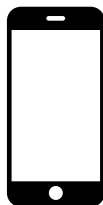


Egy példa az adatok felhasználására:

Miként jelez vissza az Országos kompetenciamérés?

Az évenként ismétlődő Országos kompetenciamérésben gyakorlatilag valamennyi 6., 8. és 10. évfolyamos tanuló részt vesz. Az első mérésre 2001 őszén került sor, 2010-től pedig már egy olyan évfolyamfüggetlen skálát vezettek be mind a szövegértés, mind a matematika képességterület esetében, amelynek segítségével összehasonlítható módon vizsgálható, ábrázolható a 6., a 8. és a 10. évfolyamos tanulók szövegértési, illetve matematikai eredménye. Továbbá a 2010. évtől kezdődően bevezetett egyéni mérési azonosító segítségével nyomon követhető a tanulók fejlődése. A mérés nem az adott tanévi tananyag számonkérésére fókuszál, hanem arra, hogy a diákok milyen mértékben tudják alkalmazni a közoktatásban addig elsajátított ismereteket a mindennapi életből vett feladatok megoldásában. A mérés során négy, egyenként 45 perces feladatblokkot tartalmazó tesztfüzetet töltenek ki minden tanév májusában (az első két óra a szövegértés, a második két óra a matematika eszköztudást mérő feladatoké). A tesztfüzetek két (A és B) változatban készülnek, melyek a szövegértési, illetve a matematikai feladatblokkok sorrendjében térnek el egymástól. A méréshez tanulói háttérkérdőívek is kapcsolódnak, melyeket a tanulók szüleikkel közösen tölthetnek ki otthon. A tanulók a hazai (és a nemzetközi) mérésekben mérési azonosító használatával vesznek részt, melyet csak a tanuló aktuális iskolája és szülei ismernek. A mérési azonosítónak kettős szerepe van: (1) védi a tanuló személyes adatait, (2) lehetővé teszi a tanulói teljesítmények változásának és fejlődésének a 6. és a 10. évfolyam közötti nyomon követését.

A mérésben részt vevő tanulók teszteredményei és háttéradatai alapján országos, fenntartói, intézményi, telephelyi és tanulói szintű elemzések, jelentések készülnek. 2008 óta a mérés eredményeinek többsége nyilvános, bárki számára hozzáférhető – ez alól csak a tanulói jelentés kivétel, ehhez kizárólag a gyermek mérési azonosítóját ismerő szülők és iskola pedagógusai férhetnek hozzá. A különböző szintű jelentések és a kapcsolódó további lényeges információk, háttérdokumentumok a <https://www.kir.hu/okmfit> weboldalon érhetők el.



A jelentések segítenek választ találni arra, hogy országosan és a többi iskolához képest:

- ? Milyen az iskola (telephely) tanulói összetétele?
- ? Átlagosan milyen eredményt értek el az iskola (telephely) tanulói, s hol helyezkednek el a képességszálakon és a képességszinteken?
- ? Miként változott az iskola (telephely) eredménye az előző kompetenciamérésen elért eredményhez képest?
- ? Átlagosan milyen eredményt ért el az iskola (telephely) a tanulók családi háttérét is figyelembe véve?
- ? Átlagosan milyen eredményt ért el a telephely a tanulók két évvel korábbi mérésben elért eredményéhez viszonyítva?
- ? Miként változtak az egyes osztályok tanulóinak eredményei?

A jelentések közül a telephely szintű évfolyamonkénti jelentések a legrészletesebbek, mely jelentések adatai alapvetően három nagy csoportba oszthatók:

LÉTSZÁMADATOK

TELJESÍTMÉNYMUTATÓK
MATEMATIKA

TELJESÍTMÉNYMUTATÓK
SZÖVEGÉRTÉS

Az alábbiakban egy városi általános iskola telephelyi jelentéséből vett példákon keresztül mutatjuk be a telephelyi jelentésekben található legfontosabb információkat és azok értelmezését.

Osztály neve	Tanulók száma						
	Összesen	SNI tanulók	Mentesült tanulók	BTMN tanulók	HHH tanulók	Jelentésre jogosult tanulók	A jelentésben szereplők
a	19	1	0	0	8	18	15
b	25	1	0	0	22	24	18
Összesen	44	2	0	0	30	42	33

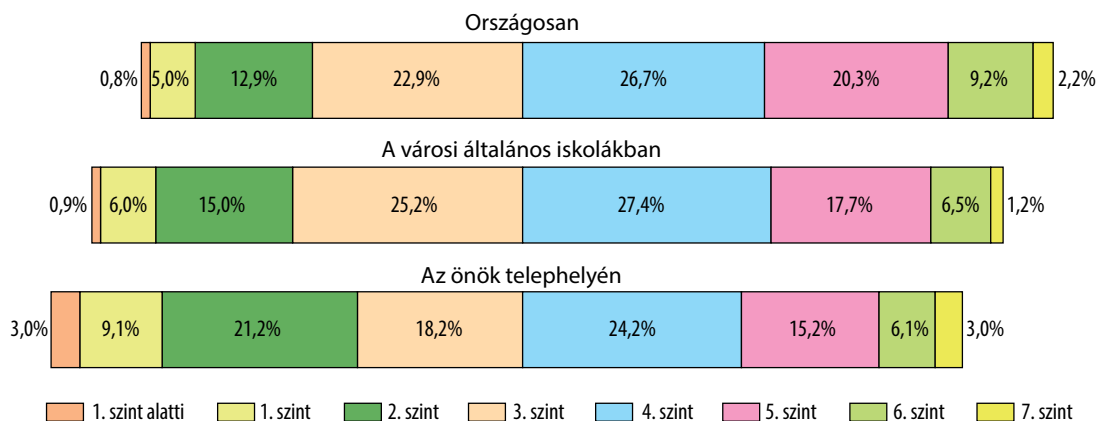
A létszámadatok között az adott évfolyamon tanulók száma jelenik meg különböző bontásokban. Így például az adott évfolyamon megjelenő osztályok szerinti bontásban láthatók a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók, a mérés alól mentesülők, a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézségekkel küzdők, a halmozottan hátrányos helyzetűek, jelentésre jogosultak, illetve a telephelyi jelentésben szereplők létszámadatai. Továbbá szintén osztály szerinti bontásban megjelennek a korábbi mérésekben eredménnyel rendelkezőkre, a tanulói háttérkérdőívekre és a családháttér-indexre vonatkozó adatok, valamint a sajátos nevelési igényű vagy problémákkal küzdő és a mentesülő tanulók részletezett létszámadatai.

A teljesítménymutatók az iskola tanulóinak átlageredményeit, képességszinteket és képességszintek szerinti megoszlásait elemzi a részt vevő telephelyhez méret, földrajzi elhelyezkedés és képzési program szempontjából hasonló iskolákhoz viszonyítva, valamint idősorosan.



Az Országos kompetenciamérésben a mérés évétől és az évfolyamtól független matematika és szövegértés skálán egyaránt hét-hét képességszintet különböztetnek meg (a képességszintek leírását lásd Oktatási Hivatal, 2014). Az alapszintként definiált képességszint – tehát az a szint, amely szükséges a további ismeretek szerzéséhez és a mindennapi életben való boldoguláshoz – 6. évfolyamon a 3. képességszint, 8. és 10. évfolyamon pedig a 4. képességszint elérése mindkét mért képességterület esetében. Ezen felül a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet minimumszintet is meghatároz (mely szinthez kötött az intézményi intézkedési terv készítése): ez a 6. évfolyam esetében a 2. képességszint alatti, a 8. és 10. évfolyam esetében a 3. képességszint alatti képességszinteket foglalja magában.

A visszajelzések alapján tehát az iskolai telephelyek össze tudják vetni az átlageredményüket, képességszint szerinti megoszlásait az országos eredményekkel és más iskolákkal is, továbbá elemezni tudják a tanulói képességeloszlás össze-tételét osztály- és iskola-szinten is, így meg tudják határozni, hogy az iskola diákjainak mely csoportjai milyen gondolkodási mű-veletek terén szorulnak fejlesztésre.



Az adatok összehasonlítását egyrészt a grafikai ábrázolás, másrészt az átlagok és az átlagokhoz tartozó megbízhatósági tartományok – vagyis az a tartomány, ahova az átlag 95 százalékos valószínűséggel bele is esik akárhányszor is ismételnénk meg a tanulókkal a mérést – pontos számszerű megadása is segíti. Az adatok pontos megadása azért fontos, mert ezek segítségével tudjuk eldönteni, hogy az adott iskolában elért értékek és a viszonyítási iskolacsoportok (összes iskola, városi iskolák, az adott járás iskolái stb.) statisztikai értelemben valóban különböznek-e egymástól. Amennyiben az adott iskola átlageredményéhez tartozó megbízhatósági tartomány kívül esik a viszonyítási iskolacsoportnál látható megbízhatósági tartományon, akkor biztosak lehetünk abban, hogy az adott iskola jobb (ha felette van) vagy rosszabb (ha alatta van) eredményt ért el a viszonyítási iskolacsoportéhoz képest. Ha a két megbízhatósági tartomány egybe esik, akkor nem mutatható ki lényeges (szignifikáns) különbség. Például, ha egy adott iskola valamelyik képességterületen elért átlaga (1 548 pont) 95 százalékos valószínűséggel 1 469 és 1 637 pont közé esik, és az országos átlag 1 613 és 1 616 pont közé, akkor látható, hogy van egybeesés, közös pont a két tartomány között, vagyis az adott iskola átlaga statisztikailag nem különbözik az országos átlagtól (lásd a jobb oldali táblázatot).

Az Önök telephelyén	1436	(1385;1473)
Országosan	1614	(1613;1616)
8 évfolyamos gimnáziumokban	1767	(1763;1771)
6 évfolyamos gimnáziumokban	1764	(1760;1767)
Általános iskolákban	1597	(1596;1598)
SZHID program ált. isk.	1344	(1335;1354)
Községi ált. isk.	1548	(1546;1550)
Városi ált. isk.	1586	(1584;1588)
Megyeszékhelyi ált. isk.	1638	(1636;1641)
Budapesti ált. isk.	1665	(1661;1668)

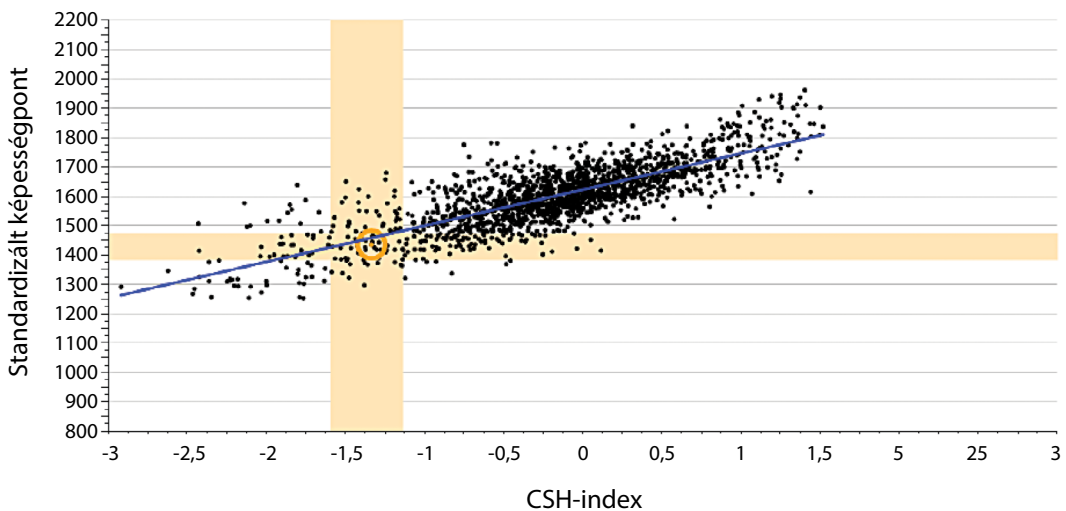
Ugyanakkor, ha adott iskola átlaga 95 százalékos valószínűséggel 1 385 és 1 473 pont közé esik, akkor már nincs egybeesés, s a tartomány alatta van az országos átlagnak, vagyis az iskola tanulói által elért átlageredmény jelentősen (szignifikánsan) alacsonyabb az országosnál (lásd a bal oldali táblázatot). A többi viszonyítási iskolacsoport esetében ugyanez a döntés menete.

A *telephely teljesítménymutatói a részt vevő tanulók háttérjellemzőinek*, azaz családi háttérének (CSH-index), korábbi eredményének, illetve ezek komplex kombinációjának tükrében is elemezhetők. Vagyis az iskolák és pedagógusaik arra is választ kaphatnak, hogy az adott teljesítményt milyen családi háttérű és milyen előismeretekkel, korábbi eredményekkel rendelkező tanulókkal, tanulócsoportokkal érték el. Az iskolák pedagógiai munkájával kapcsolatban fontos kérdés, hogy a tanulók átlagos családi háttere alapján várható eredmény és a tényleges eredmények között van-e lényeges különbség, más szóval: az iskolában folyó oktató-nevelő munkának sikerül-e valamilyen mértékben enyhíteni a családi háttér hatásait. A jobb oldali ábra vízszintes tengelye a CSH-index értékeit – mely a negatív értékek felé kedvezőtlenebb, a pozitív értékek felé pedig kedvezőbb szociokulturális családi háttért jelez –, a függőleges tengelye pedig az iskola tanulói által elért átlageredményt mutatja.



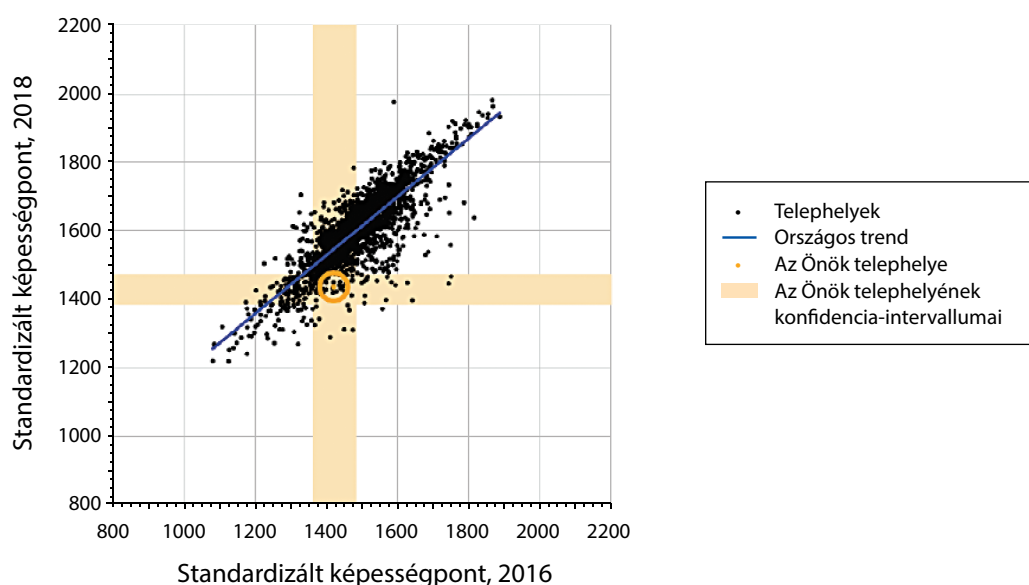
A *családiháttér-index (CSH-index)* az alábbi információkat sűríti magába: otthon található könyvek száma, szülők (anya, apa) iskolai végzettsége, továbbá, hogy található-e a család birtokában legalább egy számítógép és van-e a diáknak saját könyve. A 2013. évtől az index a tanuló halmozottan hátrányos helyzetére vonatkozó információval bővült.

Az ábrán a pontok az iskolák átlageredményeit jelzik, a narancssárga kör az elemzés középpontjában álló iskolai telephelyet jelöli, a rózsaszín sáv pedig az adott iskola átlagos CSH-index értéke, illetve teljesítménye megbízhatósági tartományát. Az országos trendet jelölő kék színű egyenes a családi háttér és a teljesítmény közötti kapcsolatot mutatja, vagyis azt, hogy egy adott CSH-index értékhez átlagosan milyen várható teljesítmény társul. A kék egyenes feletti iskolák a családi háttérük alapján várható eredménynél jobbat, az alatta lévők pedig rosszabbat értek el. Ugyanakkor ez alapján még nem mondható meg, hogy ez a jobb (vagy rosszabb) teljesítmény statisztikailag lényeges különbséget jelöl-e. Az ábrán jól látható, hogy a narancssárga körrel jelölt iskola átlagos CSH-index értékéhez és teljesítményéhez tartozó megbízhatósági tartományok (rózsaszín sáv) metszete tartalmazza a kék egyenest, ami azt jelenti, hogy statisztikai értelemben nem mutatható ki különbség az iskola CSH-index alapján várt és a tényleges elért eredménye között. Amennyiben nem így lenne, akkor az adott iskola a családi háttéré alapján várthoz képest vagy jelentősen (szignifikánsan) jobb (ha a kék egyenes felett helyezkedik el az adott iskola), vagy lényegesen rosszabb (ha a kék egyenes alatt helyezkedik el az iskola) eredményt érne el.



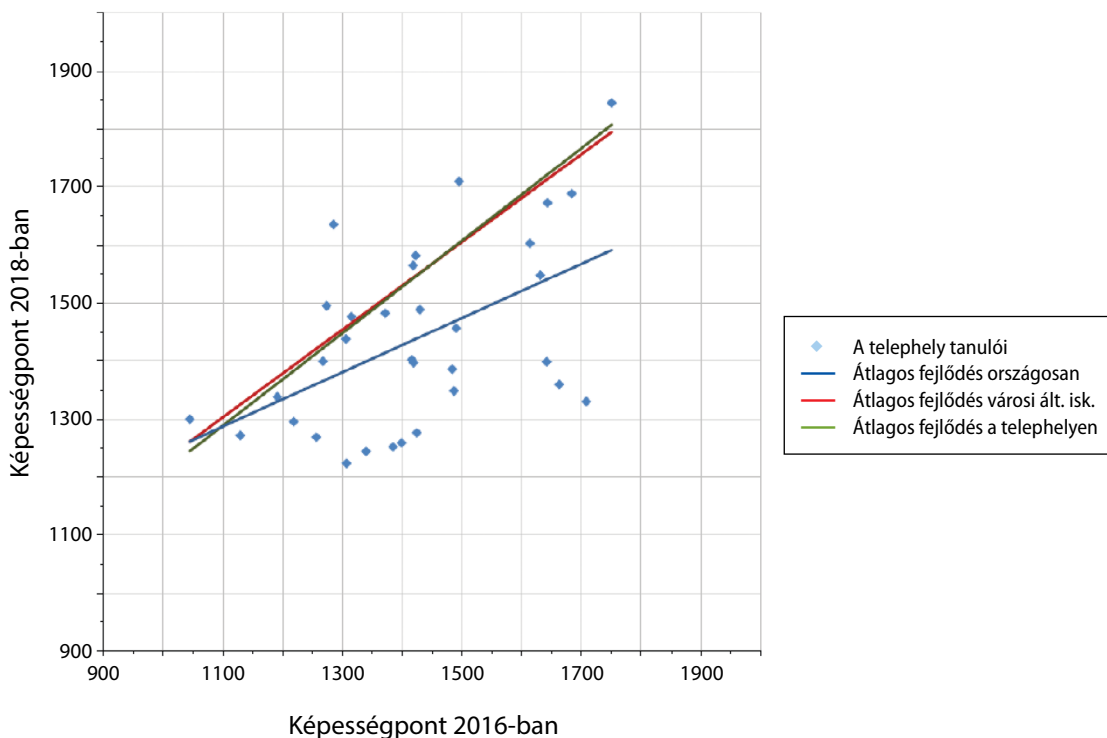
• Telephelyek — Országos trend • Az Önök telephelye — Az Önök telephelyének konfidencia-intervallumai

Hasonlóképpen olvashatjuk le a mérés évében elért átlagos eredmény és a jelenleg iskolába járó tanulók két évvel korábbi mérésen elért eredménye alapján becsült teljesítmény közötti összefüggést. Értelemszerűen ilyen elemzés csak a 8. és a 10. évfolyamon képzést nyújtó iskolákban lehetséges. Továbbá az eredmények értelmezésénél azt is érdemes figyelembe venni, hogy minél alacsonyabb a tanulók korábbi eredménye, annál nagyobb mértékű fejlődésre van esélye egy iskolának. Az ábra jól mutatja, hogy a narancssárgával jelölt iskola mérés évében és két évvel korábban elért átlageredményeihez tartozó megbízhatósági tartomány közös metszete a kék egyenes alatt helyezkedik el és nem tartalmazza a kék egyenest, vagyis az iskola diákjai által ténylegesen elért eredmények átlaga szignifikánsan gyengébb a korábban elért átlageredmény alapján várt eredménynél.

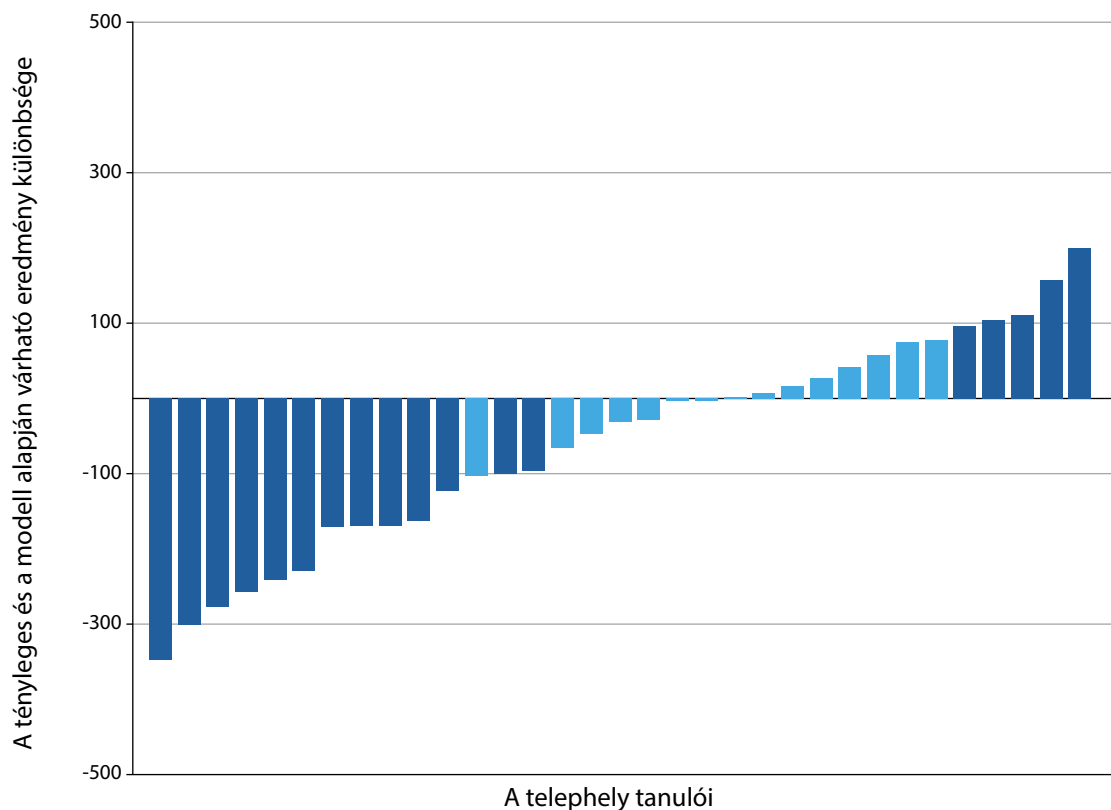


Az iskolai szintű fejlődés mellett az egyéni fejlődésről is információkhoz juthatunk, mivel 2008-tól kezdve a 6., 8. és 10. évfolyamos tanulók eredményei mérési azonosítóhoz vannak kötve, s a közös skála segítségével a különböző évek és évfolyamok eredményei összehasonlíthatók egymással, így a tanulók fejlődése is vizsgálható. A tanulók fejlődését a két évvel korábbi és a jelenlegi eredményeik összevetésével mérik, s ebben az esetben is lehetőség van az országosan és a hasonló jellemzőkkel bíró iskolákban tapasztalható átlagos fejlődéssel történő összevetésre. Az ábrán jól látható, hogy az adott iskolába járó tanulók átlagos fejlődését leíró kék egyenes kevésbé meredek, mint az országos (piros egyenes), illetve a városi általános iskolákban (zöld egyenes) tapasztalt trendet leíró egyenesek. Ez egyértelműen azt jelzi, hogy a vizsgált iskolában a hatodikos korokban

rosszabb eredményt elérő tanulók fejlődtek többet a vártnál, míg a jobb eredményt elérők fejlődése elmaradt az országostól, illetve a városi általános iskolák fejlődésétől.



További elemzési lehetőség, amikor az iskola mérésben részt vevő tanulóinak tényleges eredményei és egy komplex modell alapján várható eredményei vethetők össze. A komplex modell egyszerre veszi figyelembe az adott tanuló két évvel korábbi eredményét, valamint a fejlődést befolyásoló olyan egyéb tényezőket, mint a szociális, gazdasági és kulturális háttérjellemzők, tanuló neme, osztályának és iskolájának két évvel korábbi átlageredménye, képzési formája, településének típusa. A komplex modell alapján becsült eredmény tehát azt jelzi, hogy a hasonló családi háttérű, ugyanolyan nemű, hasonló osztályba és iskolába járó tanulók, akiknek két évvel korábbi eredménye is hasonló volt, átlagosan milyen eredményt értek el az adott évi mérésen. Az ábráról (ahol minden egyes oszlop egy tanulót jelöl) leolvasható, hogy a vizsgált iskolában többen érték el alacsonyabb teljesítményt, mint ami a modell alapján várható lett volna. A kapott különbségek – mint ahogy a sötétkék oszlopok is jelzik – az esetek többségében szignifikáns eltéréseknek mondhatók.



felhasználás lehetőségét, hogy a mérés csak bizonyos évfolyamokra fókuszál, valamint, hogy az eredmények általában az adott mérést követő év márciusában, azaz csaknem egy évet követően érthetők el.

Az Országos kompetenciamérés FIT elemző szoftvere minden olyan fenntartó, intézmény és telephely számára elérhető, amely felhasználónévvel és jelszóval rendelkezik, vagyis részt vett a mérésben. Az intézményi jelszavas belépés után az iskolák elérhetik saját adataikat, további adatokat rögzíthetnek, és további elemzéseket is készíthetnek.

2.7 Hogyan tovább? Szempontok a saját tevékenység átgondolására

Saját pedagógiai tevékenységünk folyamatos vizsgálatát, nyomon követését csak úgy tehetjük meg, ha tisztában vagyunk azzal, hogy:

- ? Miért kezdtünk a tevékenységbe, mi az az igény, amit próbálunk kielégíteni?
- ? Mi is a célunk, mit is akarunk megvalósítani, elérni?
- ? Kire, kikre irányul a tervezett tevékenységünk?
- ? Az elérni kívánt célunk miként mérhető, milyen adatokra, információkra van szükségünk ahhoz, hogy nyomon követhessük a tevékenységünket, illetve, hogy elmondhassuk, elértük a célunkat?
- ? Melyek azok az adatok, információk, amelyek segíthetik, fejleszthetik a saját gyakorlatomat?
- ? Milyen eszközökre, módszerekre lesz szükség a tevékenységünk megvalósításához (beleértve az adatgyűjtés, nyomon követés, értékelés módszereit is)?
- ? Milyen időtávon tervezzük az adott tevékenységünket (beleértve a tervezést, az adatgyűjtés, a nyomon követés, értékelés, visszacsatolás mozzanatait is)?
- ? Kiknek a közreműködésével tervezzük a tevékenységünket?
- ? Mennyi erőforrás (energia, idő, pénz stb.) áll rendelkezésünkre, hogy az adott tevékenységünket megvalósítsuk (beleértve a tervezés, az adatgyűjtés, a nyomon követés, az értékelés, a visszacsatolás mozzanatait is)
- ? Mennyiben lehet megbízható és érvényes az a következtetés, amelyet a rendelkezésünkre álló adatok alapján vonunk le?
- ? Mennyire tudatosan, tervszerűen, a korlátok és kockázatok figyelembevételével valósítjuk meg a tevékenységünket?

3. A tanulási sajátosságok feltárása a megismerés során

3 A tanulási sajátosságok feltárása a megismerés során

Az iskolai környezetben rendelkezünk alapvető információkkal az általunk tanított gyermekekről és fiatalokról. Láthatjuk a tanulmányi teljesítményeiket, órai viselkedésüket, következtethetünk az érdeklődésükre, megfigyelhetjük társas kapcsolataikat. Ezek azonban – mindaddig, amíg nem ágyazzuk őket egy szisztematikus és meghatározott célú tudatos megismerési folyamatba – információ-töredékek maradnak.

A tanulók egyéni sajátosságainak feltérképezése az eredményes tanulás támogatása érdekében szorosan köthető a *személyre szabott tanulás (personalized learning)* koncepciójához (vö. Powell és Kusuma-Powell, 2011), melynek alapvetése, hogy a tanulók a tanulási-megismerési folyamat során eltérő érdeklődéssel, attitűdökkel, információfeldolgozási preferenciákkal, gondolkodási mintázatokkal rendelkeznek és különböző tanulási stratégiákkal vagy tanulási módszerekkel lesznek a leginkább sikeresek az elsajátítás folyamatában. A tanulás személyre szabása tehát azt is jelenti, hogy a tanulási folyamat során építünk a tanulók erősségeire és fejlesztendő készségeikre, teret adunk érdeklődésüknek, döntési helyzeteket biztosítunk számukra saját tanulásukat illetően.

A tanulók egyediek, a tanulási és megismerési folyamatban pedig leginkább úgy tudjuk őket támogatni, ha igazodunk ezekhez az egyéni különbségekhez is (vö. Ferguson, et al., 2011).

Láthatjuk, hogy a személyre szabott tanulás szemlélete szorosan kapcsolódik a differenciálás (vö. Heacox, 2003), illetve az adaptív tanulásszervezés (vö. Lénárd és Rapos, 2008) szemléletéhez is.

3.1 A személyre szabott tanulás

Első olvasásra talán úgy érezzük, szinte lehetetlen vállalkozás lenne mindenki számára egyéni tanulási helyzeteket biztosítani az osztályteremben. Mi inkább azt mondanánk, nem lehetetlen, azonban mindennek alapja a *megismerés és a fokozatosság*! Az egyéni tanulási utak biztosítása során az egyik legfontosabb lépés a megismeréshez szükséges optimális környezet és feltételek megteremtése. *Lássunk erre néhány szempontot!*

A tanulók egyéni sajátosságainak, tanulási preferenciáinak megismerését támogató környezet feltételei a következők lehetnek (vö. *Powell és Kusuma-Powell, 2011*):

- a bizalmi, azaz pszichológiai értelemben véve (is) biztonságos tanulási környezet megteremtése a közös munkára;
- a tanulók tanulási készenlétének azonosítása;
- a tananyag eredményes elsajátításának támogatása azáltal, hogy több belépési, illetve csatlakozási pontot is felkínálunk a tanulóknak;
- a tanulási iránti elköteleződés és siker érzésének megerősítése.

Az előbbi feltételek nem csak a tanulók megismerését és tanulását támogatják majd, de hosszú távon segítik az érzelmi intelligencia fejlődését és kibontakozását az osztályteremben (*Powell és Kusuma-Powell, 2011*), ami szintén segíti a kedvező osztálytermi légkör kialakítását.

A tanulás egyéni szükségletekhez igazításának legfontosabb feltétele, hogy feltárjuk azokat az egyéni sajátosságokat, melyekhez majd igazodnunk kell.

A tanulók támogatása során az előzőekben vázolt alapelvekre nem úgy érdemes tekintenünk, mint egy ellenőrző listára, mely csak minden elem kipipálása esetén válik teljessé. Sokkal inkább azt képzeljük el, hogy egyik vagy másik alapelv mentén eltérő szinteken mozoghatunk – mint egy spektrumon a színek között – a saját és a tanulócsoporthoz szükséges feltételeihez és lehetőségeihez is igazodva a megvalósítás során.

A következőkben vizsgáljuk meg röviden ezek lehetőségeit!

Mikor érzik jól magukat a tanulók az iskolában?

A biztonságos pszichológiai környezet megteremtése.

A biztonságos pszichológiai környezet valójában (az alapvető fiziológiai szükségletek biztosításán túl) a jóllét (Konu és Rimpela, 2002), ebben is kiemelten pedig a csoporthoz tartozás érzésének megerősítését jelenti (vö. Powell és Kusuma-Powell, 2011; Gottfredson et al., 2010; Stern, 2012). Az iskolai közérzet leírására az iskolák belső világát vizsgáló empirikus kutatásokban egyre gyakrabban találkozhatunk az *iskolai jóllét* fogalmával (vö. Konu és Rimpela, 2002; Czető, 2019).

Az iskolai jóllét konstrukciója a fogalom szociológiai megközelítéséből ered, és szorosan összekapcsolódik az iskolai élet olyan területeivel, mint a tanulás, az iskolában zajló oktató-nevelő munka (Konu és Rimpela, 2002; Stern, 2012). Konu és Rimpela (2002) például Allardt (1989) szociológiai gyökerű modelljére alapozva dolgozták ki a fogalom iskolai környezetben is alkalmazható koncepcióját. Allardt (1989) elméletében az életminőséget (és az azzal való elégedettséget) befolyásoló szükségleteket három kategóriába rendszerezte: a materiális feltételeket leíró ún. *'having'*; a társas kapcsolatok minőségét kifejező ún. *'loving'*; valamint az önmegvalósítást megragadó ún. *'being'* kategóriákba (vö. Konu és Rimpela, 2002). Konu és Rimpela (2002) ezt a modellt illesztették az iskolai környezet sajátosságaihoz. Értelmezésükben az iskolai jóllét négy dimenzió köré épül (vö. Konu és Rimpela, 2002; Czető, 2019). Természetesen, a négy dimenzió mindegyike hatással van az egyén személyes észlelésére arról, hogyan érzi magát az iskolában; az egyes elemeket áttekintve ugyanakkor érzékelhetjük, hogy a tanulók iskolai jóllétének megerősítése nem kizárólagosan az osztálytermi szintű folyamatokon múlik, annak alapjainak lefektetése azonban egészen biztosan a mikroszintű élményekhez kapcsolódik majd.

A tanulók jóllétét befolyásoló tényezők közé sorolhatjuk az olyan iskolai feltételeket, mint a fizikai környezet, a tanulásszervezés sajátosságai (például a csoport- vagy osztálylétszámok alakulása), vagy éppen az iskolában nyújtott ellátások (például étkezés) minősége. Mindezek mellett, az iskolai jóllétet az iskolában megélt társas kapcsolatok is befolyásolják, illetve az iskolai klíma, vagy éppen az adott csoport/osztály működése is hatással lesz rá. A társas kapcsolatok és a környezet sajátosságai mellett, az önmegvalósítás megélése is alakítja az iskolai közérzetet. Kedvezően hat például a tanulók önbecsülésére, ha érzik, hogy a tanárok megbecsülik erőfeszítéseiket, az iskolai tevékenységeikben sikerélményekhez jutva pedig nő az önbecsülésük is (vö. Stern, 2012).

**Iskolai feltételek**

- fizikai környezet
- tanulásszervezés, órarend, csoportlétszámok
- biztonság, iskolai ellátások

**Társas kapcsolatok**

- iskolai klíma
- csoportdinamika
- tanár-diák kapcsolat
- kortárs kapcsolat

**Önmegvalósítás**

- önbecsülés
- a tanulói erőfeszítések, értékelés

**Egészség**

- pszichoszomatikus tünetek
- betegségek

Az iskolai jóllét összetevői (Konu és Rimpela, 2002 alapján)

Mikor állnak készen a tanulók a tanulásra?

A tanulási készenlét meghatározása

A tanulók tanulásának eredményes támogatása szempontjából kiemelten fontos az ún. intellektuális készenlét meghatározása, azaz annak felmérése, hogy az egyén készen áll-e bizonyos ismeretek, készségek elsajátítására (Powell és Kusuma-Powell, 2011).

A tanulási helyzetekben hajlamosak vagyunk azt gondolni, hogy a tanulási készenlét valójában azokhoz az előzetes tudáselemekhez, elsajátított készségekhez és képességekhez kapcsolódik, melyekkel az egyén „érkezik” és „belép” egy új tanulási helyzetbe. Valójában azonban nem szabad figyelmen kívül hagynunk, hogy a tanulási készenlét számos más tényező által is meghatározott, úgymint:

- *Az egyén előzetes élményei (tapasztalatai)* a tanulási helyzetek sikerességéről vagy éppen kudarcáról, hiszen ezek azok az élmények, melyek a jövőbeni részvételét meghatározzák majd, azaz arra ösztönzik, hogy bevonódjon egy-egy tevékenységbe, vagy inkább távol maradjon.
- *A tanuló énképe és önbecsülése*, azaz, hogy valójában hogyan látja iskolai, vagy nevezzük úgy, akadémiai énjét; hogyan vélekedik arról, meg tud-e felelni az adott helyzet kihívásainak.
- *Az énhatékonyság érzése*, tehát annak megélése, hogy az egyén sikeres lehet az adott tevékenységben; valamint
- *az eddigi élettapasztalatai* és az adott csoportban elfoglalt státusza.

A készenlét tehát nem egy statikus állapot, hanem változó és folyamatosan alakítható is.

Hogyan válhat élvezetessé a tanulás?

A tanulás támogatása

A tanulók megismerésének következő feltétele a változatos belépési vagy csatlakozási pontok felkínálása a tananyag elsajátításához. Ennek alapja, hogy a tanulási folyamat megtervezésekor mérlegeljük, hogy az adott tananyagot hogyan tehetjük a tanulók számára is relevánssá, valamint hogyan biztosíthatjuk valamennyi tanuló bevonódását. Ebben irányadó lehet a „legközelebbi fejlődési zóna” elve (vö. Vigotszkij, 1979; Shernoff és Csíkszentmihályi, 2009; Powell és Kusuma-Powell, 2011) vagyis, hogy az adott tanulási helyzetben a tanulók előtt álló megoldandó probléma, elsajátítandó ismeret, készség optimálisan „egy lépéssel” haladja meg az aktuális fejlettségi szintet. Csíkszentmihályi (2009) szerint az élvezet éppen az unalom és az izgalom határán helyezkedik el, amikor a kihívás még nem haladja meg az egyén kapacitását ahhoz, hogy cselekedjen (Shernoff és Csíkszentmihályi, 2009).



Készenlét vagy képesség?

Az előzőekben szándékosan alkalmaztuk a tanulási **készenlét** kifejezést a tanulási **képesség helyett**. Az iskolai tanulási helyzetekben – a tanulók által mutatott akadémiai teljesítmények (például osztályzatok) alapján – igen gyakran használjuk a „jó-képességű” illetve „rossz-képességű” címkéket. Érdekes azonban mérlegelnünk, vajon mennyire helytálló a képesség megítélése ebben az esetben? Vajon egy adott pillanatban nyújtott teljesítmény mennyire tükrözi a valódi potenciálokat? Vajon mennyire formálható, s mennyire velünk született beállítódást jelöl a képesség értelmezésünk? S még inkább, vajon a saját észleléseinken alapuló elvárásaink egy-egy tanulóval szemben mennyire hatnak vissza a tanulók teljesítményére és viselkedésére? (Tomlinson és McTighe, 2006; Powell és Kusuma-Powell, 2011).

Egy 2010-ben édesanyák körében végzett vizsgálat elgondolkodtató eredményeket hozott. A kutatás az anyák tanulásban nyújtott támogatásának típusait és minőségét vizsgálta. A kutatás legfontosabb eredménye azonban nem a segítségnyújtás formáinak megismerése volt, hanem annak felismerése, hogy az, ahogyan az anyák bevonódnak gyermekük tanulásába valójában attól függ, hogy mélyen, saját nézetrendszerükben hogyan gondolkodnak a tanulásról. A kutatók – eredményeik alapján – két csoportba sorolták az édesanyákat. Azok, akik úgy vélték, hogy a gyermek képességei nem formálhatók, sokkal kritikusabbak voltak, a támogatás során a gyermek eredményeire

fókuszáltak, és kevésbé segítették gyermekeiket a tanulásban való elakadás során. Míg azok az édesanyák, akik úgy vélték, hogy a gyermek képességei alakíthatók konstruktív, valódi választási lehetőségeken alapuló tanulási helyzeteket biztosítottak gyermekeiknek, és több pozitív megerősítést adtak. Tehát láthatóvá vált, hogy az anyák tanulásról és képességekről alkotott nézetei meghatározták, hogy milyen tanulási élményt biztosítanak gyermekeiknek (Moorman és Pomerantz, 2010). Hasonló erősségű azonban a tanári elvárások hatalma is. A tanári elvárások hatással vannak a tanulói teljesítményekre (vö. Rosenthal és Jacobson, 1968). A tanulók képesek dekódolni a tanárok róluk alkotott képét, ez pedig befolyásolja majd az iskola és a társak értékelését, és rejtett címkékkel látja el a diákokat (Booher-Jennings, 2008).

Hogyan élnek meg a tanulók a tanulási helyzeteket?

A tanulás iránti elköteleződés és a sikeresség támogatása

A tanulók megismerésének egyik kiemelt célja, hogy kedvező viszonyulást alakítsunk ki a tanulás iránt. A tanulási iránti elköteleződés alapja pedig az, hogy az egyén megélhesse, hogy:

- tanulása sikeres,
- a tanulás releváns jelenlegi és jövőbeni életében.

A tanulás iránti attitűdöt (tehát azt, hogy az egyén milyen érzelmi viszonyulásokat mutat, mit gondol annak hasznáról és hogyan is kezd neki a tanulásnak) számos tényező befolyásolja. Mindezek egyik dimenzióját a biológiai sajátosságok alkotják. Ezek azok az egyéni igények és eltérések, melyek kihatnak a tanulásra is. Ide soroljuk például azokat a nehezen változtatható sajátosságokat, melyek befolyásolják a megismerést (például érzékszervi sérülések, tanulási zavarok).

A tanulást ugyanakkor kulturális és szociális tényezők, társas hatások is alakíthatják. Azok az attitűdök és diszpozíciók, amelyeket a tanárok megfigyelhetnek, valójában csak a külső megnyilvánulásai a tanulók mélyebb, belső érzelmeinek. A tanulók elhelyezik magukat társaikhoz képest az akadémiai (tanulmányi) teljesítmény, illetve az észlelt csoporton belüli státusz – vagyis társas vonzalom és népszerűség – alapján.

A kedvező tanulási attitűd kialakítása szempontjából válik igazán fontossá, hogy megismerjük és felismerjük azokat a sajátosságokat, melyek mentén az egyének eltérhetnek.

A tanulás sikeressége szempontjából egy kiemelten fontos dimenzió a **tanulási preferenciák** szempontja. Ennek egyik eleme az *érdeklődés*. Egyrészt, az érdeklődés lehet már létező, melyet könnyen megfigyelhetünk, felismerhetünk, és építhetünk rá; beszélhetünk azonban potenciális érdeklődésről is, mely még nem kialakult, azonban feléleszthető és formálható (vö. *Shernoff és Csíkszentmihályi, 2009*). Az érdeklődés hatással lesz a motivációra és a tanulási helyzetekbe való bevonódásra is.

A tanulási preferenciák ernyője alá sorolhatjuk az *intelligenciabeli sajátosságokat, a tanulási modalitásbeli különbségeket*, illetve az elsajátítottak alapján azokat a preferált formákat, melyek mentén a tanulók megmutathatják tudásukat. Az intelligenciabeli különbségekre vonatkozóan *Gardner (1983, 2006)* többszörös intelligencia elmélete az eltérő gondolkodási és feldolgozási sajátosságokról talán a leginkább ismert, osztálytermi alkalmazása azonban időnként nehézkes lehet (erről lásd *Powell és Kusuma-Powell, 2011*). *Gardner* többszörös intelligencia megközelítése mellett, *Sternberg (1998)* elmélete is kedvezően adaptálható az iskolai tanulási helyzetekben. *Sternberg (1998)* az intelligenciabeli preferenciákat három csoportba rendezte: analitikus, praktikus és kreatív intelligencia. A gondolkodás során mindannyian alkalmazzuk mindhárom utat, eltérünk azonban abban, hogy mely utat részesítjük előnyben a gondolkodás során, ezért kedvezőbb, ha a tanítás során mindhármát érvényesítjük.

	ANALITIKUS INTELLIGENCIA	PRAKTIKUS INTELLIGENCIA	KREATÍV INTELLIGENCIA
ERŐSSÉGEIK	! Leginkább fel- és elismert az iskolai környezetben. ! Ezek a tanulók a leginkábbban sikeresek a tradicionális iskolai tanulási tevékenységekben: információ rendszerezése (pl. jegyzetelés); az okok-következmények felismerése.	! Ezek a tanulók a kontextuális problémák megoldásában teljesítenek jól. ! Fontos számukra, hogy átlássák a mindennapi kapcsolódásokat és alkalmazhatóságot a tanultak kapcsán.	! A tanulók újszerű, szokatlan módon közelítenek a tanultak felé. ! Széttartó gondolkodás jellemzi őket és szeretnek „kísérletezni”.
OSZTÁLYTERMI ALKALMAZÁS	! Elsősorban olyan feladatok, tanulói tevékenységek tervezése, melyek az alábbi gondolkodási folyamatokat igénylik: ✓ elemzés, ✓ összehasonlítás; ✓ kritikai gondolkodás; ✓ értékelés.	! Olyan feladatok vagy tanulói tevékenységek kialakítása, melyek: ✓ az elsajátított tudás gyakorlati alkalmazását, ✓ implementálását igénylik.	! Döntően olyan feladatok, tanulói tevékenységek tervezése, melyek ösztönzik: ✓ a tanulói kreativitást; ✓ az alkotó, felfedező munkát; ✓ építenek a képzeletre.

*Az eltérő intelligenciabeli sajátosságok jellemzői
Forrás: Powell és Kusuma-Powell (2011) és Sternberg (2004) alapján*

A tanulási preferenciákhoz kapcsolódó másik szempontunk a tanulási modalitások különbözőségeire fókuszál. Tanulási modalitás alatt azokat az információfeldolgozási sajátosságokat értjük, melyek mentén az egyének eltérhetnek, és ebből fakadóan változó, hogy milyen feladatok és tanulási helyzetek esetén lehetnek sikeresek vagy kevésbé eredményesek.

	ERŐSSÉGEK	KIHÍVÁSOK
KINESZTETIKUS	✓ Mozgást is, illetve motoros készségeket igénylő feladatok. ✓ Szerepjáték, drámajáték. ✓ Lehetőség több csoportban is dolgozni. ✓ Fizikai manipulációt igénylő feladatok.	! A látottak vagy hallottak közvetlen felidézése. ! Érzelemkifejezés gesztikuláció nélkül. ! Nyugalomban ülni és magányosan dolgozni. ! Egyféle feladatra koncentrálni hosszabb ideig.
TAKTILIS	✓ Kooperatív munka. ✓ Kiscsoportos interakciók. ✓ Motoros készségeket igénylő feladatok, modellezés. ✓ Páros tanítás.	! Olyan csoportban dolgozni, ahol nincsenek barátai. ! Szenzoros érzékelés lehetősége nélkül, „steril”, nyugalmi környezetben dolgozni.
AUDITÍV	✓ Hangos olvasás. ✓ Tanári előadások. ✓ Tanulói kiselőadások. ✓ Dialógust, vitát igénylő feladatok. ✓ Auditív ismétlés.	! Arcok felidézése. ! Hosszú ideig tartó „néma” olvasás. ! Időzített tesztek, melyek kizárólag olvasási és írási feladatokat igényelnek. ! Egyéb, elterelő háttérhangok (zene, beszéd) mellett dolgozni.
VIZUÁLIS	✓ Olvasás, jegyzetelés. ✓ Vizuális demonstrációk készítése. ✓ Grafikák, videók, vizuális szemléltetések.	! Szóbeli utasítások követése. ! Hangos, mozgalmasság körülmények között dolgozni. ! Szemléltető képek és ábrák nélküli előadást hallgatni. ! Dekoráció nélküli osztályteremben, vagy éppen túl sok vizuális inger közepeztette tanulni.

A különböző tanulási modalitások jellemzői Forrás: Powell és Kusuma-Powell (2011) alapján

Végezetül a tanulók különböznek abban is, hogy milyen formában tudják a leginkább sikeresen *megmutatni az általuk elsajátítottakat*, így lehetnek különbségek az írott, szóbeli, valamint a vizuális megjelenítésekben. Felmerülhet a kérdés, mégis hogyan szerezzünk meg, vegyünk figyelembe, és tartsunk észben ennyi információt minden egyes tanulóról. Ennek megválaszolásához érdemes talán nézőpontot váltanunk.

A tanulók az általunk megismert sajátosságok egyedi kombinációi, azonban a megismerésük során szerzett ismereteinket már felhasználhatjuk más esetekben is, ami segíthet bennünket a hasonló sajátosságokkal rendelkező tanulók támogatásában.

Fontos azt is hangsúlyoznunk, a fentiekben vázolt különbségek csupán egyéni preferenciák, melyek a legtöbb esetben fejleszthetők, éppen ezért fontos, hogy azokat ne megváltoztathatatlan kategóriákként értelmezzük.

3.2 Mérlegelés: Lemorzsolódás és személyre szabott tanulás

A korai iskolaelhagyás megelőzésében a személyre szabott tanulás különös jelentőséggel bír: a kedvező iskolai attitűd kialakítása egyfajta védőhálóként szolgálhat a lemorzsolódás ellen.

A kedvezőtlen szociokulturális háttérrel rendelkező, az iskolai elvárásoknak nehezen vagy megfelelni nem tudó tanulók esetén, vagy azokban a helyzetekben amikor – a sorozatos kudarcélmények és negatív tapasztalatok hatására – már kialakult a tanulóban egy kedvezőtlen viszonyulás az iskola felé, a pozitív tapasztalatok felerősítése lehet az egyetlen olyan megoldás, ami hosszú távon segíthet a folyamat visszafordításában.

Az iskola iránti kedvező attitűd kialakításának alapvető feltétele, hogy:

- ! a tanuló megélje, hogy az iskolához tartozik, jelenléte fontos a közösség számára, ott szívesen látják (vö. Gottfredson et al., 2010; Stern, 2012),

- ! és a tanulási tevékenysége sikeres lehet.

Egy kedvező szociokulturális háttérrel rendelkező, esetlegesen egy jól fizető vagy magas presztízsű munkahellyel rendelkező szülő egyben szerepmoddell is a tanuló számára, aki azt is közvetíti, hogy az iskoláztatás a társadalmi előrejutás szempontjából is releváns (vö. Stern, 2012). Ennek hiányában azonban az iskolának először azt is meg kell mutatnia a tanuló számára, hogy miért fontos és jelentős a tanulás az életükben. Az iskolához kapcsolódó kognitív, affektív és érzelmi viszonyulások alakulásában a családi tényezők mellett, meghatározó lehet a kortársak attitűdje is, így különösen fontos az iskolai közösség szerepe is az attitűdök formálásában.

A tanulási helyzetek egyéni sajátosságokhoz igazítása lehetőséget ad arra is, hogy:

- ! a tanulót sikerélményhez juttassuk,
- ! a tanulási tartalmak egyénre szabásával kialakítsuk/erősítsük a motivációt,
- ! a pozitív érzelmi élményeken keresztül pedig javítsunk az iskolához/tanárokhoz fűződő kapcsolaton is.

A sikerélmény erősítése csak abban az esetben valósul meg, ha megismerjük a tanulók szükségleteit, folyamatosan magas elvárásokat fogalmazunk meg velük szemben, és erősíteni tudjuk felelősségérzetüket saját tanulásuk iránt. Az előzőekben vázolt személyre szabott tanulás szemlélete alkalmas lehet az iskolai attitűd kedvező irányú formálására is.

3.3 Módszertár: ötletek és lehetőségek

A biztonságos pszichológiai környezet kialakításának lehetőségei

A tanulók megismerésének feltétele, hogy a megismeréshez optimális környezetet teremtsünk. Ennek egyik első lépése lehet a harmonikus közös munka kereteinek kialakítása.

Szabályalkotás vita módszerrel

A tanulók megismerését (ezáltal a tanulási sajátosságaik feltárását) támogatja – ahogyan az előzőekben részletesen is foglalkoztunk vele – ha a tanulók megélhetik, hogy az iskolai közösség értékes tagjai, valamint érzelmi és fizikai biztonságban érzik magukat.

Az osztálytermi vagy bármely más nevelés színtéren zajló folyamatok nagyon összetett fejlesztést tesznek lehetővé. Természetes elvárás, hogy a diákok sajátítsanak el olyan alapvető kompetenciákat, készségeket és képességeket, mint például az írás, olvasás, számolás vagy éppen a komplex gondolkodás, kommunikáció és érvelés képessége.

Ugyanakkor, hasonlóan kiemelt jelentősége van a szociális tanulásnak is. A diákoknak meg kell tanulniuk a társas együttélés alapvető szokásait is, illetve fel kell vértéződniük olyan szociális kompetenciákkal, mint például az együttműködés, elfogadás, rugalmasság. Ez utóbbi kompetenciák épp olyan fontos részei későbbi személyes kapcsolataik minőségének, munkavállalói státuszuknak, mint kognitív képességeik foka. Ezek fejlődéséhez támogatnunk kell diákjainkat önmaguk árnyaltabb megismerésében, a normák, szabályok kulturált alkalmazásában. A társas-érzelmi közelség és biztonság érzésének megélésében és a szociális kompetenciák fejlesztésében döntő szerepe van a tanulókat körülvevő csoportoknak.

Működő csoportokról – így például egy osztály működéséről – akkor beszélhetünk, ha az alábbi folyamatok megfigyelhetők a közösség életében (N. Kollár és Szabó, 2004):

- ! Egy csoport működéséhez elengedhetetlenek a *közös célok*, illetve a közös cselekvést ösztönző indítékok kialakulása.
- ! Fontos, hogy a működő csoportra jellemző a „*mi-tudat*”, vagyis a tagok megélik a csoporthoz tartozás érzését, illetve a csoportot annak tagjai önálló egységként szemlélik.
- ! A működő csoportoknak vannak közös tevékenységeik, a tagok között pedig megfigyelhető *személyes kapcsolat és egyfajta kölcsönös függés*.
- ! A működő csoportokban kialakul egy *csoportstruktúra*, ami azt jelenti, hogy a csoportra jellemző bizonyos hierarchia (megfigyelhetünk vezetőket, alá-fölé rendeltségi viszonyulásokat), és kialakulnak bizonyos szerepek is a csoportban.
- ! A csoportnak vannak közös szokásai, történetei, olyan, csak a csoportra jellemző sajátos kifejezések, fordulatok, melyek csak a csoport tagjai számára bírnak jelentéssel.
- ! Kialakultak a csoport normái.

Milyen egy működő csoport?



A működő csoportok jellemzői (N. Kollár és Szabó (2004) alapján)

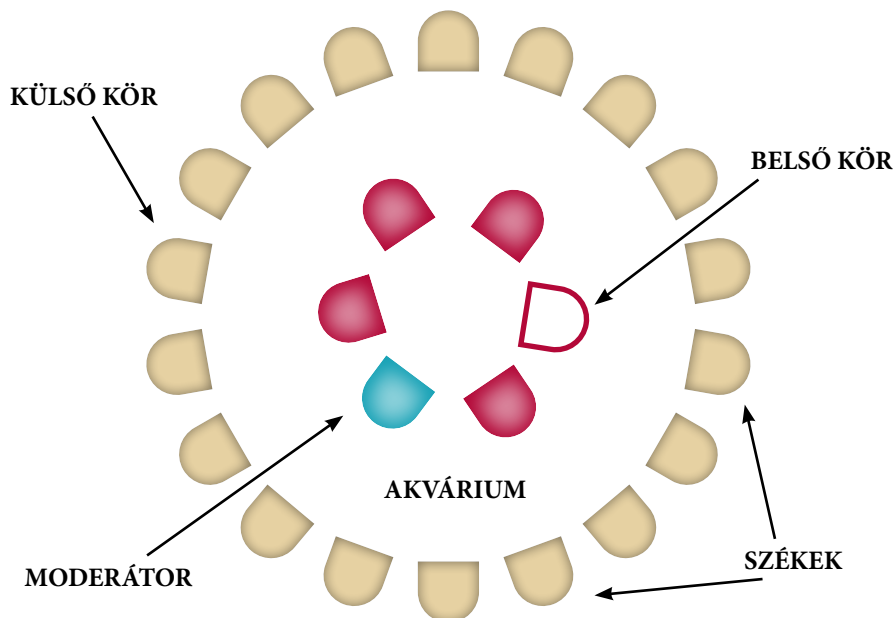
A csoportnormák alakulását és a biztonságos pszichológiai környezet megteremtését tudatosan is segíthetjük közös szabályok kialakításával. A szabályok hatással lehetnek a csoport működésének dinamikájára, alakítják a tanár-diák kapcsolatrendszer is, erősítik a kiszámíthatóságot (ezzel növelik a biztonságérzetet), és mintát adhatnak a tanulóknak (vö. N. Kollár és Szabó, 2004).

A szabályalkotás alkalmazásának lehetséges lépései:

- 1. EGYÉNI MUNKA:** kérjük meg a tanulókat, hogy először egyénileg gondolják végig, megítélésük szerint, melyek a harmonikus közös munka feltételei.
Fontos, hogy hagyjunk elegendő időt az egyéni munkára, és kérjük meg a tanulókat, hogy rögzítsék is önmaguk számára gondolataikat.
A tanulók gondolkodását különböző szempontok megadásával is segíthetjük/orientálhatjuk: például a tanulásra/kommunikációra/viselkedésre vonatkozó szabályok végiggondolására kérjük őket.
- 2. CSOPORTMUNKA:** az egyéni munkát követően rendezzük csoportba a tanulókat. (A csoport sajátosságaitól/„előéletétől” függően válasszunk csoportalakítási technikát. Ez történhet tudatosan, amennyiben ezzel is formálni kívánjuk a csoportfolyamatokat, de dönthetünk a véletlenszerű csoportalakítás mellett is.)
A csoportokba minden tanuló a saját szabályaival érkezik, ezért arra kérjük a csoportokat, hogy alakítsanak ki közös álláspontot.
Hangsúlyozzuk a csoportoknak, hogy azokat a szabályokat rögzítsék, amelyekkel minden csoporttag azonosulni tud, és képviselni is tudja majd.
- 3. OSZTÁLY-VITA:** A csoportmunkát követően lehetőség van az osztályszabályok kialakítására. Ennek egy lehetséges útja, ha a szabályokat egy vita keretében véglegesítjük/fogadjuk el. Erre különösen alkalmas az akvárium vitamódszer (fishbowl method). A módszer alkalmazásának lényege, hogy a vita/beszélgetés mindig kisebb körben zajlik, a csoport többi tagja pedig kívülről figyeli a beszélgetést, hogy egy adott pillanatban az adott csoport képviselőjét leváltva bekapcsolódhasson a vitába.
 1. A vitához a csoportok számának megfelelő számú széket rendezzünk egy kisebb körbe, majd a kisebb kör köré rendezzük úgy a székeket egy nagyobb körbe, hogy minden csoporttag jól követhesse a vitát.
 2. Kérjük meg a csoportokat, hogy válasszák ki képviselőiket a beszélgetés/vita megkezdésére, ők foglalják el a belső körben lévő székeket. Ez a kör szimbolikusan az akvárium.
 3. A vita során a résztvevők feladata, hogy elfogadjanak bizonyos szabályokat, megegyezzenek azok tartalmáról (esetlegesen azok megszegésének következményeiről). A beszélgetés során az „akváriumban” ülőket a külső körben helyet foglalók úgy segíthetik, hogy egy előre egyeztetett jellel (például a képviselő vállának megérintésével) felváltják, a helyére ülnek, ezzel hozzájárulva a beszélgetéshez. A vita során az elfogadott szabályokat rögzítjük.

4. A vita/beszélgetés folyamán a tanár moderátorként van jelen, biztatja a csoporttagokat a részvételre, illetve a szabályok kapcsán saját igényeit/ elvárásait is kommunikálhatja a csoport felé így bekapcsolódva a beszélgetésbe (ehhez érdemes a kisebb körben egy széket üresen hagyni).

A beszélgetés végén, az elfogadott szabályokat jól látható formában tegyük ki az osztályterembe, és időről időre reflektáljunk azok működésére, szükség esetén alakítsuk őket.



*A terem ajánlott elrendezése akvárium vitamódszer során
(Forrás: UNICEF (2015) alapján)*

MIRE FIGYELJÜNK A SZABÁLYOK KIALAKÍTÁSÁNÁL?

! Ne legyen túl sok szabály!

A sok szabály mindkét fél számára nehezen kezelhető. Érdemes fontossági sorrendet kialakítani, majd a szabálykövetés fejlődésével alakítani, bevezetni az új szabályokat.

! Törekedjünk a rugalmas és változtatható szabálykezelésre!

Szükség esetén biztosítsunk teret a szabályok módosítására.

! A szabályok legyenek egyértelműek, világosak!

Győződjünk meg arról, hogy biztosan értjük-e, azonosan értelmezzük a szabályokat.

! Legyenek a szabályok ellenőrizhetők és betarthatók!

Olyan elvárásokat fogadjunk el, melyeket tudunk követni, és amelyek valóban segítik a harmonikus közös munkát.

! A szabályok kialakításával olyan elvárásokat alakítsunk ki, melyek valóban az optimális tanulási környezet kialakítását segítik!

Ne vezessünk be felesleges szankciókat a közös munka során, törekedjünk, hogy azokra a területekre fókuszáljunk, melyek valóban a harmonikus közös munkát segítik elő.

! Törekedjünk pozitív szabályok kialakítására.

A szabályok ne csak tiltásokat tartalmazzanak, igyekezzünk pozitív formában megfogalmazni azokat.

Forrás: N. Kollár és Szabó (2004) alapján

Szabályalkotás „T-kártya” módszerrel és a szabályok értékelése

A szabályok kialakítása, megértése és betartása hosszú folyamat. A közös munka kezdetén érdemes egy-egy kiemelt szabályra koncentrálni, és mindenki számára láthatóvá tenni. A szabályok megalkotása azonban önmagában még nem elegendő, mindez akkor telhet meg tartalommal, ha azok értelmezése visszatérő beszélgetések, gyakorlatok részévé és az értékelés alapjává is válik (Lénárd és Rapos, 2009).

A **T-kártya** módszer lényege (Lénárd és Rapos, 2009) a közös fejlesztési célok, illetve az azokhoz tartozó értékelési szempontok kialakítása. A módszer alkalmazása mögött az értékelési folyamat két nagyon lényeges kérdése is meghúzódik:

- az egyik, hogy tanárként mit szeretnék, a tanulóink mire figyeljenek az adott tevékenység során, vagyis: Mit fogunk értékelni? Ez ráirányítja a tanulók figyelmét az értékelési szempontokon keresztül a sikeres tanulási folyamatra.
- Másrészt, a T-kártya segítséget jelent abban is, hogy miképp vonhatjuk be diákjainkat az értékelési szempontok megfogalmazásába: egy közös nyelv és megállapodásaink kialakításába.

A T-kártya módszer alkalmazásának lehetséges lépései (Lénárd és Rapos, 2009):

1. Először megfogalmazzuk azt a tevékenységet, amelyre az értékelés irányulni fog. Ebben az esetben ez az osztály közös szabályait jelenti, vagyis arra kérjük a tanulókat, gondolják végig: „Mik legyenek az osztály közös szabályai?”. A diákok egyénileg megfogalmazzák és leírják, hogy szerintük melyek a legfontosabb szabályok.
2. Ezután a tanulókat párokba rendezzük, a párok megbeszélik a szabályokat, majd egy-egy cetlin rögzítik a legfontosabbakat. (Később ezekkel a jegyzetekkel dolgozunk tovább, így érdemes öntapadás lapokat használni.)
3. A páros munkát megbeszélés és értelmezés követi, ennek során közösen áttekintjük a tanulók által kiemelt szabályokat, miközben azokat a párban dolgozók bemutatják az osztálytársaknak/csoporttársaknak is.
4. A megbeszélés során a pedagógus a szabályokat kiegészítheti a saját szempontjaival, elvárásaival, magyarázatot adva igényeire.
5. Ezt követően egy szabad felületre felragasztásra kerülnek a felírt szempontok. Érdemes az elsődleges rendszerezést is segíteni, a tartalmilag összekapcsolódó elemeket egymás közelébe helyezni.
6. Az áttekintés után következik a rendszerezés, vagyis a nagyobb szabály-kategóriák megalkotása. Ezek a kategóriák alkalmasak lesznek arra, hogy a diákok által összegyűjtött szabályokat csoportosítsuk.
7. A T-kártyán a T vízszintes vonalára kerül az „Osztályszabályok” felirat, balra a megalkotott szabály-kategóriák, jobbra pedig az azokat leíró jellemzők (kb. 3-5 db) kerülnek (Lénárd és Rapos, 2009).
8. Ezek alapján egy értékelést is segítő táblázat is készíthető (Barta et al., 2011).

OSZTÁLYSZABÁLYOK

Az értékelés kategóriái	Részletes jellemzők
Magatartás a közösségben	• Mennyire volt segítőkész? • Mennyire volt jelen az agresszivitás a diák viselkedésében? • Történt-e olyan konfliktus az elmúlt héten, ami kedvezőtlenül befolyásolta a diák helyzetét az osztályban? • Van-e olyan pozitív élmény a diák magatartásával kapcsolatban, amit szeretnénk megerősíteni?
Együttműködés a közösségben	• Segített-e valakinek önként? • Volt-e arra példa, hogy együttműködött diáktársával? Hányszor? Milyen körülmények között? • Önkéntesek voltak-e az együttműködések?

A közös szabályok betartásának értékelése

A tanulókkal közösen kialakított szabályok megkönnyíthetik az iskolai szabályok betartását is, hiszen a közösen megalkotott és elfogadott előírások megerősíthetik a tanulóknak, hogy szavuk fontos, ez pedig támogatja a szabályok interiorizálását. Érdemes azonban a szabályokat időről-időre felülvizsgálni, reflektálni rájuk, és olyan ellenőrző listákat készíteni, amelyek önmagukban rejtik az ellenőrzés, az önértékelés lehetőségét is. Az ilyen listák gyors önellenőrzést és közös megbeszélést tesznek lehetővé, életben tartják a szabályokat (Lénárd és Rapos, 2009).

Példa a tanulók önértékelésére (Lénárd és Rapos, 2009)

A közös szabályok kialakítása és elfogadása után, a közös munka során készíthetünk a tanulóknak ön- és társ/közösség értékelő kártyákat, melyeken a tanulók jelölhetik a szabályok betartásának sikerességét. A tanulók önbeszámolóí alapján – szükség esetén – egyéni és közösségi megbeszéléseket kezdeményezhetünk, ami segíti a tanulók nézőpontjának megértését, feltárhatja az egyén vagy a közösség nehézségeit a közös munka során (Lénárd és Rapos, 2009).

A HETI SZABÁLYOK BETARTÁSA

Tegyél X-et azok mellé a szabályok mellé, amelyeket a közös szabályok közül sikerült betartani a héten!

ÉN betartottam	KÖZÖS SZABÁLYOK	az OSZTÁLYTÁRSAK betartották
-----------------------	------------------------	---

1. NEM HASZNÁLUNK CSÚNYA SZAVAKAT.
2. NEM EMELEM MEG A HANGOM VITÁBAN.
3. SEGÍTEK A HIÁNYZÓ OSZTÁLYTÁRSNAK A PÓTLÁSBAN.

Példa a tanulókkal közösen kialakított fejlődési tervre (Lénárd és Rapos, 2009)

Ha úgy látjuk, hogy bizonyos szabályok kihívások elé állítják a tanulókat, akkor saját tevékenységük tudatos végiggondolására is ösztönözhetjük őket. Ez segíthet abban, hogy a tanulók maguk határozzák meg céljaikat, kövessék fejlődésüket, ezáltal is támogatjuk a biztonságos tanulási környezet kialakítását a nemkívánatos viselkedésformák tudatos leépítésével.

MÁR TUDOM	AMIT SZERETNÉK MEGTAPASZTALNI	AZ ÚT, AHOGY A FEJLŐDÉSEMET TERVEZEM	AHONNAN TUDNI FOGOM, HOGY ELÉRTEM VALAMIT
<i>Fontos a konfliktusokat kezeln</i>	<i>Hogyan lehet normálisan kezelni a konfliktusokat az osztályban?</i>	<i>Megnézem, hogy mások hogyan viselkednek konfliktus- helyzetekben.</i>	<i>Nem ütöm meg az illetőt, aki felidegesít egy konfliktusban.</i>

Az iskolához kapcsolódó attitűdök megismerése

A megismerés fontos eleme lehet a tanulók iskoláról alkotott értelmezéseinek, az iskolai mindennapokhoz fűződő viszonyának feltárása/megértése, melyek a tanulói jóllét, a minőségi tanulás és a tanulás iránti kedvező attitűd kialakításának is az alapjai. Bizonyára könnyen átlátjuk, hogy a tanulók iskolai mindennapokhoz kapcsolódó érzelmei, az iskolai munka értelméről vagy éppen annak jövőbeni hasznáról alkotott nézetei miként befolyásolhatják a tanulási motivációt, az érdeklődést, és alakítják az iskolai sikerességet.

Az iskolai attitűd egy komplex, összetett fogalom, mely az iskolai élet számos aspektusát lefedi. Azt mondhatjuk, hogy az iskolai attitűd – ernyőfogalomként – a tanulók iskolához kapcsolódó kognitív, affektív és viselkedéses viszonyulásait, azok mintázatait és a tanulók iskolai tevékenységekbe való bevonódásának minőségét leíró fogalmakat öleli fel (vö. *Stern*, 2012; *Czető*, 2019). Ugyanakkor sem a nemzetközi, sem a hazai kutatásokban nem találkozunk egységes megközelítésekkel, univerzális mérőeszközökkel.

Éppen ezért, az alábbiakban egy lehetséges kérdőívet kívánunk bemutatni, mely lehetőséget adhat a tanulók iskolához kapcsolódó attitűdjeinek megismerésére (*Czető*, 2019). Fontos hangsúlyoznunk azonban, hogy ez pusztán a megismerés egy eszköze lehet, melyet diagnosztikus, leíró-feltáró céllal használhatunk munkánk során, nem alkalmazhatjuk azonban ok-okozati viszonyok leírására, továbbá óvakodjunk az eredmények alapján a tanulói kategóriák felállításától. Tartsuk szem előtt, hogy nem egy standardizált eszközt kapunk a kezünkbe.

Fontos, hogy eredményeinek egy pillanatnyi állapotot tükröznek, melyek – a kérdőív által feltárni kívánt jelenség komplexitásából fakadóan – folyamatosan változhatnak.

Mire használhatjuk a kérdőívet?

A kérdőív segítségével képet kaphatunk a tanulóknak az iskolai élet különböző területeihez kapcsolódó attitűdjeiről. A kérdéssor:

- az *iskola szeretetére* (a tanulók általános érzései az iskolához kapcsolódóan);
- az *iskolai tevékenységekkel kapcsolatos általános attitűdökre* (szabálykövetés, az iskolai hagyományok értékelése, tanórán kívüli programokon való részvétel);
- az *akadémiai elköteleződés* sajátosságaira (a tanulmányi teljesítmény, az akadémiai célok értékelése és fontossága);
- a *tanár-diák kapcsolat* tanulói percepciójára (bizalom, megbecsülés, érdeklődés) vonatkozó állításokat tartalmaz.

Hogyan értelmezzük az eredményeket?

A kérdőív egyes elemeit (állításait) az alábbi csoportokba rendezve, az összesített skála módszerével is kiértékelhetjük. Ebben az esetben az összetartozó elemek értékeiből számolunk átlagot, ami lehetőséget ad az egyes alskálák mentén is megismerni a tanulók attitűdjeit. A skálán az értékek számításánál a jelölt értékek összeadódnak, majd osztjuk az összeget a skálához tartozó tételek számával.

Az összetartozó elemeket az alábbi táblázat tartalmazza, a fordított tételeket aláhúzással jelöltük (ebben az esetben a kedvezőbb értékelést az alacsonyabb értékek jelölik).

ALSKÁLA	ELEMEK SORSZÁMA	ELEMEK SZÁMA
<i>Az iskolához tartozás megélése:</i>	1 3 4 11 15 16 18 21 27	9
<i>Akadémiai elköteleződés:</i>	12 23 20 25 24	5
<i>Az iskolai munka relevanciája (elidegenedés):</i>	22 14 19 8 2 7 17	7
<i>Tanári támogatás:</i>	26 13 9 6 10 28 5	7

ISKOLAI ATTITÚD KÉRDŐÍV (Czető, 2019)

Kedves Tanuló!

Az alábbiakban az iskolai mindennapokról olvashatsz állításokat. Kérlek, jelöld 1 és 7 közötti értékkel, mennyire értesz egyet az adott állítással, ha:

1: Egyáltalán nem értek egyet.

...

7: Teljes mértékben egyet értek.

1	Az iskolám sok tanórán kívüli programot szervez, amiből választhatok.	1	2	3	4	5	6	7
2	Feleslegesnek érzem az iskolában töltött időt.	1	2	3	4	5	6	7
3	Az osztálytermünk otthonos: mi dekorálhattuk, megmutatja, „kik” vagyunk.	1	2	3	4	5	6	7
4	Általában jól érzem magam ebben az iskolában.	1	2	3	4	5	6	7
5	Szerintem a tanáraink egyformán sokat várnak el mindenkitől.	1	2	3	4	5	6	7
6	Úgy érzem, a tanáraink tudatosan törekszenek arra, hogy megismerjenek.	1	2	3	4	5	6	7
7	Szerintem az iskolai szabályok (pl. házirend) értelmetlenek.	1	2	3	4	5	6	7
8	Gyakran unatkozom a tanórákon.	1	2	3	4	5	6	7
9	Van olyan tanárom, akihez személyes problémámmal is fordulhatnék.	1	2	3	4	5	6	7
10	Ha nem értek valamit, a legtöbb tanáromtól megkérdezhetem.	1	2	3	4	5	6	7
11	Szerintem az osztályom egy jó közösség.	1	2	3	4	5	6	7
12	Úgy érzem, keményen dolgozom azért, hogy jó jegyeim legyenek.	1	2	3	4	5	6	7
13	Általában egyetértek az osztályzattal, amit kapok.	1	2	3	4	5	6	7
14	Gyakran nem látom értelmét azoknak, amiket az iskolában tanulunk.	1	2	3	4	5	6	7
15	Szerintem az iskolám jól felszerelt digitális eszközökkel (pl. projektorok, laptop, okostábla).	1	2	3	4	5	6	7
16	Vannak barátaim az osztályomon kívül is az iskolában.	1	2	3	4	5	6	7
17	Ha tehetném, többet nem járnék be az iskolába.	1	2	3	4	5	6	7
18	Szívesen veszek részt az iskolai ünnepségeken.	1	2	3	4	5	6	7
19	Az elmúlt két hétben többször is gondoltam arra, bárcsak ne kellene bejönni az iskolába.	1	2	3	4	5	6	7
20	Rendszeresen megcsinálom a házi feladatokat.	1	2	3	4	5	6	7
21	Büszke vagyok arra, hogy ebbe az iskolába járok.	1	2	3	4	5	6	7
22	A legtöbb tanóra unalmas számomra.	1	2	3	4	5	6	7
23	Fontos számomra, hogy jól teljesítsek.	1	2	3	4	5	6	7
24	Tudom, hogy milyen módszerekkel, stratégiákkal tudok hatékonyan tanulni.	1	2	3	4	5	6	7
25	Fontos, hogy jó jegyeim legyenek.	1	2	3	4	5	6	7
26	Szerintem a legtöbb tanárunk igazságosan értékeli a teljesítményünk.	1	2	3	4	5	6	7
27	Az osztályban van legalább egy barátom, akivel személyes problémámat is megoszthatom.	1	2	3	4	5	6	7
28	Úgy érzem, a tanárok reálisan látják, mit tudok, és miben vagyok gyengébb.	1	2	3	4	5	6	7

A tanulók tanulásának támogatása - az egyéni tanulási sajátosságok megismerése

A tanulók bevonódását és teljesítményét egy adott tanulási helyzetben rendkívül sok tényező befolyásolja. A tanuló előzetes tapasztalatai, motivációja, érdeklődése, az általa megélt tanulmányi sikerek/kudarok, énképe és tanulási sajátosságai mind-mind hatással lesznek tanulási tevékenységére. A tanulók tanulásának eredményes támogatása érdekében kiemelt jelentőségű ezeknek a tanuláshoz köthető egyéni sajátosságoknak a feltárása.

A tanulási profil módszere a megismerésben

A „tanulási profilok” módszere egy szisztematikus, előre meghatározott szempontok mentén történő folyamatos adatgyűjtés, ezeknek az adatoknak a rendszerezése, majd láthatóvá tétele a tanulási folyamat különböző szereplői számára (más formában lásd még Heacox, 2003; Powell és Kusuma-Powell, 2011).

A profilok kialakításának célja:

- a tanuló tanulási sajátosságainak feltárása;
- diagnosztizálás;
- az egyéni sajátosságokhoz is igazodó tanulásszervezés során a támogatás és fejlesztés,
- a tanulási (akadémiai) elköteleződés erősítése, kedvezőbb iskolai attitűd kialakítása.

A tanulói profil alkalmazásának lépései:



A profil megtervezése
a forma, az elérhetőség és a hozzáférések meghatározása



A szempontok kialakítása
annak végiggondolása, hogy mely szempontok köré építjük a tanulási profilokat



Létrehozás és információgyűjtés
a profil megtöltése tartalommal

1. lépés: Tervezés: a forma, az elérhetőség és a hozzáférések meghatározása

A *Tanulási profil* formája és szempontjai rugalmasan alakíthatók az egyéni igényeknek és lehetőségeknek megfelelően. A megfelelő forma kiválasztásához érdemes azonban a felhasználás szempontjait mérlegelni:

Forma: A tanulói profil számtalan formát ölthet, lehet egy adatlap, dokumentum, de ki egészülhet a tanulók önmagukról készített beszámolóival, önreflexióival és értékeléseivel. A forma meghatározásában az első és legfontosabb szempont annak átgondolása, **ki(k) készíti(k) majd el a tanulói profilokat?**

- Tanári szempontú tanulói profilok: Gondolkodhatunk abban, hogy szaktanárként vagy osztályfőnökként, egyénileg szerkesztjük majd a profilokat, vagy több kollégával együttműködve hozzuk létre. (Természetesen az információk gyűjtését ebben az esetben is a tanulókkal együtt valósítjuk meg, és bizonyos elemeit ebben az esetben is érdemes láthatóvá tenni a tanulók számára.)
- A diákokkal együttműködve: Lehetőség van azonban arra is, hogy a diákokat már az adatok szerkesztésébe is bevonjuk, és a profil bizonyos részeit az ő közreműködésükkel hozzuk létre. Ennek előnye, hogy ezáltal is erősíthetjük az önértékelési és reflexiós készségeket.

Mindezek alapján a tanulási profil valójában egy dinamikusan szerkeszthető dokumentum, vagy dokumentumgyűjtemény.

Elérhetőség: A tanulási profil kialakítását az is meghatározza, hogy milyen időtartamra készül. Kialakítása előtt célszerű mérlegelni a tanulókkal közös munka időtartamát, jellegét.

Hozzáférés: A tanulói profil célja, hogy mind a tanár, mind a tanuló számára láthatóvá tegye, a tanulóiban tudatosítsa a tanulási sajátosságokat.

- Az előrehaladás, a tanulói erősségek és fejlesztendő területek olyan információk, melyek áttekintése a tanulók számára is fontos, így ezeket célszerű számukra is elérhetővé tenni.
- A profil bizonyos elemei a tanári szempontú tervező, értékelő munka részei, melyek a tanár számára kiemelten fontosak. A tanulói profilban rejlő lehetőségek legteljesebb kihasználását jelentheti, ha annak bizonyos elemei a szülők számára is hozzáférhetők.

2. lépés: A tanulói profil szempontjainak kialakítása

A tanulási profil szempontjai – ezek lesznek azok a dimenziók, melyek mentén szeretnénk megismerni a tanulókat – alakíthatók és bővíthetők. Esetünkben a tanulási sajátosságok feltérképezése áll a középpontban, így a profil elemeit most három nagyobb elágazás köré javasoljuk felépíteni:

Egyéni sajátosságok	Kulturális és szociális sajátosságok	Tanulási preferenciák
Ide gyűjthetünk minden olyan információt, melyek a tanulást befolyásoló, nehezen változtatható egyéni sajátosságok.	Ebbe a kategóriába tartoznak azok az elemek, melyek a tanuló szociokulturális hátterére, kulturális identitására, a tanuláshoz, illetve az iskolához kapcsolódó nézeteire vonatkoznak.	Ezek azok a tényezők, melyek a tanuló tanulását közvetlenül befolyásolják, így például az akadémiai teljesítmény, a tanulási készenlét, a motiváció, az érdeklődés, az intelligencia- és a tanulási modalitások.

Ne feledjük, hogy a tanulási profilt a tanulók mélyebb megismerése érdekében kibővíthetjük olyan szempontokkal is, melyek nem közvetlenül kapcsolódnak tanuláshoz, indirekt módon azonban fontosak lehetnek:

„Élet az iskolán túl”:
A tanuló érdeklődése, szabadidős tevékenységei, az általa fontosnak tartott események, a gyermek - és ifjúsági kultúra rá jellemző részei, médiafogyasztási szokásai, on-line jelenléte.

3. lépés: A tanulói profil létrehozása

A tanulói profil alkalmazásának harmadik lépése, hogy formát adunk a profilnak, meghatározzuk azokat a tartalmakat, melyeket egyénileg szeretnénk szerkeszteni, rendszerezni, és amelyekhez a tanulók számára is hozzáférést biztosítunk.

Példa a tanári szempontú tanulói profilok felépítésére

Ebben az esetben egy olyan formát alakítunk ki, melyhez csak tanárként szeretnénk hozzáférni, hiszen a gyűjtött információkat mi rendszerezzük és kezeljük majd.

Tanuló neve:		Életkor:	
Tanárgy/terület:		Tanév:	
A TANULÁSHOZ KAPCSOLÓDÓ SZOCIÁLIS-EMOCIONÁLIS SAJÁTOSSÁGOK			
A tanuló érdeklődési területei:		A tanuló erősségei (területek, készségek, melyekben különösen jól teljesít):	
A tanuló megfigyelhető attitűdjei, motivációs sajátosságai (az iskola, a tanulás, az adott tantárgy iránt):			
A tanuló észlelt nehézségei:			
TANULÁSI PREFERENCIÁK			
(Megfigyelhető) intelligencia modalitások:			
Tanulási preferenciák:			
Feladattípusok, tanulási helyzetek, melyekben kiemelkedő:		Feladattípusok, tanulási helyzetek, melyek nehézséget okoznak számára:	
REFLEXIÓIM			
Fejlesztési célok a tanuló munkáját illetően:		Nehézségek, bizonytalanságok a közös munka során:	
A tanuló előrehaladása:			

Példa a diákokkal együttműködve készített tanulói profil felépítésére

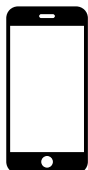
Ha úgy döntünk, hogy a tartalmak kialakításába a tanulókat is bevonjuk, érdemes olyan felületet/megvalósítási formát választani, melyhez a diákok is hozzáférhetnek. Erre az információs és kommunikációs (IKT) technológiák sok lehetőséget kínálnak a közösen szerkeszthető felületekkel.

A tanulókkal közösen szerkesztett profil legfontosabbja célja, hogy:

- elősegítse a tanulói sajátosságok tudatosítását,
- és átláthatóvá tegye azokat.

Ebben az esetben a profil egyes elemeit a tanulók töltik ki, amelyekhez tanárként reflexiókat, visszajelzéseket fűzhetünk, bevonhatjuk őket a tanulási célok kialakításába.

Tanuló neve:		Életkor:	
Tanárgy/terület:		Tanév:	
Érdeklődési területeim, témák, amikben szívesen elmélyülök:	Ezekben vagyok a leginkább jó az iskolában és azon túl:		
Számomra a tanulás:	Úgy érzem, nehézséget okoz:		
AHOGY TANULOK:			
Leginkább így szeretek gondolkodni:	Tanulási módok, amik nekem segítenek:		
Feladattípusok, tanulási helyzetek, melyekben nagyon jól tudok teljesíteni:	Feladattípusok, tanulási helyzetek, melyek nehézséget okoznak nekem:		
TANÁRI VISSZAJELZÉSEK			



A tanulási profilok kialakítására és rendszerezésére hasznos lehetőséget és rugalmas felhasználási kereteket tehetnek lehetővé a különböző tanulást is támogató online (közös, akár egy időben szerkeszthető) felületek. Az egyik ilyen lehetőséget kínálja a Google Classroom (Google Tanterem) felülete.

A Google Classroom segítségével osztályok, csoportok (vagy akár magunk és kollégáink) számára hozhatunk létre zárt felületeket, ahol megoszthatunk a tanulókkal különböző tartalmakat, online kommunikálhatunk velük (email vagy közlemények formájában). A létrehozott virtuális osztályteremhez lehetőségünk van tárhelyet (Google Drive) is rendelni, ahol a hozzáférési jogosultságok változtatásával a csoport tagjaival is megoszthatunk, szerkeszthetünk tartalmakat, fájlokat, így akár a tanulási profil felületét is kialakíthatjuk itt.

A tanulókkal közösen szerkesztett tartalmak:

- megkönnyíthetik munkánkat,
- fejlesztik a tanulók digitális kompetenciáit,
- segítségükkel rugalmasan szerkeszthető, kereshető tartalmakat tudunk létrehozni.

Tartsuk szem előtt azonban az adatok tárolásának biztonsági szempontjait is. Mindig csak zárt felületeket alakítsunk ki a tanulókkal, a tartalmak megosztását csak mi kezeljük, szükség esetén védjük (például jelszóval) a feltöltött tartalmakat.

4. lépés: Információgyűjtés és rendszerezés

Bármely formát is választunk a tanulási profil kialakítására, a legfontosabb lépés, hogy azt megtöltsük a tanulókról szóló információkkal. Ehhez kapcsolódóan a következőkben néhány információgyűjtési stratégiát, ötletet tekintünk át.

A tanulói profil közös szerkesztése bizalmi, partneri tanár-diák kapcsolatot feltételez. Támogatja a tanulói önreflexió és önértékelés fejlődését, elengedhetetlen azonban ezek tanórai keretek közötti támogatása is. Szintén mérlegelendő, hogy a tanulói profil szerkesztése ne a házi feladatok sorát gyarapítsa, alkalmazása esetén – legalább bizonyos elemeinek áttekintése – helyet kell, hogy kapjon a tanítási órán.

A forma kiválasztásánál tartsuk szem előtt, hogy – fontos és kívánatos, hogy éljünk az IKT adta lehetőségekkel – azonban a digitális írástudás eltérő fejlettsége, a technológiákhoz való hozzáférés hasonlóan újratermeli az osztálytermi egyenlőtlenségeket.

A megfigyelés mint információgyűjtési módszer

Tevékenységünk során az információgyűjtés egyik legkézenfekvőbb módszere lehet a megfigyelés. A megfigyelés egyik legnagyobb előnye, hogy szinte bármely helyzetben alkalmazhatjuk, bármikor elérhető módszer, költséghatékony, és segítségével különböző helyzetekben nyerhetünk információt a tanulókról.

A megfigyelés irányulhat:

- a tanulók tanulási tevékenységére (a tanulási módszereikre, információfeldolgozási sajátosságaikra, érdeklődésükre),
- társas kapcsolataikra,
- az iskolai tevékenységekben való részvételükre (programokon való részvétel, szerepvállalás az iskolában),
- érdeklődésükre, szabadidős tevékenységeikre.

A megfigyelés során – az általunk előre meghatározott szempontok mentén – követjük a tanuló vagy tanulók munkáját. A tanulási folyamat tervezésekor érdemes végiggondolni, hogyan tudunk olyan helyzeteket teremteni, ami a tanulókat hozza aktív szerepbe, tanárként pedig facilitátorként követhetjük a tanulók munkáját.

Megfigyeléssel követhetjük például:

- az egyes tanulók esetén, melyek azok a munkaformák és módszerek, melyekben a tanulók komfortosan érzik magukat (ezt kiegészíthetjük a tanulói reflexiókkal is);
- milyen tanulási helyzetekben teljesítenek jól és kevésbé jól;
- milyen szerepeket vesznek fel csoportban, mi jellemzi viselkedésüket a csoportmunka során.

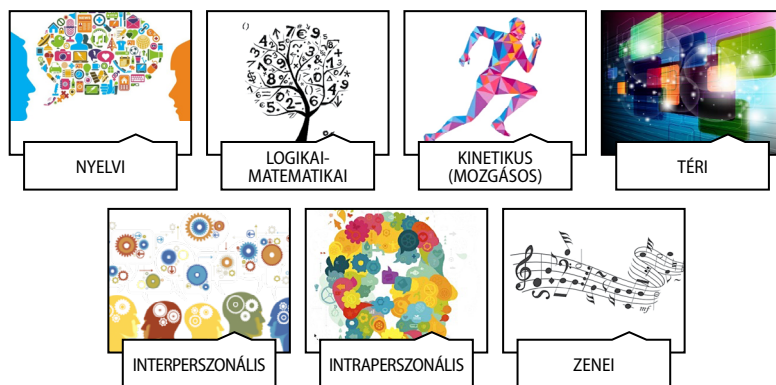
A megfigyelés során fontos szem előtt tartanunk:

- A megfigyelés során akaratlanul és tudattalanul is fellépnek torzítások: személyes előfeltevéseink, aktuális érzelmi-figyelmi állapotunk befolyásolja azt, amit látunk.
- Figyelmünk szelektív: a ránk ható ingerek sokasága miatt könnyen nem veszünk észre bizonyos dolgokat, vagy éppen torzítjuk, amit látunk.

A tanulási erősségek megfigyelése

A tanulók tanulási erősségeinek megismerését, rendszerezését segítheti az alábbi szempontsor. A *Tanulási erősségek skála* (vö. Tóth, 2005) Howard Gardner (2006) többszörös intelligencia elméletén alapul. Gardner elméletében (vö. Gardner, 2006) hét intelligencia (gondolkodási mód/képesség/megismerési sajátosság) területet különített el, melyekben az egyének eltérőek. Álláspontja szerint, amennyiben az egyén gondolkodási (intelligenciabeli) sajátosságaira is építjük a tanulási folyamatot, lehetőséget teremtünk az egyének számára a bennük rejlő potenciálok teljes kibontakoztatására.

Melyek a különböző intelligencia területek Gardner felosztásában?



Mire használhatjuk az alábbi szempontsort?

Az alábbi skála valójában egy becslés (Tóth, 2005), egy segítő (például diagnosztikus) szempontsor, mely orientálhatja figyelmünket, segíthet az egyéni sajátosságok megismerésében.

A skála alkalmazása során az egyes állítások esetén mérlegeljük, hogy az adott tanulóra vonatkoztatva tapasztaltunk-e hasonlót a közös munka során, majd megbecsüljük ennek gyakoriságát. Becsléseink alapján az egyes területekhez kapcsolódóan átlagot számolunk, így megrajzolhatjuk a tanulóra jellemző és kevésbé jellemző területeket. (Megfigyeléseink kiértékelése során azokat az elemeket, melyeket nem állt módunkban megfigyelni hagyjuk ki az átlagok kiszámításánál.)

Megfigyeléseinket az alábbiak szerint rögzítsük:

- 1 Nem tapasztaltam ilyet.
- 2 Csak elvétve fordult elő.
- 3 Többször is előfordult.
- 4 Szinte minden esetben tapasztalható volt.
- N Nem állt módomban megfigyelni.

TANULÁSI ERŐSSÉGEK MEGFIGYELÉSI SZEMPONTSOR (Tóth, 2005, 8-12. alapján)

Név:		Osztály:		Dátum:	
------	--	----------	--	--------	--

NYELVI (NY)	
	Szeret a szavakkal játszani. Szívesen tanul meg verseket, szójátékokat, nyelvtörőket, találós kérdéseket, és ezeket könnyen felidézi.
	Beszélgetésekben kezdeményező.
	Könnyen kifejezi a gondolatait mind szóban, mind írásban.
	Több irányból közelíti meg és írja le a dolgokat (pl. adott tárgy hogy néz ki, mire való, használatának előnyei-hátrányai stb.).
	Amit frissen hall, megjegyzi, és saját szavaival adja vissza.
	Háttérismereteit könnyen verbalizálja.
	Rengeteget kérdez.
	Szívesen elmagyarázza, hogyan jutott el egy probléma megoldásához.
	Szókincse a korához képest szokatlanul fejlett.
LOGIKAI-MATEMATIKA (LM)	
	Szívesen végez olyan tevékenységeket, amelyekben számolni kell.
	Környezetében geometriai formákat fedez fel, megszámlálható dolgokat talál (pl. csempék, virágok, falevelek).
	A kisebb egységeket nagyobb egységekbe szervezi.
	Az általános megállapításokat példákkal támasztja alá.
	Egy számára nem ismert matematikai feladványra több megoldást is talál.
	El tudja mondani, hogy milyen lépésekben jutott el a megoldásig.
	A dolgokat többféle módon csoportosítja, felfedezi az azonosságokat és a különbségeket.
	A problémamegoldás során tervszerűen halad.
	Szereti a kirakós rejtvényeket, a darabokat gyorsan egymáshoz illeszti.
TESTI-MOZGÁSOS (T)	
	Szívesen végez mozgással járó tevékenységeket (pl. futás, ugrás, mászás, egyensúlyozás).
	Könnyedén mozog, mozdulatokat könnyen ismételi vagy utánoz.
	Hamar felveszi a ritmust vagy lépést.
	Könnyen elsajátít nagymozgásokat igénylő készségeket (pl. görkorcsolyázás, ugrókötelezés).

	Könnyen elsajátít finommozgásokat igénylő készségeket (pl. papírt hajtogatni).
	Egyedül próbál elsajátítani egy-egy új mozgáskészséget.
	Szereti a tárgyakat megérinteni, körbetapogatni, hogy ezzel is többet tudjon meg róluk.
TÉRI (TR)	
	Elképzeléseit szereti vizuálisan kifejezésre juttatni, saját ízlése szerint rendez be környezetét.
	Motívumokat tervez és rajzol.
	Nagy képzelőerővel illeszt össze dolgokat egyetlen alakzattá (pl. kollázs, szobor).
	Fejlett térlátással rendelkezik.
	Könnyedén szétszed és összerak dolgokat (pl. kirakós játékok, szerkezetek).
	Tárgyakat különböző módokon csoportosít.
	Művészeti szempontból értékeli a dolgokat, figyel a színekre, vonalakra, textúrára stb.
	Alaposan kihasználja a papíron rendelkezésre álló teret.
	Rajzaiban ügyel a fontos részletekre.
INTERPERSZONÁLIS (IR)	
	Aktívan vesz részt csoportos tevékenységekben.
	Szívesen segít másoknak a tanulásban.
	Felnőttekkel való kapcsolata szívélyes, udvarias.
	Mások iránti érzéseit kifejezésre juttatja.
	Csoportos tevékenységekben vezető szerepet vállal, a közös munkát szervezi, irányítja.
	Társai számítanak a segítségére, beveszik a csoportjukba.
	Könnyedén teremti kapcsolatokat másokkal.
	Csoportjának érdekeit önzetlenül képviseli, felelősséget érez a csoport munkája iránt.
INTRAPERSZONÁLIS (IA)	
	Belülről motivált, önálló.
	Elfogadja magát olyanak, amilyen.
	Bízik önmagában.
	Együtt érez más gyermekekkel.
	Van humorérzéke.

	Képes önmagán is nevetni.
	Kitart a véleménye mellett.
	Kockázatvállaló.
	Feladataira erősen koncentrál.
	Játszás során kreatív.
	A maga választotta tevékenységekben kitartó.
ZENEI (ZN)	
	Szeret zenével foglalkozni.
	Az újonnan hallott dallamot vagy ritmust rögtön elismétli.
	Maga komponál dallamot vagy ritmust.
	Tud kottából énekelni.
	Felismeri a hangszereket egy hallott zeneműben.
	Képes hallás után játszani valamilyen hangszeren.
	Önálló tanulás közben valamilyen dallamot énekel vagy dúdol.
	Érdekli, hogy milyen hangokat tud kicsalni különböző tárgyakból.

A tanulók teljesítményhez kapcsolódó sajátosságainak megfigyelése

A tanulási erősségek megfigyelése mellett – az iskolai közegben – különösen fontos lehet a tanulók teljesítményhez kapcsolódó attitűdjeinek, viszonyulásának feltárása. Ha megértjük a tanulók teljesítményhez kapcsolódó igény szintjét (kialakított elvárásait és ezzel együtt akár a kudarchoz és sikerhez való viszonyát) lehetőségünk nyílik a tanulói teljesítmények javítására is. A siker keresése vagy éppen a kudarc elkerülése hatással van a tanulók önállóságára, magatartására és a teljesítménnyel kapcsolatos elvárásaira is.

A siker keresése mögött az én-hatékonyság, a kompetencia megtapasztalása áll, míg a kudarc kerülése mögött olyan motívumok húzódnak meg, mint a büntetéstől való félelem, a társas közeg kedvezőtlen megítélésének elkerülése.

A sikerorientált és kudarckerülő magatartás jelentősége iskolai közegben, hogy ezek a sajátosságok befolyásolják a tanulók által kitűzött tanulási célokat, a tanulási tevékenységbe való bekapcsolódást, ezáltal hosszú távon a fejlődést (N. Kollár és Szabó, 2004; Tóth, 2005; Carver és Scheier, 2006; Pajor, 2015).

Az alábbiakban Tóth (2005, 49-50.) és N. Kollár és Szabó (2004) alapján összegezzük, melyek lehetnek az igény szintek eltéréseit jelző tanulói viselkedések. A tanulók tevékenysége során érdemes olyan helyzeteket teremtenünk, melyekben lehetőségünk van az alábbi viselkedésformákat is megfigyelnünk.

SIKERKERESŐ	KUDARCKERÜLŐ
MI JELLEMZI A TANULÓ FELADATVÁLASZTÁSÁT?	
✓ Azokat a feladatokat részesíti előnyben, ahol kamatoztathatja tudását, készségeit és képességeit , és azokat lehetősége van új dolgokra használni.	✓ Paradox: Inkább olyan feladatot választ, ahol a végeredmény viszonylag jól bejósolható (azaz vagy „túl” könnyű feladatot választ, hiszen így a siker biztos; vagy „túl” nehéz feladatot választ, mert ezáltal a kudarc garantált).
MILYEN FELADATOKBAN NEM ÉRZI JÓL MAGÁT?	
! Nem szereti azokat a feladatokat, amelyek túl könnyűek (mert nem teremti valódi lehetőséget az énképesség megismerésére és az önkibontakoztatásra); és nem választ túl nehéz feladatot sem.	! Nem szereti azokat a helyzeteket, ahol társával kell magát összemérnie .
! Nem szereti azokat a feladathelyzeteket, melyekben nem tudja befolyásolni az eseményeket.	
MI JELLEMZI A TANULÓ FELADATVÉGZÉSÉT?	
• Általában kitartó, alkalmazkodó. • Képes önmagát másokkal összemérni.	• Bizonytalan: eltéríthető. • Külső nyomás szükséges ahhoz, hogy elkezdje feladatát. • A megoldási stratégiákban rugalmatlan, nem alkalmazkodó
ESETLEGES KUDARC ESETÉN:	
• Általában ösztönzi a megélt kudarc, képes azt kezelni.	• Félt a sikertelenségtől, az hamar letöri. • Képességei hiányának tulajdonítja (gyakran eleve olyan feladatot választ, mely nem illeszkedik képességeihez).

A tanulók önbeszámolóit mint a megismerés eszközeit

A tanulói profil megalkotásához is, illetve a tanulók egyéni sajátosságainak feltárásához is az egyik legkézenfekvőbb megoldás lehet, hogy a tanulóktól közvetlenül szerzünk

információkat. Érdemes a tanulási folyamatban olyan helyzeteket teremteni, amikor a tanulók önmagukról hoznak létre különböző produktumokat.

Tanulói „önéletrajz”

Az érdeklődés, önismeret, tanulási sajátosságok előzetes feltárására alkalmas módszer lehet a diákokkal íratott „*Tanulói önéletrajz*”. Ennek során – az adott csoport lehetőségeihez és sajátosságaihoz igazodva – arra kérjük a tanulókat, hogy egy megadott sablonban (vagy éppen szabad kezét adva nekik a megvalósítás formájában) készítsenek magukról önéletrajzot.

Az önéletrajzot strukturáló szempontok lehetnek:

- A **tanuló érdeklődése**: az önéletrajzban megkérhetjük a tanulókat, hogy írják le főbb érdeklődési területeiket, és arra is kérhetjük őket, hogy állítsanak fel rangsort a megjelöltek között.
- Eddigi **sikerei**: ebben arra kérhetjük a tanulókat, hogy meséljenek egy iskolai sikerükről. Hangsúlyozzuk, hogy nem csak osztályzatokban vagy tantárgyakhoz kapcsolódó sikerekben gondolkodhatnak.
- Jövőbeni **célok**: itt arról szerezhetünk információt, hogy rendelkezik-e a tanuló kialakult jövőképpel, milyen tevékenységek azok, amelyek őt vonzzák.
- Kiegészíthetjük az életrajzot olyan **személyes információkkal**, mint a kedvelt szabadidős tevékenységek, esetleg példaképek, melyek szintén fontos információkat adhatnak a tanulók attitűdjeiről, értékeiről.
- Az életrajzban arra is kérhetjük a tanulókat, hogy írjanak a **tanulási, információfeldolgozási** módokra vonatkozó preferenciákról is, ezekhez azonban adjunk inputot (!) is a tanulóknak. (Ennek lehetőségeit lásd például a különböző kérdőíveknél.)
- Bármely egyéb szemponttal gazdagíthatjuk az életrajzot, amit szeretnénk tudni a tanulókról.

A tanulói önéletrajzot változatosan alkalmazhatjuk. Amennyiben először találkozunk vagy kevésbé ismerjük a tanulókat, akkor kérhetjük őket arra, hogy személyes életrajzot készítsenek. Amennyiben már ismerjük a tanulókat, az életrajz szólhat tanulási szokásaikról is, kötődhet az adott tantárgyhoz is (szempontjait igényeinknek megfelelően alakíthatjuk).

MINTA TANULÓ

osztály:
email:

FÉNYKÉP

Lehetőséget adhatunk
a tanulóknak egy
kép/logó/avatar
kiválasztására, ami
leginkább kifejezi őket

Érdeklődés:

TÉMA/TERÜLET

Kérjük meg a tanulókat, hogy fejtsék ki, mi érdekli őket a leginkább. Ez vonatkozhat az adott tantárgyra is, de feltárhatjuk a tanulók általános érdeklődését is. Így alkalmazhatjuk egy-egy tanév elején a tantárgyi tartalmak kialakításakor, vagy a tanulók globális megismeréséhez.

Céljaim:

Kérjük meg a tanulókat, hogy jelenítsék meg, melyek a legfontosabb céljaik/törekvéseik. Ez segíthet a jövőképük megismerésében.

Eddigi sikereim:

A TANULÓ SZÁMÁRA FONTOS EREDMÉNYEK.

Kérdezzük a tanulókat arról, mire a legbüszkébbek, ezzel képet kaphatunk arról is, mi fontos számukra.

Erősségeim:

Támogathatjuk a tanulók énképének alakulását, ha megerősítjük őket.

A tanulók megismerését segítő kérdőívek

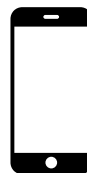
A tanulók megismerését különböző kérdőívek is segíthetik. Ezek támogatják a tanulók megismerését, fontos adatokkal szolgálhatnak. Alkalmazásuk ugyanakkor különösen nagy körültekintést igényel, és számos etikai kérdést is felvet. Ha úgy döntünk, hogy a tanulók megismerését ilyen eszközökkel is szeretnénk elmélyíteni fontos, hogy:

- ! Csak és kizárólag (hitelesen) validált (tehát érvényes és megbízható) mérőeszközöket alkalmazzunk.
- ! Tartsuk meg a határt a tanári és az iskolapszichológusi hivatás között, tehát csak olyan eljárásokat alkalmazzunk, melyekre van jogosítványunk. A tanulók tanulási sajátosságainak, módszereinek megismerése tanári és tanuló szempontból is hasznos lehet; ne alkalmazzunk azonban olyan teszteket, melyek kiértékelésére és felvételére nem rendelkezünk megfelelő tudással és felkészültséggel.
- ! Mindig beszéljük meg a tanulókkal, hogy mi a célunk az adott eljárással, hogyan kezeljük az eredményeket.

A tanulói célorientáció feltárása

A tanulók teljesítményhez kapcsolódó sajátosságainak feltárása, motívumaik megértése fontos előrejelzője lehet a tanulási folyamat során kitűzött céljaiknak, tanulási tevékenységük kimenetelének, hosszú távon pedig előrehaladásukat is befolyásolja.

Az alábbi kérdőív a teljesítménymotiváció feltárására kínál lehetőséget. (A teljesítménymotiváció gazdag elméleti összegzését kínálja Pajor (2015)).



A célorientációs kérdőív alkalmazásának részletei és további lehetőségei

Mire használhatjuk a kérdőívet?

A célorientációs kérdőív alapját a teljesítménycél-elmélet (vö. Pajor, 2015) adja. Az elmélet alapja, hogy két dimenzió mentén négy eltérő teljesítménycélt tártak fel. Az egyik dimenzió, a *viszonyító/ elsajátítási* dimenzió, azt jelzi, hogy az egyén saját képességeit hogyan definiálja:

- Viszonyító célok esetén képességeit, teljesítményét másokhoz képest nézi (azaz normatív standardok mentén gondolkodik).
- Elsajátítási célok esetén azonban saját belső mértékrendszerére támaszkodik (intraperszonális standardok mentén vélekedik).

A másik dimenzió, a *közelítő/elkerülő dimenzió*, pedig a lehetséges kimenetekre utal:

- Közelítő célok esetén a siker elérése a cél (pozitív kimenet).
- Elkerülő célok esetén azonban a kudarc elkerülése (negatív kimenet) a cél (Pajor, 2015).

Az egyes dimenziók áttekintését az alábbi táblázat segíti (Pajor, 2015, 43):

	KÖZELÍTŐ	ELKERÜLŐ
ELSAJÁTÍTÁSI	• Kiemelt cél a feladat elsajátítása, a tanulás, a megértés, az önfejlesztés, a haladás. • Jellemzője az intraperszonális standardok kialakítása: saját magához képest mennyit fejlődött, hogyan teljesített.	• A cél a félreértelmezés, a helytelen megoldás elkerülése. • Jellemzője az intraperszonális standardok kialakítása: a saját maga által kitűzött teljesítményt ne múlja alul.
VISZONYÍTÓ	• Célja mások felülmúlása. • Jellemzője a normatív standardok alkalmazása: legjobb jegy, legjobb pontszám.	• Célja annak elkerülése, hogy másoknál gyengébben teljesítsen. • Jellemzője a normatív standardok alkalmazása: a legrosszabb jegy, pontszám elkerülése.

A célorientáció értelmezése (Forrás: Pajor (2015, 43.)

Hogyan értelmezzük az eredményeket?

Az alábbi kérdőív segítségével képet kaphatunk a tanulókat jellemző teljesítménymotivációról a célorientáció feltárásával. A kérdőívet Pajor (2015, 70-73.) kérdőíve alapján közöljük.

A kérdőív 17 állítást tartalmaz, mely 3 skálát alkot. A kérdőív alskálái az alábbiak:

ALSKÁLA	ÁLLÍTÁSOK SORSZÁMA	ELEMEK SZÁMA
Viszonyító célorientációs skála	2, 6, 10, 13, 17	5
Elkerülő-elsajátítási célorientációs skála	3, 4, 11, 15, 16, 19, 20	7
Közelítő-elsajátítási célorientációs skála	1, 5, 7, 9, 18	5

Az eredmények értelmezésekor a skálán elért érték számításánál a pontszámokat összeadjuk, majd osztjuk az összeget a skálához tartozó tételek számával.

CÉLORIENTÁCIÓS KÉRDŐÍV (Pajor, 2015, 70-71.)

Kérlek, jelöld az alábbi állítások mentén 1 és 5 közötti értékkel, hogy mennyire jellemző rád az adott állítás.

	Egyáltalán nem jellemző	Többnyire nem jellemző	Néha jellemző rám	Többnyire jellemző rám	Teljes mértékben jellemző
1. Az iskolában annyit akarok tanulni, amennyit csak lehet.	1	2	3	4	5
2. Az a célom, hogy jobban teljesítsek, mint az osztálytársaim.	1	2	3	4	5
3. Rossz érzés, ha nem tudok válaszolni egy kérdésre a dolgozatban, pedig tanultam.	1	2	3	4	5
4. Kellemetlenül érzem magam, amikor nem sikerül valamit megértenem.	1	2	3	4	5
5. Arra törekszem, hogy a tananyagot minél jobban megértsem.	1	2	3	4	5
6. Igyekszem elkerülni, hogy rosszabb jegyeket kapjak, mint az osztálytársaim.	1	2	3	4	5
7. A jó teljesítmény a legfontosabb a számomra.	1	2	3	4	5
8. Igyekszem minél jobban belemélyedni a tananyagba.	1	2	3	4	5
9. El akarom kerülni, hogy rosszabb jegyeim legyenek másokénál.	1	2	3	4	5
10. Bosszant, ha valamit nem vagyok képes megérteni.	1	2	3	4	5
11. Igyekszem elkerülni, hogy az osztálytársaimnál gyengébben teljesítsek.	1	2	3	4	5
12. Megkönnyebbülök, ha sikerül megértenem a tananyagot.	1	2	3	4	5
13. Fontos nekem, hogy ne nézzenek ostobának a többiek.	1	2	3	4	5
14. Arra törekszem, hogy az osztálytársaimat felülmúljam.	1	2	3	4	5
15. Azért tanulok, hogy fejlődjek.	1	2	3	4	5
16. Kínosan érint, ha az osztály előtt derül ki, hogy nem tudok megoldani egy feladatot.	1	2	3	4	5
17. Zavar, ha egy kérdésre nem tudok válaszolni, vagy egy feladatot nem tudok megoldani.	1	2	3	4	5

A szorongás feltárása

A gyermekeket és fiatalokat az iskolás évek számtalan kihívás, nehézség és konfliktushelyzet elé állítják. Az iskolai mindennapokban megélt stressz kedvezőtlenül hat a tanulók jóllétére, társas kapcsolataira, tanulmányi teljesítményére, és hosszú távon a mentális és fizikai egészségre nézve is romboló hatású.

A középiskolás évek különösen sok stresszforrást hozhatnak a fiatalok életébe: az iskolaváltással együtt érkező új közösség, a kapcsolati háló átrendeződése, a korábbi baráti kapcsolatok esetleges leépülése, az osztályon belüli klikkesedés és az iskolai elvárásoknak való megfelelési igény jelentős mindennapi stressznek teszik ki a tanulókat (Stern, 2012). Éppen ezért a szorongás (korai) felismerése meghatározó jelentőségű.

Mire használhatjuk a kérdőívet?

A tanulók viselkedésének megfigyelése és a tanulókkal való beszélgetés mellett a tanulók önbeszámolóí is segíthetnek a jelenség felismerésében. Ehhez használhatjuk a tanulói szorongást feltáró önbeszámolót is.

A tanulókat az alábbi kérdések őszinte megválaszolására kérjük. Fontos, hogy az őszinte kitöltés csak bizalmi kapcsolat esetén érhető (és természetesen várható) el, így alkalmazását nem a megismerési folyamat kezdetén ajánljuk.

Hogyan értelmezzük a kapott eredményeket?

A kérdőív Tóth (2005) alapján a tanulók általános szorongási szintjét mutatja, és Tóth (2005) ajánlását követve érdemes csoportokkal végezni az adatgyűjtést. A tanulók 42 állítás mentén értékelik, hogy az adott állítás igaz-e rájuk vagy sem. Az értékelés során minden olyan állítás, amelyre a tanuló igennel válaszolt 1 pontot jelent. A kérdőív kitöltése után összeszámoljuk az igen válaszokat. Az eredmények értelmezése az alábbiak szerint történik (Tóth, 2005, 24-25.):

PONTSZÁM	SZORONGÁS MÉRTÉKE
(csak az igennel jelölt állításokra számolunk 1 pontot)	
	27-42 Erősen szorongó
	16-26 Közepesen szorongó
	0-15 Alig szorongó

A tanulói önbeszámolóik esetén különösen fontos, hogy a ránk bízott és tudomásunkra jutott információkat bizalmasan és megfelelő körültekintéssel kezeljük. Az eredmények ebben az esetben is a diagnózist és a felismerést segítik. Óvakodjunk azonban annak csoport előtt történő megvitatásától, a tanulók kategóriába sorolásától. Bizalmi kapcsolat esetén a tanuló mélyebb megértését és támogatását a személyes beszélgetés segítheti.

SZORONGÁS KÉRDŐÍV (Tóth, 2005, 25-26.)

Kérlek olvasd el az alábbi állításokat. Az egyes állítások mellett jelöld X-szel, hogy igaznak érzed-e önmagadra az adott állítást vagy sem.

	HOGYAN ÉRZEM MAGAM?	IGEN	NEM
1.	Nehezemre esik bármire is figyelni.		
2.	Ideges leszek, ha valaki nézi, hogyan dolgozom.		
3.	Úgy érzem, nekem kell mindenben a legjobbnak lennem.		
4.	Könnyen elpirulok.		
5.	Gyakran érzem, hogy a szívem nagyon gyorsan ver.		
6.	Néha szeretnék hangosan kiabálni.		
7.	Bárcsak messze lennék innen!		
8.	Azt hiszem, mások könnyebben csinálnak mindent, mint én.		
9.	Magamban sok mindentől félek.		
10.	Gyakran érzem, hogy másoknak nem tetszik, ahogy valamit csinálok.		
11.	Még akkor is magányosnak érzem magam, ha sokan vannak körülöttem.		
12.	Nehezemre esik elhatározni magamat valamire.		
13.	Ideges leszek, ha a dolgok nem mennek rendesen.		
14.	Majdnem mindig aggodalmaskodom valami miatt.		
15.	Sokszor előre aggódok amiatt, mit fognak mondani a szüleim.		
16.	Sokszor nem kapok levegőt.		
17.	Könnyen méregbe jövök.		
18.	Izzad a kezem.		
19.	Többször kell WC-re mennem, mint másoknak.		
20.	Azt hiszem, a többi gyerek boldogabb nálam.		
21.	Gyakran foglalkoztat, hogy mások mit fognak gondolni rólam.		
22.	Sokszor nehezen nyelek.		
23.	Sokszor aggódtam olyan dolgok miatt, amikről később kiderült, hogy nem is voltak fontosak.		
24.	Könnyen megsértődöm.		
25.	Sokszor töprengek azon, vajon helyesen teszek-e valamit.		
26.	Sokszor aggodalommal gondolok arra, mi fog történni.		
27.	Este nehezen tudok elaludni.		
28.	Foglalkoztat a gondolat, hogy az iskolában megállom-e a helyemet.		

29.	Könnyen megbántódom, ha megszidnak.		
30.	Sokszor magányosnak érzem magam, ha emberek között vagyok.		
31.	Gyakran félek, hogy valaki azt fogja mondani, rosszul csinálom a dolgokat.		
32.	Félek a sötétben.		
33.	Nehezemre esik állandóan az iskolai dolgokra gondolnom.		
34.	Gyakran fáj a gyomrom.		
35.	Amikor este lefekszem, kellemetlen gondolataim támadnak.		
36.	Sokszor teszek olyasmit, amit később szeretném, ha nem tettem volna meg.		
37.	Könnyen megfájdul a fejem.		
38.	Sokszor aggodalmaskodom, nem történhet-e valami baj a szüleimmel.		
39.	Könnyen kifáradok.		
40.	Gyakran rosszakat álmodom.		
41.	Idegess vagyok.		
42.	Sokszor foglalkoztat a gondolat, hogy valami rossz fog velem történni.		

A tanulási preferenciák feltárása

A Bernáth, N. Kollár és Németh (2015) által fejlesztett tanulási stílus kérdőív lehetőséget ad a tanulók által preferált tanulási modalitások feltárására.

Mire használhatjuk a kérdőívet?

A kérdőív segítségével tehát megismerhetjük egy-egy osztály, illetve a tanulók egyéni tanulási modalitásait, azaz hogy melyek azok a preferált módok, ahogyan a tanulók tanulnak. Ez segíthet a tanulási szokások (esetleges nehézségek) diagnosztizálásában, a fejlesztésben, valamint a tanulók egyéni támogatásában.

Mit mérnek az egyes alskálák a kérdőívben?

ALSKÁLA	TARTALOM
AUDITÍV-AKTÍV	- Ez az alskála a tanulási folyamat során a tanulást segítő aktív beszédprodukció szerepét mutatja, azaz hogy a tanuló tanulását (a memórfunkciót) segíti-e az elsajátítandó tananyag hangos kimondása (például próbafelmondás). - Fontos szempont lehet a tanulás támogatása során, hogy a skála azt nem mutatja, valóban értő tanulás zajlik-e.

AUDITÍV-BEFOGADÓ	• Ez a (külső) szóbeli ingerek szerepét nézi a tanulás során, azaz hogy a tanuló mennyit hasznosít saját tanulásában a külső forrásból származó ingerekből.
VIZUÁLIS-ÁBRA	• Ez az alskála jelzi a téri információk tanulásban betöltött szerepét, tehát hogy a tanulást mennyire segítik a vizuális megjelenítések, például az ábrák, grafikonok, táblázatok, gondolattérképek.
VIZUÁLIS-SZÖVEG	• Ez az alskála az írott szöveg tanulásban játszott szerepét vizsgálja (például a tankönyvi szövegek, jegyzetek esetén).
MOZGÁSOS	• Az alskála a tanulás közbeni mozgás lehetőségének segítő vagy gátló természetét mutatja.
CSEND	• Ez, illetve majd a társas alsálka a tanulást segítő körülményekre fókuszál.
TÁRSAS	• A tanulást segítő körülmények közül a csoportban vagy párban kapott feladatok iránti attitűdöt méri.
ÉRTELMEZ TANULÁS	• A skála az elsajátítandó tananyag tartalmi feldolgozásának szintjét mutatja meg. A felidézés mellett az anyagrészek közötti kapcsolódások belátására is épít.
INTUITÍV	• Ez az alskála az analitikus gondolkodás mellett a heurisztikus gondolkodást mutatja. Ebben az esetben az egyén nem tudja lépésekre bontani megoldását, azonban a feladat megoldása hatékony. Ez fontos lehet a kreatív megoldást igénylő helyzetekben.

Forrás: Bernáth, N. Kollár és Németh (2015) alapján

Hogyan értelmezzük a kapott eredményeket?

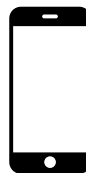
Az eredmények alapján segíthetjük a tanulókat saját tanulásuk fejlesztésében, megrajzolhatóvá válnak a fejlesztési területek, és egyénre szabott tanácsadással is segíthetjük a tanulókat (vö. *Bernáth, N. Kollár és Németh, 2015*).

Az eredmények értékelésekor *Bernáth, N. Kollár és Németh (2015)* útmutatása alapján, az egyes skálákon elért pontszámot úgy kapjuk meg, hogy összeadjuk az adott skálába tartozó kérdésekre adott válaszok értékét, majd ezt az összeget elosztjuk a kérdések számával. Fontos, hogy az aláhúzott és „n”-nel jelzett elemeknél az értéket 6-ból ki kell vonni.

Alskálák	A skálába tartozó kérdések száma	Kérdések sorszáma	Maximális skálaérték
AUDITÍV-AKTÍV	4	22, 27n, 38, 41	20
AUDITÍV-BEFOGADÓ	4	14n, 20, 23, 28	20
VIZUÁLIS/ÁBRA	8	2, 5, 19, 25, 37, 47, 50, 55	40
VIZUÁLIS/SZÖVEG	9	3, 4, 12, 30, 32, 43, 48, 52, 54	45
MOZGÁS	6	8, 11, 15, 18, 21, 26	30
CSEND	6	1n, 24, 35, 39, 46n, 56n	30
TÁRSAS	6	10, 16n, 29, 33, 44n, 57	30
ÉRTELMES	10	6, 9, 13, 17, 34, 36, 40, 45, 51, 53	50
INTUITÍV	4	7, 31, 42, 49n	20

Forrás: *Bernáth, N. Kollár és Németh (2015, 73)*

Az értékelést követően az egyes skálákon elért pontszámot egy grafikonon is jelölhetjük. A grafikonon az egyes alskálák esetén a jelölt értéktartományok az átlagos értéket jelölik. Ha ezen bejelöljük az egyén értékeit, akkor az átlagnál nagyobb értékek mutatják a preferált tanulási stílust/erősségeket, míg az átlagnál kisebb értékek a fejlesztendő/kevésbé preferált módokat.



A tanulási stílus kérdőív alkalmazásának részletei és további lehetőségei

Olvasd el figyelmesen az alábbi mondatokat! Döntsd el, hogy az öt válasz közül melyik jellemző Rád, és azt a számot írd be a kipontozott helyre! Itt nincsenek helyes vagy helytelen válaszok. Csak a saját véleményed fontos. Kérlek, a 3-as választ csak ritkán használd!

- 1 Egyáltalán nem jellemző rám.
- 2 Nem jellemző rám.
- 3 Nem tudom eldönteni, igen is, nem is.
- 4 Jellemző rám.
- 5 Nagyon jellemző rám.

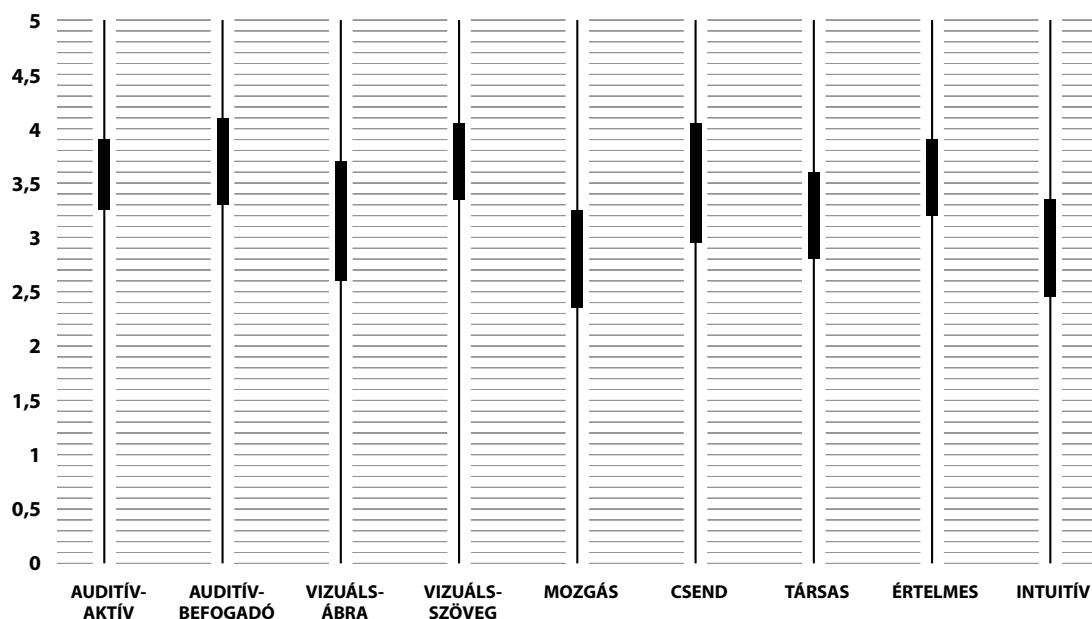
		Mennyire jellemző rád?
1	Nyugtalanít, ha tanulás közben csend van körülöttem.	
2	Könnyebben meg tudok tanulni egy új dolgot, ha megmutatják, mintha szóban elmondják.	
3	Jól tudok füzetből tanulni.	
4	Látnom kell a megtanulandó szöveget ahhoz, hogy megjegyezzem.	
5	Könnyebben megértem a tanár magyarázatát, ha egy ábrával vagy táblázattal szemlélteti.	
6	Tudni szoktam, hogy mi a logikája az alfejezetek sorrendjének a tananyagban.	
7	Gyakran előfordul, hogy megtalálom egy feladat megoldását, de nem tudom elmondani, hogyan jutottam a megoldásra.	
8	Tanulás közben szeretek járkálni.	
9	Élvezem, ha egy tanár olyan kérdéseket tesz fel, amin gondolkodni kell.	
10	Szeretem, ha párban kapjuk a feladatokat az órán.	
11	Jobban szeretem az olyan feladatokat, ahol mozdulatokat kell megtanulnom.	
12	Ha látom a megtanulandó szöveget, könnyebben megjegyzem.	
13	Könnyebben tanulok meg egy bekezdést a tankönyvből, ha átlátom, hogyan kapcsolódik az előző és a következő bekezdéshez.	
14	A tanári magyarázat nem sokat jelent nekem, inkább tankönyvből tanulok.	
15	Könnyebben megy a tanulás, ha közben mozoghatok.	
16	Inkább egyedül szeretek dolgozni.	
17	Szeretek problémákon gondolkodni.	
18	Jobban szeretek táncolni, mint tanulni.	

19	Nagyon hasznos számomra, ha a tanár ábrákat mutat, amikor magyaráz.	
20	Gyakran úgy tanulom meg a dolgokat, hogy a tanár magyarázatát jegyzem meg.	
21	Jobban megy nekem az olyan feladat, ahol valamilyen mozdulatot kell megtanulnom.	
22	Hangosan szoktam elolvasni a tananyag szövegét, amikor felkészülök.	
23	Jobban szeretem a tanár magyarázatát meghallgatni, mint ha a könyvből kellene megtanulni az anyagot.	
24	Teljes csendben tudok csak tanulni.	
25	Ha vannak ábrák, rajzok a könyvben, könnyebb a tanulás.	
26	Könnyen jegyzek meg mozdulatokat.	
27	Jól tudok úgy tanulni, ha csak némán olvasva átveszem a leckét.	
28	Azt jegyzem meg könnyen, amit a tanár elmond.	
29	A csoportmunka nekem segít, hogy jobban menjen a tanulás.	
30	Szeretem aláhúzni vagy színessel kiemelni a lényeget a szövegben.	
31	Gyakran előfordul, hogy megtalálom a matematika példa megoldását, de nem tudom elmagyarázni és bebizonyítani, hogyan jutottam el a megoldáshoz.	
32	Könnyebben tanulok egy szöveget, ha olvasom, mint ha hallgatom.	
33	Szívesebben tanulok az osztálytársammal vagy a barátommal, mint egyedül.	
34	Fontos számomra, hogy megértsem a tanulnivaló tágabb összefüggéseit.	
35	Tanulás közben nagyon zavaró, ha beszélgetnek körülöttem.	
36	Általában átlátom a tananyag logikai felépítését.	
37	Akkor tanulom meg könnyen a dolgokat, ha bemutatják, hogyan kell csinálni.	
38	Szeretem hangosan átismételni a tanulnivaló főbb pontjait.	
39	Jobban tudok tanulni, ha csend van körülöttem.	
40	Jobban szeretem az olyan feladatokat, amin gondolkodni kell, mint azokat, ahol a tanultakat kell alkalmazni.	
41	Könnyebben tanulok meg valamit, ha hangosan mondom, mintha csak magamban olvasom.	
42	Sokszor eszembe jut, hogy mi lehet a válasz a tanár kérdésére, de nem tudom megindokolni, miért az jó válasz.	
43	Dolgozatírásnál sokszor tudom, hogy a válasz a tankönyvben a lapon hol helyezkedik el.	
44	Egyedül szeretek tanulni.	
45	Könnyebben megtanulom a logikus dolgokat.	
46	Akkor tanulok könnyen, ha közben szól a rádió, tv vagy a zene.	

47	Jobban megértem a tankönyvben lévő szöveget, ha ábra is van hozzá.	
48	Dolgozatírásnál vagy felelésnél szinte látom azt az oldalt, ahol az anyag a tankönyvben vagy füzetben van.	
49	Amikor egy matematika példát megoldok, szinte minden lépést meg tudok indokolni, hogy miért tettem.	
50	Szeretem, ha a tankönyvben az ábrák, táblázatok színesek.	
51	Szívesebben tanulok hosszabb anyagrészeket, ahol látom az összefüggéseket, mint különálló lecke-eket.	
52	Felelésnél gyakran szó szerint emlékszem a könyv vagy füzet szövegére.	
53	Ha tanulok valamit, szeretem továbbgondolni azt.	
54	Szeretek jegyzetelni.	
55	Szeretek úgy tanulni, hogy rajzot, ábrát készítek közben.	
56	Nem zavar tanulás közben, ha a háttérben megy a tv vagy szól a zene.	
57	Szeretek másokkal csapatban dolgozni.	

Grafikon

A grafikonon a kivastagított értéktartomány az átlagos értéket (átlag $\pm$ fél szórás) jelöli. Az ennél nagyobb értékek jelzik a preferált tanulási stílust, illetve erősségeket a átlagnál kisebb értékek a fejlesztendő, illetve kevésbé kedvelt tanulási módokat.



Forrás: Bernáth, N. Kollár és Németh (2015)

Tanulói reflexiók a tanulási folyamathoz kapcsolódóan

A tanulási folyamat különböző szakaszaihoz kapcsolódóan bátorítsuk a tanulókat arra, hogy önmagukat, a tanulási folyamatot és a tanári munkát is értékeljék, építsünk be reflexiós lehetőségeket a tanulási folyamat megtervezésekor.

Az önreflexió és konstruktív, fejlesztő szemléletű visszajelzés, ami a tanulók számára is egy tanulási folyamat. Őszinte és valóban a tanulás szolgálatába állítható visszajelzés csak akkor kérhető, ha ezt tudatosan és rendszeresen építjük be a tanulási folyamatba, valóban építünk a visszajelzésekre, és mintát adunk erre vonatkozóan a tanulóknak.

Fontos, hogy egy-egy esetlegesen élesen megfogalmazott, kritikus tanulói visszajelzést ne kövessen megtorlás, inkább segítsük a tanulókat azzal, hogy mintát adunk nekik a hiányosságok fejlesztő szemléletű megfogalmazására.

Reflexiós kártyák készítése

A céljainkhoz illeszkedően készíthetünk a tanulók számára a reflexiót segítő kártyákat is, melyekkel szintén tájékozódhatunk tanulási sajátosságaikról, nehézségeikről.

A tanulási folyamat során egy-egy szakaszt lezárva, illetve egy-egy szummatív értékelési pontot követően bátorítsuk a tanulókat arra, hogy fogalmazzák esetleges nehézségeiket, illetve sikereiket a szakaszhoz kapcsolódóan.

A tanulói reflexiókhoz ajánlott szempontok:

- Mi volt nehéz/könnyű számára a felkészülés során? (Például egy-egy nagyobb témát követő dolgozat esetén ne csak az elért pontszámot és az osztályzatot rögzítsük, hanem törekedjünk a tanulók tanulási folyamatát is feltárni.)
- Mennyire volt elégedett a saját teljesítményével? Amennyiben nem elégedett: Mit gondol, hogyan tudná eredményesebbé tenni a tanulását?
- Melyek azok a területek, ahol megerősödött, mi az, amiben még fejlődni szeretne?
- Kérjük meg, írja a lépéseket, ahogyan felkészült/elkészítette az az adott munkát? (Ebből megfigyelhetjük tanulási, információszerzési sajátosságait.)
- Miben várna több segítséget?

A fenti szempontok közül válogatva, kiegészítve azokat elkészíthetjük reflexiós kártyáinkat, melyek segítségével információt gyűjthetünk a tanulók tanulásáról. Egy-egy kártyán 3-4 kérdést/szempontot megadva kérjünk a tanulóktól rövid írásos visszajelzéseket, melyeket aztán felhasználhatunk a tanulói profil bővítésére.

A tanulói reflexiókat felhasználhatjuk arra is, hogy saját tervező-szervező munkánkat fejlesszük. Amennyiben egy-egy tanórát új információfeldolgozási módokkal/módszerekkel egészítünk ki (pl. handout készítése, vizuális elemek, IKT használat, audio anyagok), kérhetünk a tanulóktól visszajelzést arra vonatkozóan, mennyire segítette az adott tartalom a megértést.

Hógolyózás

A tanulói reflexió szolgálatába is állítható az úgynevezett hógolyó módszer (*Powell és Kusuma-Powell, 2011*).

A módszer alkalmazásának lépései (*Powell és Kusuma-Powell, 2011* nyomán):

1. A tanulókat arra kérjük, hogy reflexióikat egy-egy papírra írják az általunk megadott szempontok mentén.
2. Ezt követően a tanulók körbe állnak, és arra kérjük őket, hogy gyúrják golyóvá a lapot és dobják be középre. Ez a hógolyó.
3. Ezután mindenki felvesz egy hógolyót, majd amikor mindenkinek jutott egy golyó, ismét bedobja középre, majd ismét mindenki kivesz egy golyót, melyet már el is olvas.
4. Ezután párokba vagy csoportba rendezhetjük a tanulókat, és arra kérjük őket, hogy beszéljék meg a papíron lévő reflexiókat, viszonyuljanak hozzá.
5. A pár vagy csoportmunka helyett: egyénileg is felhasználhatjuk a hógolyók tartalmát. Ebben az esetben arra kérjük a tanulókat, hogy a másik nézőpontját mutassák be az olvasottak alapján, és arra reflektáljanak (ez azonban nagyobb létszámú csoportok esetén hosszú idő lehet).

Javaslatok a hógolyózás szempontjaira:

- Tanulási sajátosságok felmérése: A tanulók például azt írják le, milyen technikákkal tanulnak a legszívesebben, majd eldobva és új golyókat kihúzva átbeszélhetnek a megadott szempontok mentén más-más stratégiákat is.
- Visszajelzés kérése: egy-egy tanulási szakasz lezárását követően vagy éppen az előzetes várakozások felmérése egy új témakör megkezdésekor.

3.4 Hogyan tovább? Szempontok a saját tevékenység átgondolására

Az előzőekben a személyre szabott tanulás szemléletét jártuk körbe, és bemutattunk néhány lehetőséget a tanulók tanulási sajátosságainak megismerésére. A személyre szabott tanulás megvalósítását azonban nem szűkíthetjük bizonyos módszerek bemutatására. Fontos, hogy az valójában egyfajta szemlélet, ami – bizonyos keretek között – a tanári szerep új oldalait is jelenti. Az előzőekben a tanulók tanulási sajátosságainak feltárására mutattunk példákat, a tanulók megismerése azonban túlmutat a tanuló szerep megismerésén, így a lehetőségek az egyéni igényeknek megfelelően alakíthatók. A kötet elején jeleztük, hogy a szakmai én megismerése a megismerés fontos állomása, így fontos végiggondolni saját tevékenységünket is. A következőkben ehhez adunk szempontokat.

Szempontok a biztonságos pszichológiai környezet megteremtésére:

- ? Milyen lehetőségeim vannak a tanulók jóllétének támogatására?
- ? Van-e lehetősége a tanulóknak a fizikai környezet alakítására (például kedvükre dekorálhatják, rendezhetik az osztálytermet)?
- ? Közösén alakítjuk ki a közös munka szabályait a tanulókkal?
- ? A tanulási helyzetek megtervezésekor tudatosan megtervezem a közösségfejlesztés lehetőségeit is?
- ? Milyen lehetőségeket biztosítok a tanulóknak önmaguk bemutatására?

Szempontok a tanulók tanulási készenlétének azonosítása

- ? Bevonom a tanulókat a tanulási tartalmak kiválasztásába?
- ? Milyen eszközeim vannak a tanulók előzetes tudásának feltárására?
- ? Milyen eszközeim vannak a tanulók attitűdjének megismerésére?

Szempontok az eredményes tanulás támogatásához, illetve a siker és az elköteleződés növeléséhez:

- ? Szoktam választási lehetőséget felkínálni a tanulóknak abban, hogy miként adjanak számot tudásukról (pl. írásos munka, kiselőadás, egyéb alkotás formájában)?
- ? Milyen eszközökkel támogatom a tanulókat saját tanulási preferenciáik, módszereik megismerésében?
- ? Milyen gyakran és mire vonatkozóan kérek visszajelzést a tanulóktól?
- ? Tudatosan tervezem a társ- és önértékelési helyzeteket a tanulás során?

4. A tanulást támogató értékelés szerepe a tanulók megismerésében

4 A tanulást támogató értékelés szerepe a tanulók megismerésében

A fejezetben a diákok tanulásához szorosan kapcsolódóan tekintjük át az értékelés szerepét, és annak lehetőségeit: úgy, mint a diákok *teljesítményére adott reflexió*, illetve a *megismerés* eszközét. Könnyen belátható, milyen lényeges az értékelési gyakorlatunk elemzése, ha megfigyeljük, mennyire meghatározza a diákok tanulását a tanárok által alkalmazott értékelési gyakorlat. Jól tükrözi ezt a jelenséget, amikor az egy pedagógusnál tanuló tanulók faggatják egymást arról, hogy tőlük mit kérdezett a tanár. A diák ilyenkor azt gondolja, hogy tőle is ezt fogják kérdezni, vagyis akkor jár el eredményesen, akkor lesz sikeres a tanulása, ha abból és úgy készül fel, ahogy azt társa tapasztalata mutatta, és nem saját kíváncsisága (vagy a probléma megoldása) motiválja tanulását. Abban az esetben, ha a pedagógus döntően az adott tanulási folyamat végén értékel, akkor a tanulók ehhez az elváráshoz alkalmazkodnak, azaz kampányszerűen, mechanikusan készülnek majd fel. Ha tehát, általában a tanóra eleji felelés, röpdolgozat és témazáró, illetve az ezekre adott osztályzatok jelentik minden tantárgyból a diákok teljesítményének az értékelését, akkor ezekre az alkalmakra, formákra készülnek a diákok is, ez lesz az ő tanulásuk.

Ha teret akarunk engedni annak, hogy diákjaink úgy tanuljanak, ahogy ez számukra eredményes, akkor különböző tanulási utakat kell biztosítani számukra, ehhez segít, ha sokféleképpen, eltérő eszközökkel, más-más szituációkban értékeli a pedagógus őket.

4.1 A tanulástámogató értékelés

A *tanulást támogató értékelés* arra szolgál, hogy megállapítsa a tanuló fejlődését, és értelmezze tanulási szükségleteit, majd ezekhez igazítsa a tanulást. Lényege a fejlődés támogatása, az önértékelés, az énkép és a metakogníció fejlesztése. Ez persze nem jelenti azt, hogy nincsenek célok, elérendő követelmények, de mint ahogy a diákok is mind-mind mások, így a fejlődésük üteme, tartalma is sajátos: más úton érnek el ugyanazon célhoz, mint társaik. Ahhoz azonban, hogy ez eredményes lehessen, a diákokat is be kell vonnunk a folyamatba, *ők is részeseiévé kell váljanak az értékelésnek, hiszen csak így érthetik meg a tanulási célokat, és vállalhatnak felelősséget saját tanulásukért* (Lénárd és Rapos, 2009). Ez a folyamatba ágyazott, a diákok bevonásán alapuló értékelés folyamatosan lehetőséget kínál a tanulók jobb megismerésére. A konkrét tények, adatok (például osztályzatok, teszt eredmények) mellett számtalan kognitív és affektív jellemző ismerhető meg a diákokról, egy adott iskolai csoportról, osztályról a tanulói önértékelések, társértékelések vagy éppen a diákok személyes fejlődését igazoló portfóliók tanulási folyamatban való tudatos alkalmazása során.

Miért nem elegendő az osztályzat értékelésként?

Fontos látnunk, hogy alapvetően egy tanulói teljesítményre, elvégzett feladatra, feleletre adott osztályzat érdemben nem segíti elő a tanuló megismerését.

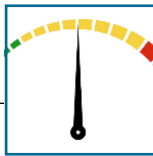
Az osztályzás önmagában nagyon korlátozottan nyújt valódi információt a diákoknak abban, hogyan tanuljanak eredményesebben, és valójában alig kínál valódi terepet a pedagógusnak arra, hogy tanulóikat alaposabban megismerhessék. Ez persze nem azt jelenti, hogy ha a pedagógus óráin döntően frontális munka zajlik, akkor ne ismerhetné meg a diákjait, de a tanulást támogató értékelés elemeinek tudatos alkalmazása megkönnyítheti és elmélyítheti a tanulók megismerését. Fontos azonban, hogy a pedagógus tisztában legyen azzal, hogy az értékelés, így a tanulást támogató értékelés is egy rendszerelem, amelynek megváltoztatása az egész folyamatra kihat, és igaz ez fordítva is. Abban az esetben például, ha egyre több lehetőséget kapnak a diákok munkájuk értékelésre, akkor bizonyára valamilyen aktív tevékenységbe kellett bevonni őket, fordított esetben, ha projektet vagy kooperatív csoportmunkát alkalmaz a tanár, akkor hamar szembesülni fog vele, hogy a hagyományosnak tekintett osztályzás kevésbé lesz alkalmazható. Így joggal mondhatjuk, hogy a diákok teljesítményének folyamatos és változatos értékelése új tanulási utak kipróbálását segíti elő, egyben segít alaposabban megismerni őket.

Szociálpszichológiai hatások



- Az osztályzat adásakor a tanárt befolyásolhatja:
- a tanulóról való előzetes tudása, előfeltevései;
- az első jegy utáni „címkézés” (vö. holdudvar-hatás, Pygmalion-effektus);
- a tanuló neme, társadalmi háttere;
- a tanár-diák kapcsolat minősége.

Mérésmetodikai nehézségek



- A jeggyel a teljesítményt nem mérjük, többnyire csak becsüljük.
- Ugyanazt a teljesítményt különböző tanárok másképpen osztályozzák.
- Ugyanaz a tanár, ugyanazt a teljesítményt, különböző időpontokban eltérő jegyekkel értékelheti.
- Az osztályon belüli viszonyítás miatt a jegyek azon kívül nem összehasonlíthatók.

Pedagógiai szempontú problémák



- Az ötfokú osztályzat csak leegyszerűsítő értékelésre alkalmas!
- Az osztályzat valójában nem segíti a diákot a fejlődésben.
- A tantárgyi osztályzat lehetőséget ad, hogy fegyelmzési eszközként használják.
- Az évközi jegyek átlagolása összemossa az értékelés funkcióit.
- Nem segíti a pedagógust abban, hogy alaposabban megismerje a diákjait.

Milyen problémákat vet fel az osztályzás? (Forrás: M. Nádasi és Hunyady (2004) alapján)

Mit jelent a tanulást támogató értékelés?

A fennálló szakmai viták ellenére (lásd például Black és William, 1998; Vidákovich, 2005; Bognár, 2006; Lénárd és Rapos, 2009) mára széles körben elfogadott az OECD definíciója, amely szerint: „a fejlesztő értékelés (egyre inkább a tanulást támogató értékelésként értelmezve) a tanulók fejlődésének és tudásának gyakori, interaktív módon történő értékelését jelenti, melynek célja a tanulási célok meghatározása és a tanítás azokhoz igazítása” (OECD CERI, 2005). Ez magába foglalja:

- a tanulók bevonását a tanulási célok meghatározásába;
- a diákok támogatást abban, hogy megismerjék és megértsék a követelményeket, ezzel is segítve, hogy azok az ő céljaikká is váljanak;
- a diákok ösztönzését az önértékelésre;
- olyan visszajelzéseket, amelyek a továbblépés lehetséges formáira tesznek javaslatot;
- a diákok megerősítését abban, hogy mindenki képes a fejlődésre;
- reflektálást a tanárok és a diákok részéről egyaránt (Black és William, 1999).

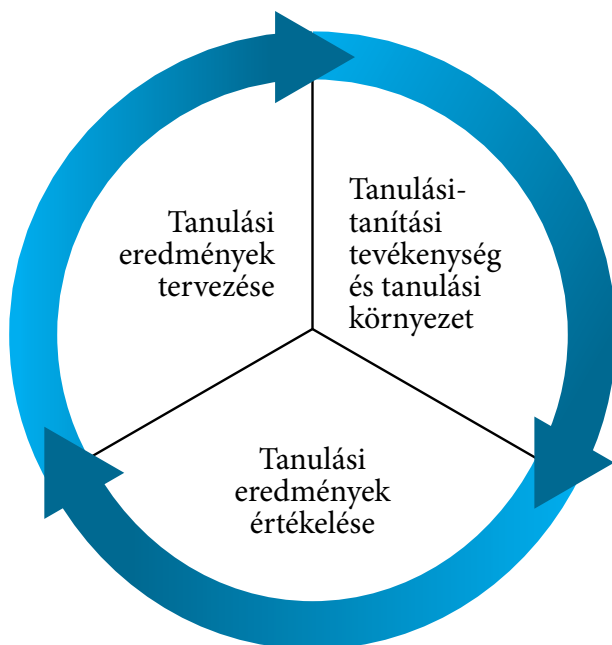
Ugyanakkor hangsúlyozzuk, hogy a tanulást támogató értékelés nem az egyetlen útja a tanulók hatékony értékelésének, hiszen bizonyos feltételek esetén más értékelési módszerek is hatékonyak. A korai iskolaelhagyás megelőzésében ugyanakkor kiemelt jelentősége van a tanulási út rendszeres, egyéni célokhoz kapcsolásának, folyamatos támogatásának, ami hatékonyan leginkább a tanulást támogató értékelés alkalmazásával lehetséges. Ezen értékelési módszerek gyakori alkalmazása egyben lehetőséget is kínál a diákok alaposabb és rendszerezettebb megismerésére. Ezeknek a látszólag könnyen véghezvihető céloknak a megvalósítása azonban több nehézségbe is ütközik *Black* és *William* szerint. Kutatásaik és elemzéseik alapján a pedagógusok (*Black* és *William*, 1999):

- szívesebben számszerűsítene az értékelés során, ritkán adnak részletes információkat, visszajelzéseket a tanulási folyamat minőségéről a tanulóknak;
- többször adnak osztályzatokat a rosszabb teljesítményt mutató diákoknak, ahelyett, hogy tanácsokkal támogatnák a fejlődésüket;
- gyakran alkalmaznak összehasonlítást a tanulók közt, ami demoralizáló hatású, ezért csökkenti a tanulmányi sikerességet;
- nem ismerik eléggé diákjaik tanulási szükségleteit, szokásait, sajátosságait.

Fontos lenne sokkal alaposabban megismerni a tanítványokat (motivációikat, szükségleteiket, képességeiket, céljaikat), és erre építve, velük közösen kitűzni az elérendő fejlesztési célokat, meghatározni az egyéni sajátosságokhoz igazított tanulási útjukat. A tanulási folyamat során pedig a keletkezett „bizonyítékok”, tanulási eredmények és tanulói reflexiók alapján fontos folyamatosan visszacsatolni, adott esetben pedig a tervezett tanulási úton korrigálni.

Hogyan kapcsolódik a tanulási eredményekhez az értékelés folyamata?

A tanulást támogató értékelésről nem lehet önmagában beszélni (csak a tanulási – tanítási folyamat részeként), mivel az értékelés e komplex rendszer része. E megközelítés alapján a tanulást támogató értékelés a tanítási – tanulási folyamathoz kötött *rendszerlemnek* tekinthető. Fontos, hogy a pedagógusok egyben lássák a tanulási célok kitűzését, a tanulás támogatását és az értékelés folyamatát. Amikor a pedagógus meghatározza a tanulási folyamat során elérendő célokat, tanulási eredményeket (*learning outcomes*), akkor nemcsak azt kell alaposan átgondolnia, hogyan fognak a következő időszakban tanulni, milyen tevékenységeket fognak végezni a diákok annak érdekében, hogy a kitűzött célokat elérjék, hanem azt is már az elején szükséges megterveznie, hogyan lesz értékelhető, mérhető a diákok tanulási eredménye, azaz milyen értékelési módot, módszert kell ahhoz alkalmazni, hogy az előre kitűzött fejlesztési területen bekövetkezett változás mérhető legyen (*Biggs*, 2003).



Mivel ezeknek a folyamatoknak a középpontjában a tanuló tanulása áll, így az értékelésnek is ezt a tanulási utat kell támogatni, s nem csupán egy külső, a tanuló által értelmezhetetlen elvárásnak kell megfelelni. A gyakorta alkalmazott teszt, feladatlap, felelés csak korlátozott területeken bekövetkezett változásokról tud visszajelzést adni (például rövidtávú memória, szóbeli kifejező képesség), míg más területekről egyáltalán nem (például együttműködési képesség, problémamegoldó gondolkodásmód, reflektivitás).

Ilyen esetben szükséges, hogy

- az értékelés folyamatosan kövesse és támogassa a tanulási folyamatot, ezáltal lehetőséget kínáljon a tanulóhoz igazodó továbblépés megtervezésére;
- a diák, amennyire ezt a kontextus, a diák felkészültsége lehetővé teszi, maga is aktív szereplőként vegyen részt az értékelési folyamat megtervezésben, kivitelezésben;
- az értékelés ne pusztán az ismeretek reprodukív számonkérését szolgálja, hanem teremtsen lehetőséget a fejlesztendő kompetenciák változásának megismerésére, hiszen a cél a tudás konstruálása és nem reprodukálása;
- olyan helyzetekben kell az értékelésnek történnie, amely életszerű, reális, vagyis az iskolán kívüli, valós problémahelyzetekre is épít.

Hogyan árnyalja a diákokról alkotott képet a többszemponútú értékelés?

A tanulást támogató értékelés azért tudja érdemben támogatni a tanulási folyamatot, mert nem csupán megállapításokat akar tenni a tanuló teljesítményével kapcsolatban például arra nézve, hogy miképp képes műveleteket végezni tízes számkörben, vagy össze tudja-e hasonlítani a kovalens és az ionos kötések legfontosabb sajátosságait, de az is célja, hogy a fejlődést értelmezze, s ez alapján támogassa a döntések kialakítását a továbblépés módjáról. Az iskolai lemorzsolódás csökkentésében ez a korai beavatkozás kulcselemmé válhat, hiszen gyakran, eltérő kontextusokban kaphat mind a pedagógus, mind a tanuló visszajelzést a tanulás alakulásáról. Az osztálytársak aktív bevonása az értékelő folyamatokba elősegíti a társas helyzetek jobb megértését, a kedvezőbb osztálytermi klíma kialakulását (Rapos, 2011).

A tanulást támogató értékelés alkalmazásával új források nyílnak meg a tanulók jobb megismerésében:

- *A közös célkitűzésre épülő közös értékelés:* egy olyan tanulási folyamatnak tekinthető, melyben a tanuló potenciális partner, az elvárások értelmezője is, így a pedagógus és diák közt zajló értékelő beszélgetések, reflexiók alapot teremtenek egy őszintébb kapcsolaton alapuló alaposabb megismerésre.
- *A változatos értékelési helyzetek:* lehetőséget teremtenek arra, hogy a diákok viselkedését, megnyilvánulásait, reakcióit nem szokványos tanulási helyzetekben, értékelési szituációkban is megfigyelhessünk.
- *A tanórán/iskolán kívüli tevékenységek szervezése és értékelése:* alkalmat kínál arra, hogy olyan oldaláról is megismerhesse a tanár a tanulót, ahogyan az a hagyományos osztálytermi környezetben szinte soha nem lenne lehetséges. Ezáltal olyan képességek, készségek, attitűdök kerülhetnek a felszínre, amelyekre egyébként nem lehetne építeni a tanulási folyamatban.
- *Az önértékelés során:* a diákok tisztában lesznek erősségeikkel és gyengeségeikkel, megismerhetik saját tanulásuk jellegzetességeit, képesek lesznek beszélni tanulási sikereikről és nehézségeikről, ami alapján a pedagógusnak is több tudása lesz tanítványairól.
- *A társértékelések alkalmával* a csoportban vagy párban végzett értékelés fejlesztheti a diákok szociális kompetenciájára, az osztályban tanító pedagógusnak pedig realisabb képe lesz arról, hogy egy-egy diák hogyan viselkedik társashelyzetekben, értékelő szerepkörben.
- *A megállapodások rögzítése:* gyakran elmarad a tanulási folyamatról való beszélgetések során. A reflexiók, a kitűzött új célok írásos megfogalmazása,

a párbeszéd konklúziójának rövid összefoglalása tudatosító hatású, segíti a későbbi visszaemlékezést, értelmezést a tanulónak és a pedagógusnak egyaránt. Az összegző reflexiók írásos formája egy újabb adalék a diákok eredményesebb megismeréséhez és tudatosabb támogatásához.

Hogyan segíti a tanulók megismerését a folyamatba ágyazott értékelés?

A tanulást támogató értékelés középpontjában a gyermek tanulásának, fejlődésének támogatása áll. Ennek egyik kiemelt eleme a diák alapos megismerése, az előzetes tudásának, érdeklődésének, fejlődési ütemének feltárása, elemzése és az erre épülő folyamatba ágyazott értékelés.

A tanulást támogató értékelés és a köré épített tanulásszervezési eljárások, értékelési technikák, módszerek alkalmazása abban különbözik a diagnosztikus (helyzetfeltáró) értékeléstől, hogy elsősorban a megelőző szemléletet vallja, míg a diagnosztikus értékelés gyakoribb a deficiteket, hiányosságokat kereső és azok javítását (korrepetálás, nívócsoportos bontás) előtérbe helyező, a felzárkóztatásra kiemelt figyelmet fordító pedagógiákban (Bognár, 2006). Másik kiemelendő jellegzetessége az, hogy a diák megtanulja saját tanulási tevékenységét elemezni, megfigyelni, ha szükséges megbeszélni másokkal a siker és a kudarc okait. Az eredményes tanulás ilyen önvizsgálatok (önértékelés) és eszmecserék (társ- és pedagógus értékelés) során válik megfoghatóvá, ahol a tanulók maguk is megtanulják a reflektálást, egyben megismerhetővé teszik önmagukat társaik és tanáraik számára egyaránt. A társértékelés nem csupán a szociális képességek fejlesztésének eszköze, hanem a tanulás szerves része, hiszen a diákok számára maguk és társuk értékelése hasonlóan tanulandó feladat.

A folyamatba ágyazott értékelés további jellemzője, hogy a célja a tanulók egyéni fejlődésének támogatása, a tanulói kompetenciák fejlődésében bekövetkezett változások értékelése. Ebben a folyamatban a pedagógus rendszeresen információkhoz jut (adatokon, írásokon, reflexiókon, produktumokon keresztül) tanítványai kognitív képességei mellett a szociális kompetenciáikban, valamint a tanulási célként meghatározott területeken bekövetkezett változásokról is. Kiemelendő, hogy az egyéni fejlődési út diákonként más és más, éppen ezért ennek az eltérő tanulási folyamatnak az értékelése is a folyamatba ágyazott értékelés tárgya. A tanulást támogató értékelés kapcsán abban komoly egyetértés mutatkozik, hogy az értékelési gyakorlat átalakítása, fejlesztése összetett, az intézményi munka minden szintjére hatást gyakorló folyamat (Fullan, 1988, 1991, 1993). Szintén fontos, hogy az értékelés nem függetleníthető a személyiségfejlesztés egészétől, a tanítási – tanulási folyamat rendszerétől, a tanulók valódi megismerésétől. A tanulást támogató értékelés intézményi meghonosítása csak rendszerszerű lehet, aminek egyik eleme az általunk most felvázolt tanulást támogató értékelés.

4.2 MÉRLEGELES: Lemorzsolódás és a tanulást támogató értékelés

Itthon és külföldön a szakembereket, oktatáskutatókat, intézményvezetőket, szülőket és persze a pedagógusokat egyaránt foglalkoztatja, hogyan lehetne csökkenteni a tanulói lemorzsolódást az iskolarendszerben. Számos nemzetközi és hazai kutatás próbálta feltárni és rendszerezni a lemorzsolódás hátterében meghúzódó okokat, egyéni és intézményi összetevőket (vö. *Lyche*, 2010, *Rumberger*, 2012, *Balázsi-Horváth*, 2011, *Fehérvári*, 2008).

Az egyéni tényezők közül kiemelkedik a gyenge tanulmányi teljesítmény, a sok igazolatlan hiányzás és az évfolyamismétlés, melyek a legnagyobb mértékben jelzik előre az iskolai lemorzsolódást. Kutatási eredmények igazolják, hogy az évismétlők között magasabb a lemorzsolódók aránya, valamint azt, hogy az idősebb diákok hajlamosabbak végzettség nélkül otthagyni a középiskolát (*Fehérvári*, 2018). Ezen tényezők mind szorosan kapcsolódnak az iskolai értékeléshez, a leggyakrabban alkalmazott osztályzáshoz.

Az iskolai hatások közül azokat emeljük ki, melyek az intézményben alkalmazott pedagógiai gyakorlathoz, közvetlenül az értékeléshez kapcsolhatók, melyeken eredményesen javíthatna a tanulást támogató értékelés rendszeres használata. A lemorzsolódás csökkenthető, amennyiben:

- a diákok aktívan bevonódnak a saját tanulási folyamatukba;
- a tanulók érdeklődése kerül a tananyagtartalom kiválasztásának a középpontjába;
- a tanulási folyamat a diákok szükségleteire, motivációjára épít;
- magas, de teljesíthető elvárás fogalmazódik meg a diákokkal szemben;
- a tanulók között felerősödik a közösséghez tartozás érzése, élménye;
- pozitív a személyes kapcsolat a diák és a pedagógus között;
- fontossá válik a tanulók biztonságát nyújtó, kedvező iskolai légkör.

Az előző fejezetben részletesen bemutatott tanulást támogató értékelés alkalmazása éppen olyan tanulási utat feltételez, amely a leginkább megfelel a fenti elvárásoknak, így nagymértékben szolgálhatja a tanulói lemorzsolódás csökkenését. Ennek egyik fő összetevője, hogy a fókusz áthelyeződik a diák erősségeire, pozitív megnyilvánulásaira, vagyis nemcsak korrigáljuk a nem kívánt viselkedésformát, hanem azonnal kimondjuk, amikor a kívánt viselkedés megjelenik. Például: *„Tetszett, ahogy ma dolgoztál az órán.”* vagy: *„Jó érzés volt, amikor figyeltél rám.”*

A pozitívumok kiemelése a tanár-diák kapcsolat erősítésén túl, segíti a diák reális önértékelését, mindezt fejlesztő, támogató és nem kritizáló szemlélettel teszi. Az elvárt pozitív minta megerősítése sokkal inkább fejlesztő hatású, mint a nem elfogadott viselkedés állandó korrigálása és a többiek előtti hangsúlyozása (*Barta et al.*, 2011).

4.3 Módszertár: ötletek és lehetőségek

Előzetes tudást feltáró, megismerő, megerősítő módszerek

A tanulók megismerését, egyben a tanulási eredmények pontosabb meghatározását több módszer is segítheti, melyeket többféle céllal is alkalmazhatunk a tanulási folyamatban (például tudásfeltárás, tudás ellenőrzés, motiváció, kommunikációs készség fejlesztés, közösségépítés).

Tudom – Kérdezem – Tanultam (TKT) módszer

A technika célja, hogy támogassa, hogy a tanulók az újonnan megszerzendő ismereteiket a már meglevőkhöz kapcsolhassák, illetve kérdések megfogalmazásával motiváltibbakká váljanak az új anyag elsajátítására. Továbbá, a pedagógusok így pontosabb képet alkothatnak a diákok témához kapcsolódó valós vagy irreleváns ismereteiről, kérdéseiről és a tanulási folyamatról.

Alkalmazásának lépései:

1. a téma megnevezése után a pedagógus kioszt egy üres A4-es lapot, és arra kéri a diákokat, hogy három hasábra osszák fel, és nevezzék el az alábbiak szerint:

Előzetes ismeretek feltárása		
Tudom	Kérdezem	Tanultam

2. minden diák egyénileg kitölti az első két oszlopot (mit tud az adott témáról/ milyen konkrét kérdései vannak);
3. párokban, kisebb csoportokban (kb. 4 fő) megbeszélik, amit a témáról tudni vélnek, és amire kíváncsiak, amire választ szeretnének kapni;
4. a tanár a csoportoktól összegyűjti a közös kérdéseket, és látható módon rögzíti (például egy flipchart papírra) a tábla mellett, mely a következő hetekben látható lesz, így az új téma feldolgozása során rendszeresen a tanulók által megfogalmazott kérdésekre irányítja a figyelmet, valamint a már érintett témákat, megválaszolt kérdéseket ki tudja pipálni;
5. a pedagógus begyűjti a lapokat, összegyűjti a válaszokat, ami alapján jobban megismeri a diákjait (ismeretek, érdeklődési terület), és ezen információk birtokában tud differenciálni a következő órákon: érdeklődés szerint tematikus csoportokat tud alkotni, illetve személyre szabott órai és otthoni feladatokat tud meghatározni;

6. a témakör végén a pedagógus visszaosztja a lapokat, mindenki megfogalmazza, hogy az adott időszakban/tanulási ciklusban/témakörben mit tanult meg. Érdeemes megbeszélni azokat az ismereteket, amelyeket a téma feldolgozása során megtanultak, bár előtte nem irányult rá kérdés. Ez persze nemcsak kognitív, hanem érzelmi, viselkedésbeli tanulás is lehet, pl. *„sokat dolgoztam az elmúlt hetekben Zolival, most jöttem rá, hogy milyen megbízható és mennyi ötlete van...”*.

Ezzel az egyszerű módszerrel (döntően a frontális tanítás alkalmazása során is) gyorsan lehet megismerni a diákok előzetes ismereteit, speciális érdeklődését, mindezt úgy, hogy a diákok bevonódnak a tanítási folyamat megszervezésébe, motiváltabbá válnak.

Kettős kör módszer

A kettős kör módszere a bemutatkozás, ismerkedés egyik kedvelt formája, ugyanakkor a feladat struktúrájában rejlő lehetőségek miatt érdemes a tanítás – tanulás folyamatában is felhasználni. Egyaránt alkalmas lehet tanulói megismerésre, előzetes tudás feltárására és ismeretek ellenőrzésére, gyakoroltatására is. Célja, hogy rövid, lényegre törő információt, gondolatokat fogalmazzanak meg a résztvevők az adott témáról, majd képesek legyenek röviden, mások számára is érthető módon megfogalmazni azt. Az információgyűjtés, ismeret ellenőrzés ez esetben nem zárja ki a személyességet, sőt épít a szereplők korábbi személyes tapasztalataira, tudására, ötleteire, a párok közt zajló „intim” beszélgetésre (Rapos, 2011).

Alkalmazásának lépései:

1. a tanulók két koncentrikus körben, párokban egymással szemben helyezkednek el (lehet álló helyzetben, lehet a székeket körbe rendezve, ülve is),
2. a pedagógus megfogalmaz egy kérdést az adott témával kapcsolatban (lehet előzetes tudáshoz kapcsolódó, lehet ismétlő jellegű, lehet ismerkedési célzatú kérdés), például:
 - *Milyen okok miatt lépett be Magyarország a II. világháborúba?*
 - *Mi jut eszedbe először a líra szóról?*
 - *Minden páros szám osztható négygel? Miért?*
3. a szemben ülő diákok egy percben megbeszélik véleményüket, tapasztalataikat az adott kérdés kapcsán (ennek egy változata, hogy egymás válaszait öntapadós cetliken rögzítik),
4. egy perc elteltével a pedagógus megkéri a külső körben lévőket, hogy 1-3 lépést tegyenek valamelyik irányba (ezzel elérhető, hogy mindig mással beszéljenek a diákok),

5. ezt követi a második kérdés, amit érdemes ilyenkor hangosan megismételni, majd jöhet az új társsal való, új kérdés mentén történő beszélgetés (ennek végén egy újabb öntapadós cetlire lehet rögzíteni az újabb beszélgető társtól megismert információkat),
6. a harmadik kérdésnél megismételjük a folyamatot,
7. amennyiben írásban rögzítésre kerültek a válaszok, akkor a harmadik kör után az azonos kérdésre vonatkozó válaszokat érdemes egy-egy csoportban a falra gyűjteni, csoportosítani, elemezni, értelmezni, majd az alábbi kérdéseket érinteni:
 - *Mi volt számodra a legizgalmasabb, legfontosabb kérdés?*
 - *Ki az, aki valamilyen érdekeset, megfontolni valót hallott társától?*
 - *Mire nem gondoltál eddig?*
8. ez a technika kiválóan alkalmazható ismerkedéshez, a tanulók megismeréséhez is, a feladat menete azonos a fent leírtakkal, csak a kérdések változnak. Például:
 - *Mi a hobbid?*
 - *Beszélg a legutóbbi sikerélményedről!*
 - *Melyik tulajdonságodat hagynád el szívesen?*

Érdemes ilyen esetben beiktatni egy negyedik kört is, melyben mindenki az éppen szemben lévőről készít egy portrét (A/4-es lap), anélkül, hogy a lapjára lenézne, majd az alkotások a falra kerülnek, majd a három különböző névvel jelölt kis papírt mindenki az elkészült portrékra tudja ragasztani, és ezzel kialakul egy „osztályfénykép”, miközben mindenki ismerkedik a rajzokkal és az eltérő válaszokkal.

Ez a gyakorlat is remek alkalmat teremt arra, hogy a diákok jobban megismerhetővé váljanak, ami tovább fokozható azzal, ha a pedagógus is beáll a körbe (különösen az utolsó változatban).

Közös értékelő kör

Az egyik legnehezebb pedagógiai feladat megmutatni a diákjainknak, hogy miként tudnak visszacsatolást adni a másiknak úgy, hogy valóban elmondják véleményüket, ugyanakkor ezt ne bántó módon tegyék. Ennek gyakorlására eredményesen alkalmazható az úgynevezett *közös értékelő kör*, melynek célja megtanítani a diákokat arra, hogy nyíltan vállalják véleményüket, ugyanakkor ennek megfogalmazásában törekedjenek arra, hogy azzal ne bántsák meg a másikat. A gyakorlat persze hozzásegít ahhoz, hogy a diákok egyre jobban megismerjék a társaikat és önmagukat egyaránt, miközben megtanulják az értékelés elfogadását is, azaz hogyan reagáljanak egy olyan helyzetben, amikor pozitív/negatív visszajelzés egyaránt elhangzik (Barta et al., 2011).

Alkalmazásának lépései:

1. A diákok úgy helyezednek el, hogy mindenki szemkontaktusban tudjon lenni a társakkal;
2. mindig van egy moderátor, ez nem feltétlenül a pedagógus, akár egy diák is vezetheti, vagy forgószínpadszerűen is kijelölhetjük a moderátort (azaz minden alkalommal más-más diák vezeti);
3. az értékelő körnek a pedagógus is aktív részese;
4. a moderátor valamilyen értékelési szempontot fogalmaz meg:
 - *Miben fejlődött? Miben mutatkozik ez meg?*
 - *Miben segítetted társadat, az osztályt?*
 - *Mi az, amiben megerősítetted társadat? Mit szeretsz benne?*
 - *Mi az, amiben szerinted változtatnia kellene társadnak? Miért?*
 - *Hogyan segített abban, hogy ő képes legyen változtatni?*
 - *Hogy éreztetted magadat, amikor hallgattad az értékelést? Egyetértesz vele, miért?*
5. a moderátornak figyelnie kell arra, hogy:
 - minden résztvevő megszólalhasson;
 - nem szabad a tanulóknak egymásra minősítő kifejezéseket alkalmazni;
 - tilos a közösen meghatározott csúnya, durva szavak, valamint a méltóságot sértő kifejezések használata;
 - a diákok a gondolataikat, érzéseiket véleményként fogalmazzák meg, például: „azt gondolom, hogy az elmúlt napon Péternek nem volt jó kedve, mert sokat piszkálta az osztálytársait, többek között engem is.”

A közös értékelés során az egyéni észrevételeket el lehet mondani a teljes csoport előtt, de akár – helyzettől függően – kiscsoportokban is. Nem szükséges hosszasan magyarázni, akár 2-3 perc alatt valós, értékes és fejlesztő visszacsatolást adhatunk! Ez a módszer is csak abban az esetben eredményes, ha rendszeresen alkalmazzuk, és a moderátor személyével, a feltett értékelő kérdésekkel alkalmazkodunk az adott csoport hangulatához, értékeihez, igényeihez.

Önértékelő lapok

Az önértékelés egyszerre segíti megismerni a diáknak önmagát, és persze eközben lehetőség nyílik arra is, hogy információkat szerezzünk az egyes tanulóról, bevonjuk őt a saját tanulási folyamatába. Ennek alapja, hogy (Lénárd és Rapos, 2009):

- megosszuk diákjainkkal a tanulmányaik, az óra tanulási céljait;
- ösztönözzük a tanulókat munkájuk értékelésre;
- tervezzünk reflexiós folyamatokat arról, hogy mit és hogyan tanulnak;
- teremtsünk pozitív légkört az osztályteremben, ahol a hibázásnak is van tere, ahol a tévedés a tanulásunk része lehet;

- támogassuk diákjainkat abban, hogy a továbblépés következő állomását megfogalmazzák, ehhez osszuk meg a kimenet értékelési szempontjait, céljait;
- tapasztalják meg, hogy az a visszajelzés, amely támogató, motiváló, egyben alapja a fejlődésének is.

Az önértékelést támogatja, ha a tanulók támpontokat kapnak saját munkájuk ellenőrzéséhez önellenőrző kártyák segítségével. Ezek a kártyák, feladatlapok irányulhatnak konkrét feladatok elemzésére, de összetettebb formái akár a tanulási folyamatra való visszatekintést és értelmezést is elősegíthetik. Rendszeres alkalmazásuk megkönnyíti a diákok számára az önálló feladatvégzést, nagyban támogatja az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges alapvető kompetenciák alakulását (döntésképeség, problémamegoldás, rugalmasság, felelősségvállalás). Használatukkal továbbá lehetőséget teremtünk a tanulásról való gondolkodásra, a metakognícióra. Az önértékelő kártyák bármely korosztálynál alkalmazhatók, de összeállításukkor ügyelni kell azok tartalmára, formai megjelenítésére.

Alkalmazásának lépései:

1. az önértékelés bevezetése előtt beszéljünk a diákokkal az önértékelés szerepéről, lehetőségeiről, arról, hogy mit fog magáról megtudni, miben segíti őt ez az információ;
2. az önértékelő lap elkészítésekor határozzuk meg, hogy milyen kompetencia fejlődésére, tanulási eredmény megvalósulására irányul az értékelés, az önértékelő lap kérdései minél konkrétan erre vonatkozzanak;
3. a kitöltés előtt – különösen abban az esetben, ha új típusú megoldást alkalmazunk – érdemes átnézni, a diákokkal közösen kitölteni az önértékelő lapot;
4. az önértékelő lapok kitöltése nem csupán azért fontos, hogy a diák és a pedagógus tájékozódjon egy-egy teljesítményről, hanem azért is, hogy jobban megismerhetővé váljanak a diákok erősségei, egyben alkalom nyílik arra is, hogy erősítsük a tudatosságot a további tanulási célok kitűzése és a tanulási folyamat megtervezése területén.

Szummatív értékeléshez kapcsolódó értékelő lapok: önértékelés

Az iskolarendszerünkben ma leggyakrabban szummatív értékelésre, a diákok teljesítményének osztályzatokkal történő minősítésére kerül sor. A hagyományos tanórai keretek, a jegyekkel történő értékelés során is van lehetőség az önértékelés alkalmazására. Ennek számtalan formája lehet, ahol a tanulók megismerése mellett a tanulási folyamatban meglévő problémákra, fejlesztési lehetőségekre is fókuszálhatunk (Lénárd és Rapos, 2009):

Önértékelő kártya - év végi értékeléshez

TANULÓI ÖNÉRTÉKELO LAP (Tegyel X-et a megfelelő oszlopba)			
	önállóan	segítséggel	eszközzel
kétjegyű számok összeadása			
hiányos összeadás			
hiányos kivonás			
hiányos szorzás			
egyszerű szöveges feladat			
összetett szöveges feladat			
mértékváltások			
szöveg másolása			
tollbamondás			
elválasztás			
helyesírás			

Név:	Dátum:		
Tegyel egy X-et minden állítás végére!		Igen	Nem
Fogalmazás előtt:			
1. Készítettem egy ötletlistát a témához.			
2. Készítettem vázlatot vagy fogalomtérképet.			
Írás közben:			
3. Ha nem jutott eszembe egy szó, akkor kihagytam, és később pótoltam.			
4. Fogalmakat a saját szavaimmal helyettesítettem.			
Fogalmazás után:			
5. Ellenőriztem, hogy azt írtam-e, amit akartam.			
6. Visszaolvastam, hogy jól használtam-e a mondatokat.			
7. Átnéztem a helyesírásomat (mondatkezdés, ékezetek, írásjelek).			
Egyéb utat követtem:			

Önértékelő kártya - önálló munka utáni szóbeli beszámolóhoz

Név:	Dátum:			
Tegyél X-et abba az oszlopba, amely a legjobban jellemzi a szóbeli beszámolódat! Írj mellé magyarázatot is!				
Tevékenység	mindig	néha	ritkán	magyarázat
1. Kutatásom eredményét, vázlataimat felhasználtam a beszámolómban.				
2. Lassan és érthetően beszéltem.				
3. Bele-bele néztem a jegyzeteimbe, amikor beszéltem.				
4. Gesztikuláltam, hogy jobban kifejezzem magam.				
5. Az arckifejezésemmel tükröztem az érzéseimet.				
6. Feleletemben választ adtam a kiinduló kérdésekre.				
7. Részletesen elmagyaráztam a következtetéseimet.				
8. Összefoglaltam a lényegét.				

Tanulási tevékenységekhez kapcsolódó értékelő lapok

A tanulási folyamatban szerencsére egyre több egyéni, páros vagy csoportmunka jelenik meg az osztályteremben, a tanórákon kívül vagy éppen otthoni keretek között. Az ezen tevékenységekről szerzett információk tovább gazdagíthatják a diákokról alkotott képet, segíthetik a mélyebb megismerést.

Önértékelő kártya – az otthon végzett tevékenységhez

Név:	Dátum:			
Hányasra értékeled az otthoni feladatodat?				
Az otthon elvégzett tevékenységről	1	2	3	4
a feladat érdekessége				
a feladathoz való hozzáállásom				
a feladat nehézsége				
a feladatvégzés önállósága				

Önértékelő kártya – a tanórai tevékenységhez

Név:	Dátum:			
Ezen a tanórán végzett munkádat értékel, tegyél X-et a megfelelő oszlopba!				
Írhatsz magyarázatot is!				
Tevékenység	sokat	keveset	semmit	magyarázat
Mennyi új dolgot tanultál?				
Mennyire vették figyelembe az ötleteidet?				
Mennyit unatkoztál?				
Mennyi segítséget kaptál?				

Önértékelő kártya – kooperatív csoportmunkához

Karikázd be, hogy milyennek láttad a csoportod munkáját!				
Név			Dátum	Csoport
	kiváló	nagyon jó	elfogadható	amatőr megoldás
a csoporttagok részvétele	minden csoporttag elkötelezetten dolgozott	legalább a csoport háromnegyede aktív volt	legalább a csoport fele képviseli és elfogadja a csoport gondolatait	csak egy- két fő aktív a csoportban
a felelősség megosztása	a felelősség egyformán megosztott	a felelősség megosztás a legtöbb csoporttagot érinti	a felelősség megosztás a csoport felét érinti	kizárólag egy- két személyhez kötődik bizalom
az interakciók minősége	egymásra figyelés és konstruktivitás jellemző; a tagok reflektálnak egymás elképzeléseire, megbeszélik gondolataikat	a tagok hozzáértően kommunikálnak; barátságosan beszélgetnek a feladról	néhányan valós interakciót folytatnak, figyelnek egymásra, néhányan másról beszélgetnek	kevés interakció, rövid párbeszéd, vannak figyelmetlenek, vagy rendetlenek
csoporton belüli szerepek	minden tagnak jól körülhatárolt és elfogadott szerepe van; a csoporttagok végrehajtják az azokhoz rendelt feladatokat	minden tagnak jól körülhatárolt szerepe van, de a szerepek nem tiszták	vannak kijelölt szerepek, de nem koherens és világos a rendszer	nincsenek átgondolt és kijelölt szerepek a csoportban
Egyebek, megjegyzések:				

Önértékelő kártya – csoportmunkához (befejezetlen mondatokkal)

Név:	Dátum:
Fejezd be a következő mondatokat!	
Nekem a(z) tetszett a legjobban, mert	
Saját csoportunk munkájában jó volt az, hogy	
Ügyesebbek lehettünk volna abban, hogy	
Úgy érzem, hogy azzal járultam hozzá a feladat megoldásához, hogy	
Legközelebb azon változtatnék, hogy	

Önértékelő kártya – a koncentrációhoz

Gondold át, és írd a táblázatba, hogy a tevékenység során mire tudtál koncentrálni, mi zavart, min szeretnél változtatni?		
amire tudtam koncentrálni	ami zavart a koncentrálásban	amin változtatni szeretnék

Tanulói kompetencia fejlődéshez kapcsolódó önértékelés

Önértékelő kártya – a szóbeli kommunikációhoz

Név:			Dátum:		
Tegyél X-et abba az oszlopba, amely a legjobban jellemzi a kommunikációd! Írj mellé magyarázatot is!					
A beszédértésemet jellemzi:	Nehézségi szint				Magyarázat
	nem nagyon	jól	nagyon jól	kiválóan	
1. Merek beszélni az osztály előtt.					
2. Csoportmunka során értem a többieket.					
3. Könnyen követem a tanár magyarázatait.					
4. Értem az idegen felnőttek beszédét.					
5. Ha nem értek valamit, akkor visszakérdezek.					
6. Telefonon keresztül is megértetem magam.					

Társértékelő kártyák

A modern tanulászervezés szembetűnő eleme, hogy a diákok gyakran közösen tanulnak, támogatják egymás tanulását, aminek szerves részévé tehető a társak értékelése is. Ilyen „éles” tanulási helyzetekben lehet észrevétlenül is érdemben megfigyelni, és megismerni a másikat. A diák számára a másik tanuló természetes partner. Az általa megfogalmazott értékelés gyakran fontosabb, mint a felnőtté, vagy éppen kevésbé szorongató, mintha a pedagógustól kapná. Az értékelő diák számára pedig komoly tanulás egy másik tanuló munkájában megtalálni az értékelendő elemeket, majd kellő pontossággal, támogató módon megfogalmazni azokat. A társértékelés így mindkét diák számára igen nagy kihívást rejt, így tanulandó feladat, mely remek alkalmat is kínál egymás többszempontú megismerésére. Ebben segíthet a közösen kialakított, vagy adott esetben a pedagógus által összeállított szempontlista. Egy ilyen lista tartalmazza az aktuális tevékenységben, produktumban megfigyelendő elemeket, az elkészült értékelés pedig alkalmat ad a továbblépés megfogalmazására. A szempontlista is akkor igazán hasznos, ha tartalma előre ismert a diákok számára, értik, és elfogadják a benne leírtakat.

Alkalmazásának lépései:

1. a társértékelés nem könnyű feladat, ezért mindenképp meg kell előznie a saját munkák értékelésében szerzett személyes gyakorlat, így ott érdemes bevezetni, ahol az értékelésnek már részese maga a diák is, érti az önértékelés szerepét, folyamatát;
2. szükség lesz egy elfogadott, nyilvános értékelési szempontsor, melynek összeállításba bevonhatók a diákok is;
3. ha már van egy közösen kialakított (vagy átbeszél) szempontsor, akkor is fontos erre emlékeztetni a feladat megkezdése előtt mind az értékelendő diákot, mind az értékelőt, hogy tisztában legyen az értékelés szempontjaival;
4. a társértékelés alapján alkalmat kell biztosítani az értékelt reflexiójára, a tanulás eredményeinek megfogalmazására, a következő lépés, az esetleges javítás, gyakorlás, újragondolás módjának megfogalmazására.

Társértékelő kártyák a tanórán

Azok a tanulók, akik rendszeresen beszélgetnek az értékelési szempontok tartalmáról és alkalmazásáról, nem csupán társaikat tudják egyre hatékonyabban értékelni, de sokkal több következtetést képesek levonni saját maguk és társaik tanulási folyamataira nézve, sokkal alaposabban és mélyebben ismerik meg osztálytársaikat. Kezdetben adhatunk kitöltött a szempontokat részletesen megmutató táblázatot, majd később ezek üres változatát (Lénárd és Rapos, 2009).

Társértékelő kártya – feladatmegoldáshoz

Akiről az értékelésem szól:			
Dátum:			
Nevem:			
Gondold végig párod magyarázatát az alábbi kérdések segítségével!			
Tegyél X jelet a megfelelő oszlopba és szóban indokold értékelésed a párodnak!			
	IGEN	NÉHA	NEM
Megértettem azt, amiről beszéltél.			
Elmagyaráztad a megoldás folyamatát.			
Minden lépésnél elmondtad, miért az következik.			
Úgy érzem, ezután már magam is meg tudnék ilyen feladatot oldani.			
Az utasításaid, iránymutatásaid érthetőek voltak.			
Egészítsd ki a következő mondatokat!			
Én kedveltem, amikor			
Szerintem jól csináltad			
Talán azon gondolkodhatnál legközelebb, hogy			

Társértékelő kártya (pl. fogalmazáshoz)

A fogalmazás szerzőjének a neve:	Dátum:	Értékelő neve:
Az írás címe:		Műfaj:
Az alábbi szempontok mentén készítsd el írásban az értékelésedet az olvasott fogalmazásról!		
Helyesírás:		
•		
Mondatszerkesztés:		
•		
Külalak:		
•		
Átfogó szempontok:		
•		
Az olvasó értékelése:		
•		
Az volt a legjellemzőbb erre az írásodra:		
•		
Az tetszett nekem a leginkább:		
•		
Tökéletesíthetnéd még:		
•		

Együttműködést értékelő kártyák

Érdemes a célok, a rendelkezésre álló idő, a tevékenység jellege alapján összeállítani a társértékelésre szolgáló eszközöket (például kifejtős kérdések a másik munkájáról, szempontok igen/nem válaszokkal, 5-fokú skála stb.). A tanulók szociális kompetenciájáról, a másikkal való együttműködésük sikerességéről számos információt lehet begyűjteni a társak együttműködését fókuszba állító értékelő lapok alkalmazásának segítségével. Törekedni kell olyan értékelési szituációk megteremtésére, melyekben az egyébként gyengén teljesítő diákok is sikerélményhez juthatnak, és egyben bizonyíthatják tudásukat és képességeiket. Az ilyen értékelések egyrészt tájékoztatást adnak arról, hogy a diákok mennyire képesek új helyzetekben alkalmazni a megtanultakat, másrészt arról is, hogyan tudják elmélyíteni, továbbfejleszteni ismereteiket.

Társértékelő kártya – együttműködés a csoportmunkában

Akiről az értékelésem szól:	Dátum:	Nevem:
Válassz egy párt magadnak, és írd le, hogy mit gondolsz a vele való közös munkáról! (A tanulók egyénileg rögzítik írásban, és aztán közösen megbeszélik.)		
Ha legközelebb csoportban dolgozol, arra szeretnénk kérni, hogy		
Jó volt veled együtt dolgozni, mert		
Nekem leginkább az tetszett a közös munkában, hogy		

Szempontok az eredményes társértékeléshez

A tanulók teljesítményének, produktumainak a megőrzésére és kontextusban való értelmezésére hagyományosan kevés időt fordítunk. A diáktársakkal, szülőkkel, nevelőkkel folytatott értékelő párbeszéd átgondolása és rövid összegzése tudatosító hatású, és spontán módon segíti az egyén tanulásáról való elmélkedését, metakognícióját. A társértékelésnél különösen fontos figyelni arra, hogy:

- a tanulóknak szóló kérdésekben, feladatokban a *pozitív tartalom legyen a jellemző,*
- érdemes (és sokszor hasznos is) arra rákérdezni, hogy *mi okozott nehézséget* a tanuló számára, de a *sikereit, sikerélményeit is kell tudatosítani,*
- a befejezetlen mondatok felszínre hozhatják azokat a *mögöttes hiteket, véleményeket,* amelyeket egy konkrét kérdés vagy feladat csak nehezen tudna.

4.4 Hogyan tovább? Szempontok a saját tevékenység átgondolására

Az előző fejezetben bemutatott értékelési módszerek és eszközök könnyen a tanulók megismerésének szolgálatába állíthatók, ha a pedagógusok törekednek arra, hogy minél magasabb szinten elsajátítsák a tanulást támogató értékelés szemléletét és módszereit, ami csak folyamatos önvizsgálattal és a kollégák kölcsönös támogatásával lehetséges (óralátogatás, mentorálás, kölcsönös támogatás). A pedagógusnak ehhez rendszeresen fel kell idéznie óráit, reflektálni mindennapi gyakorlatára, elemeznie kell az ezek háttérében meghúzódó személyes nézeteket, hiteket. E helyzetelemzések és önreflexiók nélkül a tanulók megismerését is szolgáló értékelő módszerek és eszközök célt téveszthetnek, majd egyénre szabott fejlődési utak helyett, az önmagát beteljesítő jóslatokká váló előfeltevések rögzüléséhez vezethetnek.

Néhány szempont a saját tevékenység átgondolásához:

- ? Vajon igyekszem figyelni az együttműködéshez szükséges bizalmi légkör megteremtésére?
- ? Folyamatosan törekszem a vonzó és hatékony tanulási környezet biztosítására?
- ? Tudatosan igyekszem feltérképezni a tanulóim világát, életmódját?
- ? Miképpen próbálom megismerni a szülők nézőpontját, a diákok kulturális háttérét? Vajon ezt a tudást a diákokkal való közös munkában hogyan alkalmazom?
- ? Vajon az értékelési eljárásaim minden tanuló számára lehetőséget teremtenek arra, hogy megtudja: mit ért, mire képes, miben tud a leginkább fejlődni?
- ? Vajon a tanítási folyamatban a diákjaimnak rendszeresen van lehetősége reflektálni és beszélgetni velem és társaikkal tanulásukról, teljesítményükről?
- ? A diákok részesei lehetnek az értékelésnek ön- vagy társértékelés formájában?
- ? Vajon az értékelési folyamatból származó információkat a tanulók mélyebb megismerésére is felhasználom? Ez egyben alapjául szolgál az egyéni, csoportos fejlesztéseknek is a tevékenységem során?
- ? Hogyan törekszem a tanulóim iskolán kívül megszerzett ismereteinek és készségeinek, valamint az iskolában elsajátított tudásának integrálására?
- ? A diákok tanulmányairól, eredményeiről szóló értékelést megbeszélem a szülőkkel? A beszélgetés során azonosítjuk, hogy a diáknak kitől milyen támogatásra van még szüksége?

5. Az osztályok, csoportok megismerése és hatékony működésük elősegítése

5 Az osztályok, csoportok megismerése és hatékony működésük elősegítése

Ebben a fejezetben megvizsgáljuk, hogyan befolyásolja a pedagógusok munkáját és a tanulók iskolai életét a társas közeg, a kortársak egymáshoz való viszonya. Rámutatunk, milyen nagy jelentősége van a harmonikus együttélésben a csoportfolyamatoknak és a társas készségek fejlettségének. Betekintést nyerünk a csoportműködés világába, és módszereket, eszközöket ajánlunk a csoportok megismeréséhez és az együttműködés fejlesztéséhez.

A fejezet egészen végighúzódik az az alapvetés, hogy a *társas kapcsolatok megismerése és fejlesztése* feltételezik egymást, tulajdonképpen ugyanannak a folyamatnak az elemei. A tárgyalt módszerek is ezt a kétarcúságot célozzák: hogyan lehet a megismerést a fejlesztés szolgálatába állítani, illetve, hogy magának a megismerésnek legtöbbször van fejlesztő hatása is. A fejlesztő szemlélet, a társas folyamatokba való konstruktív beavatkozás egyúttal a problémás helyzetek előfordulásának valószínűségét is csökkenti.

5.1 Miért fontos a tanulók iskolai csoportjainak és társas viszonyainak ismerete?

Mint ahogy általában a megismerésnek, az iskolai osztályok megismerésének is mindig funkciója van, okok és kérdések állnak a háttérben, ezek miatt válik fontossá az információk gyűjtése. Lehetnek nehézségeink, amiket jobban meg szeretnénk érteni

és hatékonyabban kezelni. Például: „Miért van az, hogy úgy érzem, az évfolyam egyik osztályában „hasítunk” a tananyaggal, míg a másikban akármit csinálók, nem tudom megmozgatni őket?”, vagy „Az egész tantestületet kiborítja K., miközben a társai között az egyik legnépszerűbb gyerek. Vajon milyen értékek állhatnak K. kiemelkedő jelentősége mögött, és hogyan lehet közelíteni ezeket az iskola által megkívántakhoz?”, vagy „Van-e mód arra, hogy a periférián levő tanulókat jobban elfogadják a csoportban?”, vagy „Az iskolában néhány tanuló sok gondot okoz. Kik azok a társak, akik révén meg lehetne fogni őket?”, vagy „Aggasztó dolgok történnek mostanában a suliban. Egyre többen lógnak, ilyenkor dohányoznak, isznak, sőt, volt, akit drogozáson kaptak. Elharapódzott a bántalmazó, ellenséges viszony. Hogyan lehetne rábírní őket a viselkedésváltozásra anélkül, hogy súlyos retorziókat alkalmaznánk? Mi mindent lehet tenni annak érdekében, hogy hosszú távon pozitívan befolyásoljuk ezeket a tendenciákat?”.

Probléma esetén egyértelmű, hogy nagyobb figyelmet és erőforrásokat mozgósítunk a megismerésre és a megértésre. A változások érdekében az első lépés a probléma meghatározása. Gyakran már azáltal, hogy *megfogalmazzuk a kérdéseinket*, és kézzelfoghatóvá tesszük, *mi okoz kihívást, támpontokat adunk a magunk számára, mire figyeljünk*. A *szisztematikus adatgyűjtéssel* észreveszünk addig nem látható dolgokat, alakot adunk az amúgy széteső információdaraboknak, *új jelentéssel ruházunk fel jelenségeket*. Ezáltal jobban megértjük a helyzetet, és ez alapján tudjuk *kijelölni a pedagógiai célokat, teendőket*. A megoldáskeresés hatékonyságát jelentősen növeli, ha eleve a pedagógiai rutin része a csoportokkal való foglalkozás is. Sikeresebb a beavatkozás, ha a *társas megismerés* nem kampány jellegű, egyszeri feladat, hanem *egy természetes folyamat*, aminek célja, hogy segítse a kölcsönös alkalmazkodást – a diákokét az iskola világához, a pedagógusokét a tanulók csoportosságaihoz.

A megismerés igénye nem csupán problémák esetén merül fel, tehát nem csak egy reaktív szükséglet, hanem feltétele a jó tanár-diák kapcsolat kialakításának is. Szorosan kapcsolódik a preventív stratégiákhoz, eljárásokhoz is, mint például a tanulók iskolai életbe való bevonása, iskolai kötődésük növelése, közösségeik érett együttműködésének segítése, szociális és érzelmi tanulásuk, társas kompetenciáik támogatása.

Fontos felhívni a figyelmet arra, hogy nemcsak a prevenció, de a problémakezelés szempontjából is kulcstényező az iskola egészének működése, aminek körébe tartoznak többek között a részvételt lehetővé tevő tanórán kívüli foglalkozások, események, az identitáserősítő hagyományokat kialakító, az összetartást értéként felmutató szervezeti

kultúra, a szülőkkel való partneri viszony, vagy például a bántalmazásmegelőző, tanulást segítő, konfliktuskezelő programok is. Az eredményes működéshez az iskola szereplőinek együttműködése szükséges. Ez a feladat tehát nem az egyes pedagógusok külön terhe, azonban ebben a fejezetben csak a pedagógusok perspektívájából tekintünk erre a kérdésre. Osztályfőnökként kiemelt feladat a diákok személyiségének és készségeinek fejlesztése és az osztályközösség alakítása, ebben a szerepkörben egy pedagógusnak mélyebben kell ismernie az egyes gyerekeket, és jobban bele kell látnia kortárscsoportjuk szövevényes viszonyainak hálójába (Solymosi, 2015.a). A közösségfejlesztés *szaktanári feladat is*, ahogy azt a példákból is láthattuk. Érdemes tehát beépíteni a napi rutinba a csoport fejlődését segítő eljárásokat, a konstruktív működés pedagógiai támogatását, az együttműködési képességek növelését, módot adni a szociális és érzelmi tanulásra.

5.2 Hogyan hatnak az osztályok sajátosságai a pedagógiai folyamatokra és a tanulókra?

A pedagógiai munka nagy része osztálytermi helyzetben zajlik. Akinek tanárrá válása előtt voltak magántanítványai, megtapasztalhatta, mennyire más csoporthelyzetben tanítani, mennyire eltérő kompetenciákat igényel ez a pedagógus részéről. Nem csupán azért, mert egy osztályban egyszerre több dologra kell figyelni, másképp kell kommunikálni, vagy mert egyidejűleg több, eltérő képességű, motiváltaságú, érdeklődésű tanuló ül a teremben, akikhez alkalmazkodni kell, hanem mert az egyes tanulók órai viselkedését, sőt, önmagukhoz és a tanárhoz való viszonyát, iskolai előmenetelét is nagymértékben meghatározza társaikhoz való viszonyuk, a saját csoporthelyzetük és az osztály működésének sajátosságai.

Nem mindegy, hogy a csoport tagjai összetartó, együttműködő közösségként ülnek a teremben, akiket egységként is lehet kezelni, vagy sok, különálló egyénként, akik szétaprózzák a pedagógus figyelmét, ezzel behatárolják módszertani lehetőségeit. A csoporttagok közötti távolságtartás, a közöttük lévő fal korlátozhatja a megnyilvánulásait, óvatosságuk motiválatlanságnak tűnhet. Egy sztárhelyzetű vagy bohóc szerepű osztálytárs kicsit mindig az osztálynak is beszél, míg a kirekesztett, periférián levő gyerekek a többiek miatt is lehetnek „láthatatlanok”. Egy magát elitnek tartó mikrocsoport, amelynek tagjai fölényeskednek a többiekkel szemben, meghatározhatja a tanórák menetét is. A széthúzás csökkentheti a tanítás hatékonyságát, az esetleges konfliktusok megjelenhetnek az órai munka során, sok idő mehet el fegyelmezéssel, mindez kihat a tanulmányi eredményekre is. Az osztályban dominánssá váló értékek,

normák támogatják az elvárt viselkedést, inspirálóak lehetnek, de ha szembemennek az iskola által kívántakkal, nehéz konstruktív munkára bírni a csoportot.

A pedagógusok több-kevesebb tudatossággal figyelembe veszik az egyes csoportok sajátosságait az órai munka során és az órára való készülésnél is, tudván, ezek megszabják a lehetőségeiket, befolyásolják a választott módszereket, kihatnak a pedagógiai munka hatékonyságára, sikerességére. A céltudatosabb és pontosabb tervezéshez ugyanakkor hasznukra válik a csoport alaposabb ismerete és az együttműködés támogatásának technikái. A tanítás eredményessége érdekében jelentősége van annak is, milyen módon tudnak kapcsolódni egymáshoz a tanulók, és hogy a pedagógusok valójában feladatuknak tekintik-e a közösség fejlesztését is.

Az osztály jellemzői, a csoporton belüli kapcsolatok minősége nyilvánvalóan kiemelkedő jelentőséggel bír a *tanulók számára is*. Hogy egy gyerek mennyire szeret iskolába járni, az attól is függ, hogy vannak-e ott barátai, elismerik-e őt társai. A kortárscsoport általi elfogadás – különösen serdülőkorban – kiemelten fontos, kihat a fejlődés egészére. Korántsem mindegy, hogy biztonságban érezheti-e magát valaki az osztálytársak között, növelik, vagy épp rombolják önbecsülését a többiek. Az egyén iskolai életét meghatározza, van-e helye, pozíciója a közösségben. Hosszú távú hatása is van annak, hogy önmaga tud-e lenni, vagy olyan szerepbe kényszerül, ami kényelmetlen vagy egyenesen káros rá nézve – még ha a csoportból kiváltott elismerésért akár önként vállalta is azt. Fontos, hogy olyan kortárs-elvárásoknak kell-e megfelelnie, amelyekkel könnyen azonosul, és amelyek révén fejlődik, vagy olyanoknak, amelyek gyötrőek számára, vagy akadályozzák az iskolai előmenetelét és sikerességét. Azok a diákok, akik nem vesznek részt az iskolai közösségekben, nincs stabil kapcsolatuk sem a kortársakkal, sem a felnőttekkel, sok nehézséget okozhatnak maguknak és másoknak is. A kortárs kapcsolódások előmozdítása révén azonban ezek a tanulók is elérhetőbbekké válnak. A jól működő osztályközösségekben nagy az összetartó erő, elfogadják a csoporttagok egyediségét, és ez biztonságot ad a tanulóknak, javítja önértékelésüket. A pozitív, baráti kortárskapcsolatok és a szervezett, érett közösség növeli az iskolai kötődést, ami pozitívan hat a tanuláshoz való viszonyra és a teljesítményre, a normakövetésre és az iskolai szabályok elfogadására (Szabó és Virányi, 2011). Mindez sikeresebbé teszi az adaptációt. A fizikai és mentális egészségben is szerepet játszanak a társas kapcsolatok. Számos kutatás igazolja, hogy az osztálytársaktól kapott társas támogatás csökkenti az iskolai stressz-terhelést, pozitív szerepet játszik a nehéz, stresszel teli élethelyzetek kezelésében. Az észlelt társas támogatás hozzájárul az egészség fenntartásához és a betegségek leküzdéséhez is (Makó et al., 2016), és csökkenti a rizikómagatartás

valószínűségét (Szabó és Virányi, 2011). Minél pozitívabb az osztálytársak megítélése, annál magasabb a tanulók élnétekonyság érzése, és annál elégedettebbek az élettelle. Az osztálytársak elfogadó és támogató attitűdje a csoportthoz tartozás érzését adja, és csökkenti a bántalmazásnak való kitettséget (Zsiros és Várnai, 2014).

Az iskolának és személyesen a pedagógusoknak felelőssége van abban, mire szocializálja a felnövekvő generációt. Feladata megtanítani olyan dolgokra, amik szükségesek a felnőtt élethez, olyan készségeket fejleszteni, amelyek előnyt jelentenek az élet szempontjából fontos területeken, amelyek hozzájárulnak a munkavállalás sikeréhez, sikeresebbé teszik a jövőjüket. A rohamosan változó társadalmi-kulturális környezetben egyre nagyobb hangsúly tevődik a rugalmas alkalmazkodóképességet lehetővé tevő készségekre, melyek között kiemelt szerepe van az együttműködő képességnek, az érzelmi és társas intelligenciának, a reális és differenciált ön- és társismeretnek, a felelősségvállalásnak önmagukért és másokért (erről lásd még Future of Jobs Report, 2018). Mindez rámutat annak a fontosságára, hogy a közösségfejlesztés és ezzel szerves összefüggésben a szociális kompetenciák fejlesztése lényeges eleme az iskolai szocializáció sikerességének.

5.3 Melyek az osztályok, iskolai tanulócsopottok főbb pszichológiai jellemzői?

Az osztály, mint minden csoport, nem egyszerűen a tagok összessége, hanem önálló entitás, egy saját arculattal bíró képződmény. Ez az egyediség megmutatkozik *struktúrájában*, szerveződésében, abban, hogy milyen *normák* szabják meg a működését, milyen szokások alakulnak, hogyan viszonyulnak egymáshoz a tagjai, milyen *szerepeket* kapnak, és vállalnak fel. Fontos eleme a csoportlétnak a *mi-tudat*, az *együttesség* élménye és az érzelmi kötelékek által létrejött *kohézió*. Kezdetben, a csoport alakulásakor még laza a szövedék, idő kell az összeszokáshoz, az egymáshoz csiszolódáshoz, a strukturális jellemzők és a közös identitás kialakulásához. Ennek a megalakulástól az érett működés elérésig tartó *fejlődési folyamatnak* a legismertebb modelljét mutatjuk be ebben a részben, megnevezve az adott szakasz pozitív kimenetelét támogató legfontosabb pedagógiai teendőket is (Tuckman és Jensen, 1977; Solymosi, 2015b). Fontos azonban kiemelni, hogy ezzel korántsem merítettük ki az osztály belső dinamikájának sokrétű témáját. A kirekesztés, a bántalmazás, a klikkesedés, az iskola normáival ütköző tendenciák dominanciája vagy a hangadó erők esetleges konfliktusai és egyéb csoportszintű problémák több egymásra ható tényező erőterében alakulhatnak. Ezekre ennek a

fejezetnek a keretében nincs módunk részletesen kitérni, csupán néhány dinamikai elemet és a csoport természetes fejlődési folyamatát mutatjuk be. Bízunk benne, hogy ezek ismerete segít megérteni az egyének és a csoport egészének dinamikus viszonyát, a társas és egyéni motivációkat, a lehetséges elakadások okait, szempontokat adhat a megismeréshez és a fejlesztési célok kijelöléséhez. A folyamat tudatos pedagógiai támogatása pedig preventív eszköz lehet abban, hogy csökkentsük a negatív tendenciák előfordulását és hatásait.

Csoportlét, normák, szerepek

Az iskolai osztály egyfelől az iskola szervezeti céljai és működési elvei által meghatározott formális képződmény, másfelől a tagok személyes igényei és a kortárs törekvések által alakított csoport. E kettős meghatározottság kölcsönhatásában jön létre az osztály egyedi arculata (Járó, 2015).

A közös tevékenységek és együttlétek során a csoport egyre inkább tagolódik: személyes kapcsolatok, szövetségek erősödnek meg, különböző részvételi formák, funkciók, szerepek, értékhangsúlyok alakulnak. Eltérő lesz az egyének elfogadottsága, személyes hatóképessége. Differenciálódni, strukturálódni kezd az osztály, különböző befolyással bíró rétegek alakulnak. Mindez egy dinamikus erőterben alakul, egyéni szükségleteket, kisebb csoportokkal lojális érdekeket képviselő erők, különböző értékorientációjú alakzatok, szövetségek ütközése, versengése illetve összefogása, együttműködése révén (Járó, 2015). Ennek időbeli lefutása és egyéb sajátosságai több tényező együttes hatásának következményei. Ha az osztályfőnök és az iskola pedagógusai sokat tesznek a közösség formálódásáért, akkor kevesebb konfliktussal és gyorsabb ütemben lehet eljutni a hatékony működés szakaszába.

A csoport tagjaira vonatkozó *viselkedési elvárások*, íratlan szabályozók – a **normák** –, az együtt töltött idő során, interakciók révén formálódnak. Azáltal, hogy a csoport tagjai elfogadják a normákat, a társak iránti elköteleződésüket és a csoporthoz való kötődésüket fejezik ki, a „tudom, ki vagyok” öntudatát demonstrálják. Ezáltal válnak a számukra fontos csoport megbecsült tagjává (Smith és Mackie, 2004). A csoportnormák megszegésével viszont a társas elutasítást kockáztatnák, amit szeretnének elkerülni.

Márpedig az iskolai osztályokban kritikus kérdés az, hogy milyen tartalmak mentén szerveződnek ezek a normák. Egyszerre kell megfelelniük az iskola által elvárt viselkedéseknek és az egyének meggyőződésének arra vonatkozóan, mi a helyes, és mi

nem. A kezdetektől megnyilvánuló egyéni törekvések – mint például az elköteleződés a tanulás mellett, vagy éppen a különböző viselkedési, szórakozási formák, a tagok eltérő értékei és életstílusa – ütköznek. Az egyes csoportok hívei külön társaságokba szerveződve vívnak a közvélemény nagyobb mértékű befolyásolásáért (Járó, 2015). Idővel eldől, hogy mely törekvések válnak hangadóvá, milyen módon alakítja az osztály a maga viszonyát az iskola elvárásaihoz és tagjai igényeihez.

Mivel a kortárscsoporthoz való igazodás szükséglete nagy, különösen serdülőkorban, így előfordulhat, hogy valaki, noha nem ért egyet az adott viselkedéssel, mégis követi a normákat. Különösen nehéz helyzetet teremt, ha az iskolai normák és az osztálynormák ellentmondanak egymásnak, ami pedagógiai konfliktushoz vezet, megzavarja a tanítási-tanulási folyamatot, rontja a diákok teljesítményét, valamint befolyásolja a tanár-diák kapcsolatot is (Szabó és Labancz, 2015).

Az egyes csoporttagok a tulajdonságaik, képességeik, érdeklődésük, társas-érzelmi igényeik mentén formálják jelenlétüket az osztályban. Törekvéseik a többiek által megmérettetnek: elfogadhatják, értékesnek tarthatják, de le is nézhetik, elhatárolódhatnak tőlük. Az egyének megnyilvánulásai – a kortársak visszajelzései és a pedagógusok által képviselt követelmények tükrében – így válnak aztán a csoport normáit hordozó társas szerepekké. A szerepek egyaránt kifejezik az egyén speciális tevékenységét vagy tulajdonságát, illetve a státusát kijelölő befolyás mértékét az iskolai és a kortárs értékek hierarchiájában (Járó, 2015).

Sokkal többféle szerepet töltünk be egy osztályban, mint feltételezzük, ezzel együtt, a szerepek alakulásában a „kínálatot”, a lehetséges szerepválasztékot meghatározza maga az iskolai közeg. Lényeges szempont az tanulmányokhoz és az iskolához való viszony (például „a szorgalmasok”, „a stréber”, „az okoskodó”, „a szakértő”, „a szembenállók”). Szerepmeghatározó tényező az érdeklődés („a sportolók”, „a kockák”, „a partiarc”, „a zenész”), a képességek, illetve viselkedéses jellemzők („a szervező”, „a divatkövetők”, „a művész”, „az emósok”). Szereppé válhat a csoporthoz való viszony is („a kívülálló”, „a láthatatlan”, „a menők”, „az elit”, „a lúzer”). Egy-egy személynek lehet több szerepe is, de ezek közül valamelyik meghatározó lesz. A csoport egyre inkább tudja hasznosítani az egyedi tulajdonságokat, funkciót rendel hozzájuk, felhasználja azokat a saját hatékony működése érdekében.

Ugyanarra a személyes tulajdonságra és törekvésre rétegződött szerep lehet az egyén és a csoport szempontjából konstruktív vagy destruktív. Sok esetben egy minőség két

arcáról van szó (például informátor – pletykafészek, véleménynyilvánító – akadémuskodó, mókamester – bohóc, szervező – nyüzsgő, motiváló – rivalizáló, szabályalkotó – mindentudó). A közösség szempontjából egyaránt figyelni kell azokra a diákokra, akik az osztály közvéleményét formálják és azokra, akik a társas hálón kívül, a periférián rekednek, valamint azokra, akik valamilyen negatív vagy destruktív szerepet töltenek be (Járó, 2001.a). Nem mindig könnyű felismerni ezeket a tanulókat, mert nem mindig a véleményvezér a legfeltűnőbb, és gyakran a legvisszahúzóbb tanuló sem elszigetelt. A negatív szerepek pedig sokszor nem feltűnőek, ráadásul a tanárok számára nem is okvetlenül azok a pozitív vagy negatív szerepek, amelyek a diáktársak szemében azok (Solymosi, 2015.a).

Az osztály, miközben differenciálódnak a normái és szerepei, **struktúrájában** is alakul. *Horizontálisan és vertikálisan is tagolódik*: kisebb társaságok, szövetségek rajzolódnak ki, és eltérő presztízsű tagok és kiscsoportok befolyásolják a történéseket. Letisztul az osztálytársak hovatartozása, viszonya a többi kisebb társuláshoz, az iskola követelményeihez. A különböző *pozíciók* betöltése bizonyos viselkedésformák követését írja elő, ami gyakran nem illeszkedik az iskola által megkívánt elvárásokhoz. Különösen így van ez, ha a hangadók a tanuláshoz értékesebbnek tartják a szórakozást, vagy ha nyíltan szembeszegülnek az iskola normáival. Ugyanakkor, a mellőzött, lenézett, az aktuális csoportelit bűvköréből kiszorult kisebbségek is belesodródhatnak olyan figyelemfelhívó viselkedésbe, amivel egyre elutasítóbb tanári viszonyulást provokálnak.

Egyes tanulókkal vagy társaságokkal könnyebb szót érteni, míg másokkal meggyűlhet a bajunk. Problémák esetén, ha csupán a nem kívánt viselkedés változását célozzuk meg, nem jutunk előre. A beavatkozás hadakozássá keményedik. Hatékonyabb, ha elfogadjuk, hogy közvetlen és gyors változást ígérő pedagógiai eszközök nemigen vannak, de feltárhatók azok a tevékenységek, amelyek mentén az ellenállók is megnyerhetők az együttműködésre. Ha kíváncsisággal és a pozitív változásba vetett bizalommal tudjuk feltárni a viselkedés motívumait, ha meglátjuk a tanulók értékes tulajdonságait, és elismerjük a társas szükségleteiket, a megbecsülésért cserébe többnyire megnyerhetőkké válnak. Ez a pedagógusok részéről is engedményeket kíván, reális elvárások felállítását, elfogadható megoldások kitalálását a felmerülő szükségletek kielégítésére, és a zavaró eszközök használata helyett alternatívák felmutatását. A magatartásbeli túlzások és a negatív folyamatok mögött is valós szükségletek rejlenek. Ha igyekszünk megérteni az indítékokat, könnyebben tudunk a destruktív viselkedés ellen hatni.



Például egy kisebb társaság egyre vadabb viselkedéssel hívja fel magára a figyelmet, szembenálló magatartásukkal egyre elutasítóbb tanári elmarasztalást provokálnak. A retorziókat alkalmazó viszonyulás következtében végleg elmérgesedhet a kapcsolat a tanárok és a diákok között, de az osztályon belüli érdekcsoportok között is. Minimálisra csökkennek a későbbi pozitív változások esélyei. Ha viszont a mozgatórugókat keressük, észrevehetjük, hogy az elmúlt időszakban újrastrukturálódott a csoport, így a korábban a csoportelithez tartozók mellőzöttek érezhetik magukat, elveszett presztízstüket akarják így visszaállítani. A változás érdekében olyan helyzetet kell teremteni, amelyben megkopott tekintélyük kontrollált visszaállítására kaphatnak esélyt. Ha megértjük a viselkedés mozgatórugóit, ha ismerjük a tanulók értékes tulajdonságait, fel lehet kutatni azokat a tevékenységeket, amelyekre megnyerhetők. Pozitív hatása lehet például egy hétfégi iskolai buli szervezésével való megbízásnak (Járó, 2015).

Az osztály formálódása, fejlődése, a folyamat szakaszai

Minden szakasznak megvan a fejlődési feladata, tehát az adott időszakban a csoporttagok viselkedése funkcionális lehet az egyének és a csoport egésze szempontjából. Ennek megértése döntő lehet abban, képesek-e a pedagógusok hatékonyan támogatni a fejlődési-érési folyamatot.

Az **alakulás** fázisa elsősorban egymás megismeréséről szól. Egy új osztályban a többség számára általában még minden és mindenki ismeretlen. A kezdeti benyomások mentén óvatos tapogatózással próbálják a tagok kifürkészni, mire számíthatnak a többiektől, és mit fog kihozni belőlük ez a közeg. Még nem tudhatják, hogy megnyilvánulásaikra hogyan reagálnak a többiek, ezért védik saját határaikat, zárkózottabbak, távolságtartóbbak, mint ahogy azt a személyiségük diktálná, keresik a hasonlóságokat, a biztonságot nyújtó vagy vonzóknak tűnő társaikat, a megerősítő viszonyokat. Oldottságuk párhuzamosan nő a kiszámíthatóság növekedésével, az érzelmi biztonság megteremtődésével. A különböző temperamentumú, képességű és igényű gyerekek, interakcióik során kölcsönösen befolyásolva egymást kezdenek összecsiszolódní. Miközben az egyes tagok egyre inkább kapcsolódnak egymáshoz, úgy formálódik egyre markánsabban a csoport informális profilja is. A gyerekek a korábban „bevált” szerepekkel próbálkoznak, eltérő szokásaikkal, kulturális háttérükkel, értékeikkel befolyásolják a bontakozó normákat, megnyilvánulásaikkal alakítják az együttesség szabályait.

Sok minden múlik ezen a szakaszon. A csoportműködés keretei ekkor körvonalazódnak, tehát nem mindegy, mely értékek válnak hangsúlyossá, milyen viselkedéseket jutalmaz a csoport, hol kezdenek húzódní a belső határok, és azok mennyire átjárhatóak. E szakasz talaján fejlődnek a későbbi szakaszok, a csoportban nyomatékossá váló kezdeti hangsúlyok elvetett magokként hajtanak ki a későbbiekben. Félremehet a folyamat, ha például normává merevedik a távolságtartó, hűvös viselkedés, hosszú ideig benne tartva a társaságot egy kvázi-alakuló szakaszban, vagy ha más, destruktív normák válnak uralkodóvá. Az is gondot okoz, ha korlátozottak a megismerés alkalmai és formái, és csak szűk spektrumban tudnak megmutatkozni a tagok. Ha nincs módjuk személyiségük teljes gazdagságával jelen lenni a csoportban, az torzíthatja a róluk alkotott képet, és olyan szerepekbe kényszerülhetnek, amelyek kényelmetlenek vagy egyenesen ártóak számukra. Tétje van annak, hogy a kezdeti időszakban mely személyiségvonásokat erősít meg a csoport, hiszen az iskoláskorban még kiforratlan a személyiség, nagy a társas összehasonlítás jelentősége, és a társaktól érkezett visszajelzések beépülnek az énképbe. Ugyanakkor előfordulhat, hogy egyes tanulók a korábbról hozott társas tapasztalataikat és előzetes elképzeléseiket nem képesek hozzáigazítani az újonnan alakuló viszonyokhoz, nem tudják elengedni korábbi viselkedési stratégiáikat, és a más személyekkel kapcsolatos tapasztalataikat vetítik rá új társaikra. Ez megnehezíti számukra a reális helyzetfelmérést és a beilleszkedést, a csoport pedig elutasítással reagálhat a helyzetkehez nem illeszkedő reakcióikra.

Az alakulás szakaszában talán a legeggyértelműbb az iskola és a pedagógusok szerepe a folyamat segítésében.

- ! Sok múlik azon, hogy kínálunk-e elég alkalmat a biztonságos megnyilvánulásra, strukturált vagy kötetlen helyzetek megteremtésére, amelyek módot adnak az osztálytársaknak minél több oldalukról megismerni egymást. Ebben az iskola által kialakított hagyományok is segíthetnek, mint például gólyatábor, évkezdő közös programok, közösségépítő foglalkozások, sportesemények. Osztályfőnökként számtalan eszköz áll rendelkezésre a közös fagyizástól a kiránduláson keresztül az ismerkedő játékokig, de szaktanárként is fontos, hogy a tanórákon is minél több lehetőséget biztosítsunk a tanulóknak a differenciált, sokoldalú megnyilvánulásra, az ismerkedési helyzetekre annak érdekében, hogy minél árnyaltabb képet tudjanak kialakítani egymásról a gyerekek.
- ! Fontos támasz ebben a szakaszban az egyértelmű működési keretek közvetítése. Ebbe beletartozik a viselkedési szabályok képviselése és betartásuk következetes ellenőrzése, megszegésük szankcióinak tisztázása, valamint a teljesítmények értékelésének korrekt és jól áttekinthető szempontjai. A keretek közvetítésében

az iskola ethoszától kezdve a deklarált célokon át a pedagógusok által közvetített teljesíthető elvárásokig és viselkedési mintákig több minden szerepet játszik. Fontos elv a pozitív hatás érdekében, hogy úgy tekintsünk ezekre a keretekre, mint amelyeknek szerepe az iránymutatás, a viselkedés szabályozásához szükséges információk transzparenciája, az ésszerű, biztonságot adó korlátok felállítása, a tanulók felelősségének kialakítása saját viselkedésük szabályozásában. A szabályok akkor jók, ha ésszerűek, irányt mutatnak, kapaszkodókat adnak, és védik mindazt, ami értékes számunkra. A merev, betarthatatlan, életidegen szabályok lázadásra provokálhatnak, vagy ellenkezőleg, önfeladó alárendelődésre, így kerülendők. mint ahogy a túl laza szabályozók is, amelyek nem adnak elég támpontot, stabilitás-élményt, és a szabadság helyett a szabadosság felé terelnek. A keretek része, ha lehetőséget adunk arra, hogy a tanulók megtapasztalják, milyen helyzetekben és milyen módon mutathatják ki igényeiket, véleményüket, nemtetszésüket, ha egyértelműen jelezzük határaikat és lehetőségeiket. Ha a pedagógusok odafigyelnek ezekre a jelzésekre, az okokra, nagyban redukálhatják a negatív folyamatok kialakulásának valószínűségét.

- ! Ha a felnőttek az összetartást és az együttműködést, az elfogadást és a tagok értékességét tekintik követendő értéknek és mintának, és maguk is ennek megfelelően működnek, ez az osztályt is a konstruktív normák kialakítása felé tereli. Mindez hatékonyabb, ha a pedagógusok nyitottak, elfogadók, és képesek ráhangolódni az osztályra.

A következő szakasz a **viharzás**, vagyis a szerepekért és státuszokért vívott harc, a megsokszorozódott konfliktusok időszaka (*challenging each other*). Az ütközések oka az, hogy az addig háttérbe szorult igények, érdekek felszínre törve feszültséget szülnek. Gyakran két vagy több hasonló habitusú csoporttag vetélkedik ugyanazért a csoportszerepért. Ki lesz például a csapat informális vezetője, ki a mókamester, a szervező? Bár egy egyén több szerepet vihet a csoportban, sőt, hasznos is, ha többféle megbecsült funkciója van, de egy szerepet csak egy ember tölthet be igazán („*két dudás egy csárdában*”). Persze ez sincs teljesen így, hiszen a hasonló tulajdonságokkal bírók kisebb csoportokat alkothatnak, osztálybeli megnevezésük a szerepüket is tükrözi (például a „plázacikák”, „az izomagyúak”, „a nyomulósok”). Pozícióharc folyik az osztály hierarchiájában elfoglalt helyekért, a kontrollért, és ekkor emelkednek ki a vezetők is. A korábbi „én, te és ő” időszak után ez már az „én és mi” periódusa, amikor az egyén és a csoport viszonya a kérdés, tehát a konkrét személyek csoportbeli helye és funkciója. Az egyén oldaláról az a tétje a viharzás szakaszának, hogy tud-e manírok nélkül önmaga lenni, kockázat nélkül ki tudja-e fejezni igényeit. Elfogadja-e a csoport a maga

egyediségében őt, ezáltal személyiségének, szükségleteinek megfelelő szerepeket tud-e betölteni, van-e módja a csoport elismert és fontos tagjává válni. A csoport oldaláról pedig az a tét, hogy képesek-e konfliktusaikat, ellentéteiket konstruktívan rendezni, együttműködő értékekkel azonosulni, differenciált csoportszerepeket kialakítani és mindenkinek helyet találni egy rugalmas szerveződésben. A hatékony működés feltételeit úgy lehet megteremteni, ha a csoport belső határai átjárhatóak, vagyis kapcsolat van a kiscsoportok között, és nincs sem túl domináns szerepben senki, sem pedig kirekesztve. A szakasz végére kezd körvonalazódni a közösség értékprofilja és a kiscsoportok érdekei mentén a közvélemény hangsúlyai. Ezt a folyamatot leginkább úgy segíthetik a pedagógusok, ha

- ! a kakaskodásokat természetes jelenségnek tekintik, nem akarják elfojtani a konfliktusokat, pláne nem büntetni. Ugyanakkor egyértelművé teszik, milyen az elfogadható viselkedés, és melyik az elfogadhatatlan, határokat szabnak a felvállalhatatlan magatartásnak. Lehetőséget nyújtanak a szabályozott versengésre, segítik megtanulni a konfliktusok megoldásának építő technikáit.
- ! Szabályozzák az érzelmek kifejezhetőségének módját, és támogatják a tanulók önszabályozó képességének javulását. Fejlesztik a szociális- és érzelmi kompetenciákat, kiemelten az önismeretet, az önkontrollt és az empátiát.
- ! Fórumot teremtenek a vélemények megnyilvánulására, a vitára, az egyeztetésre, a másik perspektívájának megtapasztalására. Segítenek felszínre hozni az azonosságokat, legitimmé és elfogadhatóvá tenni a különbségeket a közös célok hangsúlyozása mellett. Beszélgetések, esetek, filmek vagy játékos gyakorlatok révén törekszenek az előítéletek ütköztetésére a valóság tényeivel.
- ! Alkalmat adnak a szereppróbálgatásoknak kontrollált keretek között, maguk is különböző megbízásokat adnak a tanulóknak.
- ! Személyes tulajdonságaik ismeretében felelős pozícióba helyezik a hangadókat (például a diákönkormányzat tisztségviselője vagy az osztályt érintő feladat ügyintézőjeként), ezzel megnyerve őket az iskola céljainak, érdekeinek. Munkájuk eredményeit elismerve, de építő kritikát is megfogalmazva erősítik a felelősségérzetüket.

A **normázás** fázisában szükségessé válik az előző időszakok jórészt még korábbihozott – családi, egyéb társas és intézményi – tapasztalatokra épülő, külső élmények mintázatából formálódó *normáinak újrarahangolása*, a csoport sajátosságaihoz igazodó új normák kialakítása. Ebben a szakaszban már kiforrott szabályozók mentén működik a közösség, a tagok számára fontossá válik a betartásuk. Az együttes élménye ekkorra nagy, a közös hagyományok megszilárdulnak, szokások alakulnak. Ez már a „mi”

időszaka, erős a csoportkohézió, nagy az összetartás, érték lesz az összhang. A normázás szakaszában hatékonyan tud funkcionálni a csoport, akár komplexebb együttműködést igénylő feladatokban is (*working with each other*).

Problémákat okozhat, ha a csoport normái szembemennek az iskola által megkívántakkal, és a tanulók abban értenek egyet, hogy nem értenek egyet az elvárásokkal. Kockázata van annak is, ha vannak, akik nem tudnak illeszkedni a csoport elvárásaihoz, szorongást okozhat számukra, és könnyen a perifériára szorulhatnak. Az is gondok forrása, ha túl erősek, kényszerítőek a csoport uralkodó elvárásai, például mert valamilyen okból nem differenciálódtak eléggé a szerepek, vagy ha túl nagy a nyomás valamilyen konkrét cél elérése érdekében. Ez alakulhat spontán belső folyamatként (érzékletesen szemlélteti ezt például Kosztolányi Dezső Tréfa c. novellája, ahol a heccelődés, az egyre vakmerőbb „tréfálkozás” domináns normája elmossa a csoportszerepeket és az értelmes cselekvés lehetőségét), de lehet külső oka is, például a továbbtanulás miatti erős teljesítménykényszer, aminek alárendelődik minden más. Ez esetben a csoport működését redukált normák szabják meg, a csoporthatások elnyomhatják az egyéni törekvéseket. A hatékony működést korlátozza továbbá, ha megmerevednek a korábban kialakult szerepek, beleszorítják viselőjüket egy már meghaladni kívánt állapotba. Valamint, ha a tagok számára a csoport mint egész elhalványul, és csak azok a kapcsolatok kerülnek előtérbe, amelyek összhangban állnak a változó igényeikkel, azokkal érintkeznek, akiket közelállónak tekintenek, ilyenkor nagy lehet a klikkesedés veszélye. A normázás szakaszában négy fő területen lehet pedagógiai eszközökkel támogatni a csoportfolyamatokat.

! Egyrészt azzal, hogy alkalmakat teremtünk egymás alaposabb, mélyebb megismerésére és a más elképzelésekkel bírókközzeledésére. Ha megnyilvánulhatnak a tanulók egyéni értékei, személyes preferenciái – szokások, érdeklődés, számukra értékes dolgok –, ha lehetőség van ezekről beszélgetni, vitázni. Például a kedvenc tevékenység bemutatása, kiselőadás készítése arról, kinek mi a fontos, az osztály egyes alcsoportjai közös plakátot/műsort készítenek jövőbeni terveikről, hobbijaikról, bármilyen, számukra érdekesnek tartott dologról. Ez egyúttal a másik perspektívájának megtapasztalását is szolgálja, annak mélyebb megértését, hogy mindannyian mások vagyunk.

! Másrészt a szakasz szenzitívebbé tesz a társas-társadalmi szabályokkal kapcsolatban, ezért hasznos lehet a korosztályt érintő témák kapcsán viselkedési normákkal és morális kérdésekkel foglalkozni az életkornak megfelelő szinten és módon. Például lehet egy film kapcsán arról beszélgetni, milyen viselkedés elfogadott a kortársak között és mi nem, ez menyire tér el az iskola által

megkövetelttől, vagy, hogy milyen következményekkel jár, ha egy közösségben például nem jutalmaznak a tanulmányi sikerességet. Ez támogatja a konstruktív normák kialakulását.

- ! Harmadrészt jótékonyan hat, ha minél több *együtműködést igénylő helyzetet* teremtünk, és minél több lehetőséget adunk az együttességből fakadó pozitív érzelmek megélésére, akár kooperációt igénylő tanítási módszerek által, vagy olyan feladatokkal, amelyekben összefogásra van szükség, mint például egy iskolai rendezvény szervezése.
- ! Negyedrészt pedig, a szociális és érzelmi tanulás során ebben a fázisban a hangsúlyt a *felelős döntéshozatalra*, a saját célok és a közösségi célok tudatosítására helyezzük. Fontos a másokért és önmagukért való *felelősségvállalás* gyakorlása is. Ez fejleszthető akár közösségi játékok révén, akár azzal, hogy az osztály maga szervezi meg az osztálykirándulást – persze az adott életkorhoz illesztett módon. Célzott gyakorlatokkal fejleszthetjük a *konstruktív problémakezelő készségeket* is.

Amikor a csoport működését valamilyen visszatérő probléma akadályozza, fontossá válik az egyértelmű elvárások, az alapvető fegyelmi szabályok és szankciók tisztázása, betartásuk következetes ellenőrzése. Ebben a szakaszban tehát újra előtérbe kerülhet a közös szabályok átgondolása. A normák tudatos alakítására jól alkalmazható Thomas Gordon szabályalkotó osztálygyűlés módszere (a szabályokra irányuló módszer leírását, egyúttal az osztálytermi normák világának részletes megvilágítását lásd N. Kollár, 2015).

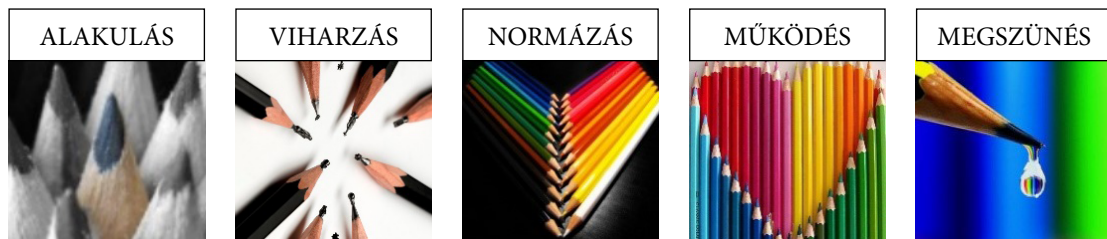
A következő, minőségileg megkülönböztethető szakasz a **működés** szakasza. A csoport a rá jellemző módon funkcionál. Ha a korábbi szakaszok többé-kevésbé konstruktívan zajlottak, a felmerülő zavarokat meg tudták oldani, akkor jól működik a csoport: pozitív normák szabályozzák az együttlétet, a tagok differenciált, a csoport szempontjából fontos szerepeket töltenek be, kialakult a feladatmegosztás és az együttműködés módja. Jól kirajzolódik az informális háló, a különböző társaságok egymással is kapcsolatban vannak. Az érzelmi klíma pozitív, erős a csoporttudat, fontos a közös identitás. A csoport produktívan tud együttműködni. Már nincs szükség a jó munkához külső felügyeletre, képesek *önállóan, minimális kontroll mellett, hatékonyan*, jól dolgozni, önálló projekteket is megterveznek és végrehajtanak. A csoport érett működése spontán módon, különösebb ráhatás nélkül is bekövetkezhet, de sokkal valószínűbb, hogy jól szervezett közösséggé válik az osztály, ha az osztályfőnök jól menedzselte a folyamatot, végig figyelmet szentelt a szociális készségek fejlesztésének és a felmerülő problémák közös kezelésének, és ha az iskola szervezeti kultúrájának része ezeknek a folyamatoknak a támogatása.

A működés szakasza nem egy változatlan végállapot, nem jelenti azt, hogy az osztályközösség „kész van”. Mint minden csoportosulás, egy osztályközösség is *folyamatos változásban* van, főként mivel az életkori sajátosságok amúgy is képlékennyé és változékonnyá teszik. De bármilyen hatás miatt *visszakerülhet a csoport egy korábbi fázisba* – új osztálytárs jön, egy meghatározó személy elmegy, az új kihívások miatt olyanok kerülnek kiemeltebb szerepbe, akik korábban nem, párkapcsolatok alakulnak vagy bomlanak fel. *Újrastrukturálódást* provokálhat a középiskolában a továbbtanulás, a pályaválasztás közelgő fenyegetése, ami megváltoztatja a tanuláshoz való viszonyokat és az értékválasztások súlyát, de egy szeretett pedagógus távozása is felbolydíthatja az osztályt, ami miatt újra kell definiálni önmagukat. Ezért fontos mindig *újra ránézni, folyamatosan tájékozódni, hol tartanak a fejlődésükben*, valamint a csoporttagokat a tehetségüknek megfelelő jelenlétben segíteni.

A **megszűnés vagy elválás** a csoport megszűnéséhez vezető fázis. Mivel az iskolai osztály egy meghatározott időtartamra szerveződő csoport, fontos szakasz dinamikai szempontból az, amikor közeledik a búcsú. Az elszakadás ugyanis, főleg ha erős volt az összetartás, *gyászfolyamat*. Sok mindent elveszítünk: a kedvelt osztálytársakat, a saját helyünket a csoportban, az együtt töltött napok jó és rossz élményeit, a napi rutinokat, az épületek megszokott helyeit, tárgyait. Fájdalmas mindennek az elvesztése, és az is kérdésessé válik, hogyan tovább, mi lesz az iskola befejezése után. Gyakori védekező reakció ilyenkor a konfliktusok megszorodása vagy a csoport „megtagadása”, de ez valójában a fájdalmas érzések elől menekülő megoldás.

! Fontos pedagógusi feladat ilyenkor segíteni a folyamatot, a tudatos szembenézést mindezzel. A formalizált kereteken túl (ballagás, középiskolában szalagavató, bankett) szükséges egyéb informális eszközökkel is támogatni, megkönnyíteni az elválást, felkészíteni az osztályt a búcsúzásra és egy szakasz lezárására, elfogadni a veszteséget, például közös történetek felidézésével engedni az érzések kifejezését, alkalmat teremteni az emlékezésre, kialakítani az emlékek közös „tárhelyét”.

Gondolja végig, saját pedagógia gyakorlatában, milyen lehetőségei vannak a csoportalakulás, fejlődés különböző szakaszainak támogatására!



	A SZAKASZ FUNKCIÓI	TEENDŐK	SAJÁT TERVEK
ALAKULÁS	Tájékozódás, ismerkedés, egymás tanulása, énbemutató	Lehetőségteremtés az ismerkedésre, szabályok, biztonságos és egyértelmű keretek kialakítása, mintaadás	
VIHARZÁS	Megmérkőzni a szerepekért, pozícióért, önmeghatározás	Szereptisztázás segítése, kanalizált viták, konstruktív konfliktusmegoldási kultúra elősegítése, perspektívaváltás	
NORMÁZÁS	Együtt dolgozni. Mi fontos számunkra?	Normák, értékek, célok tisztázásának segítése, alternatívák felmutatása, együttes élmény, támogatás a rászorulóknak	
MŰKÖDÉS	Egységben lenni. Hogyan tudnánk jobban csinálni együtt?	Lehetőségek az együttműködésre, kooperációra	
MEGSZŪNÉS	Elengedni tudni. Gyász. Hogyan tovább egymás nélkül?	Alkalmak az emlékezésre, a pozitívumok kiemelése, a jövő közös tervezése	

5.4 Mérlegelés: lemorzsolódás és társas viszonyok

A kortárskapcsolatok és az iskola szociális hálójának minősége közvetlenül és közvetve is hat a korai iskolaelhagyásra. A lemorzsolódáshoz vezető tényezők között kimutatható az iskolai társas kapcsolatok hiánya, az alacsony iskolai kötődés és a személytelen és hierarchikus szervezeti kultúra hatása (Fehérvári, 2018). Érthető módon a társtalanság, a kiközösítettség érzése, a kedvezőtlen osztálylékör csökkenti az iskolai iránti elköteleződést. A középfokú oktatás korai szakaszában kilépő tanulók gyakran társas elszigeteltségről és az összetartozás hiányáról számolnak be az iskola elhagyása előtt. A magányérzés erős előrejelzőnek bizonyult a távozás szándékában (Frostad et al., 2015). Ahol a tanulók nem érzik jól magukat, ott jellemző a passzivitás, a beilleszkedési nehézségek, a magatartásproblémák, az igazolatlan hiányzás, kedvezőtlenebb az iskolához való hozzáállás (Dale és Roger, 2010). A társas tényezők jelentőségére és a normák szerepére utal az a tény is, hogy a társas hatás erősítheti is az iskolával szembeni

ellenállást még azoknál is, akik egyébként sikeresek lehetnének (Wentzel, 1998). Azok az egyéni jellemzők, amelyek növelik a lemorzsolódás kockázatát – mint például az alacsony önértékelés, szegényes szociális készségek, kevésbé hatékony megküzdési stratégiák, bántalmazó vagy áldozat szerep, viselkedési problémák, motivátlanság – mind kapcsolatba hozhatók az e fejezetben tárgyalt tényezőkkel. Növeli a kimaradás valószínűségét, ha sem az iskola, sem a közösségek nem tudják bevonni a tanulót, és a személyes részvétel hiánya mellett erős az inkompetencia érzése és az iskolai végzettség iránti közömbösség. Különösen érvényes ez az alacsony szocioökonómiai tanulói összetételű iskolákban. Ezt azért is érdemes kiemelni, mert Magyarországon erőteljes az iskolatípusok közötti különbség: az általános iskolákban és a gimnáziumokban kevésbé jellemző, de a szakközépiskolákban jelentős mértékű a lemorzsolódás (Fehérvári, 2018).

Ezzel szemben a barátok és az osztálytársak protektív faktorként szerepelnek a korai iskolaelhagyás vonatkozásában (Ferguson et al., 2005), a kortársak általi elfogadás pozitívan kapcsolódik az iskolai végzettséghez és a serdülőkori adaptációhoz. A népszerű fiatalok általában jobban élvezik az iskolát, mert az lehetőséget ad nekik arra, hogy elfogadottnak és értékeltnak érezzék magukat, valamint, hogy megosszák az őket érintő témákat a barátaikkal. Ez inkább benntartja a népszerű diákokat az iskolában (Frostad et al., 2014).

Az iskolai iránti pozitív attitűd kialakításában az osztály társas-érzelmi jóllétének egyértelmű szerepe van (Stern, 2012). A támogató osztályközösség védőfaktorként enyhíti a diákokra nehezedő nyomást, csökkentheti az iskolával kapcsolatos stressz negatív hatását (Torsheim és Wold, 2001). A társas támogatás pozitív hatású a proszociális célok kitűzésére, illetve indirekt módon hat a társas szorongás, az érzelmi distressz által az iskolai érdeklődésre (Wentzel, 1998). A gondoskodó kapcsolatok megléte növeli az egyes tanulók rugalmas megküzdését, rezilienciáját (Masten, 2009). Az együttműködésre lehetőséget adó tanulási környezet, a célokban való résztvevő szerep, a magas tanulói teljesítményekre vonatkozó elvárások árnyalják a tanulók önmagukhoz és társaikhoz való viszonyát is, és differenciáltabb szerepekben való részvételt kínálnak. Mindezek a valahová tartozás érzését és a bevonódás élményét nyújtják a tanulónak, ami csökkenti az elidegenedés és az elszakadás érzéseit (Christle et al., 2001).

Azokban az iskolákban, amelyekben figyelmet fordítanak arra, hogy a tanulók érzelmi biztonságban érezzék magukat, ahol ösztönző pedagógiai módszereket, együttműködésre és felelősségvállalásra tanító kooperatív tanulási stratégiákat alkalmaznak, ahol a normaalkításba bevonják a diákokat, kisebb a lemorzsolódás (Danielsen et al., 2009).

5.5 Módszertár – a csoport megismerését segítő ötletek és lehetőségek

A megismerés folyamata praktikusán azzal kezdődik, hogy általános eszközöket tanulunk saját „megismerői szakértelmünk” növelése érdekében. Ebbe beleértendők lélektani ismeretek éppúgy, mint a kommunikációs praktikákról vagy a társas-érzelmi kompetenciákról való differenciált tudás. Mondhatnánk: „ha meg akarod ismerni, fel is kell tudni ismerned”. A csoport megismerése és fejlesztése, csakúgy, mint az egyes tanulóké, érthető módon a pedagógus önismeretét, a saját reflektivitását is implicálja.

Az alábbi módszerek kiválasztásánál és használatánál tartsuk szem előtt, hogy

- ! az önismeret egyúttal a saját kompetenciahatáraink ismeretét is jelenti. Ha úgy találjuk, nem testhezálló egy módszer, vagy nem tudjuk egyáltalán megjósolni a hatását, inkább ne használjuk.
- ! A pedagógiai eszközök gyakran tágabb körűek, mint gondolnánk. Mégis, vannak olyan eljárások és fejlesztési célok, amelyekhez partnerek bevonása szükséges. Például a nagy érzelmeket felkavaró, indulatokat generáló helyzeteket jobb megelőzni, és iskolapszichológus segítségét kérni.
- ! Az osztály egy folyamatosan alakuló szerveződés, amelynek dinamikai erőterét a kortárs szükségletek éppúgy alakítják, mint az iskola elvárásai. Közvetlen ráhatással, pláne erővel nagyon csekély eredménnyel lehet befolyásolni mindezt. Az indirekt hatásokhoz viszont jó, ha látjuk a tagokat működtető hatásokat. A fejezet eddigi részei, de a módszereknél leírtak is segíthetik a csoportfolyamatok jobb megértését, objektívebb kép kialakítását és realisabb fejlesztési célok kitűzését.

Egy közismert mérőeszköz – a szociometria

A csoportok megismerésének legkézenfekvőbb és legismertebb módszere a szociometria, sokan használják is munkájuk során. Részleteiben nem mutatjuk be a módszert, mert túlfeszítené a kereteinket, és mert több helyen is találkozhatunk vele, (például *Mérei*, 1971; *N. Kollár*, 2017). Ehelyütt csupán arról írunk, mi ez, és mire jó ez a mérőeszköz, milyen előnyökkel és milyen kockázatokkal jár a használata.

Mi a szociometria és mire jó?

A szociometria egy kérdőíves módszerre épülő mérési eljárás, amely a csoporton belüli társas kapcsolatok feltárását szolgálja. Ez a mérőeszköz képes megmutatni:

- magát a közösséget: a tagok közötti viszonyokat és az egyén helyét a társas mezőben, vagyis beilleszkedésének, elfogadottságának jellemzőit.
- Információt ad a kötődésekről, az érzelmi hálóról.
- Megmutatja a csoport hierarchiáját, a tagok kapcsolatait, kommunikációs csatornáit.
- Utal a döntéseket és a feladatvégzést befolyásoló kontaktusokra, a mozgósíthatóságra, az együttműködés színvonalára, a csoportnormákat befolyásoló értékekre.

Az ún. *egyszempontú szociometria* (Moreno dolgozta ki 1934-ben) az érzelmi viszonyokat tükröző csoportszerkezetet mutatja, valamint a kohézió mértékét, az egyes csoporttagok elfogadottságát vagy elutasítását, helyzetüket a csoporthierarchiában. Ehhez mindössze két vagy három olyan kérdést kell csak feltenni, ami a rokonszerinti kapcsolatok feltárására irányul (például „Kivel lennél szívesen egy szobában egy osztálykiránduláson?”). Ez elég is ahhoz, hogy megnézzük a választások mennyiségét, irányát, kölcsönösségét, valamint többféle mutató kiszámolásával és egy szociogramnak nevezett ábrával érzékelhetővé tegyük az osztály informális hálóját. Az ún. *többszempontú szociometria* (Mérei, 1971) ezt egészíti ki egy bővebb, a társak képességeinek megítélésére, a csoporton belüli funkcióikra és szerepeikre vonatkozó kérdéssorral. Ezzel a bővítéssel információkat nyerhetünk a csoport érettségére, a közvélemény kiforrottságára, a tagok által betöltött szerepekre és a csoport struktúrájára vonatkozóan is.

A módszer népszerűsége érthető, mert komplexitása ellenére viszonylag egyszerű a technikája, de sok munkát és *odafigyelést igényel*. Vitathatatlan előnye a kidolgozottsága, és hogy átfogó képet ad a csoportokról, valamint hogy életkorokra kidolgozott sztenderdjei vannak, amelyek segítenek értelmezni a kapott adatokat. Ugyanakkor könnyen elronthatjuk már a kérdésfeltevésnél, később a táblázatba rendezésnél, a számolásnál vagy az adatok értelmezésénél is. Amennyiben a használata mellett döntünk, ügyeljünk az útmutató pontos betartására. A legnagyobb kockázata azonban annak van, ha nem kellő körültekintéssel bánunk az információkkal. Ha mechanikusan végezzük az eljárást, kevés haszna lesz, és akár félreértésekre is módot adhat. Ha azonban megértjük a lényegét, ha figyelmesen haladunk lépésről-lépésre a kérdések összeállításától a feldolgozáson keresztül az értelmezésig, hasznos segítségünk lehet pedagógiai munkánkhoz.

Miért érdemes felvenni a szociometriát egy csoporttal?

Szociometriát készíteni akkor érdemes, ha a csoport mélyebb megismerésének funkciója van, például valóban szeretnénk valamit jobban megérteni, vagy a fejlesztés érdekében van szükségünk pontosabb információkra, vagy konkrét problémára, annak hátterére szeretnénk differenciált választ kapni. Cél nélkül, pusztán csak azért, mert szociometriát akarunk készíteni, ne kezdjük bele. Tehát az eszköz használata előtt fogalmazzuk meg pontosan, mit szeretnénk a vizsgálattal elérni, mire és hogyan szeretnénk felhasználni az eredményeket.

Ennek azért is van jelentősége, mert a szociometriában feltett kérdéseket is a céljainkhoz és a konkrét csoport sajátosságaihoz kell igazítani, adaptálni kell a saját közegünkre. Ok lehet például, ha egy tanulóra vagyunk kíváncsiak, aki mondjuk visszahúzódó, nem teljesít a képességeinek megfelelően. A szociometria segítségével meg lehet nézni, van-e egyáltalán kölcsönös kapcsolata, s ha nincs, van-e szándék benne kapcsolódni másokhoz. Ő maga vágya a többiek társaságára, csak nem lesznek kölcsönösök ezek a kapcsolatok, avagy nem is igényli az osztálytársai társaságát? Hány személy választja őt? Ha van kölcsönös kapcsolata, milyen intenzitású, mennyire stabil az? Milyen alakzatban helyezkedik el? A társas mező mely részén foglal helyet, a központban vagy a peremen? Hány viszonzatlan kapcsolata van?

Hogyan bánjunk az eredményekkel? Hogyan hasznosítsuk az így szerzett tudást?

A kapott eredmények kezelése nagyon nagy tapintatot kíván a pedagógus részéről. Csak pozitív célokra és fejlesztő módon lehet felhasználni az így szerzett információkat. Nagyon körültekintően kell eljárni, mivel jelentős érzelmeket mozgósíthat.

Mindenekelőtt tisztában kell lennünk azzal, hogy bizonyos értelemben már maga az adatfelvétel önmagában is beavatkozás a csoport életébe azáltal, hogy a tagoknak el kell gondolkodniuk saját viszonyaikon és csoportjuk jellemzőin. A csoportok gyakran várják a visszajelzést, kíváncsiak saját magukra, mégsem javasolt csak úgy megmutatni nekik a szociogram ábráját, mert hatalmas érzelmi zűrzavart okozhat. Még nevek nélkül is hamar találgatni kezdenek, ráismernek magukra és társaikra, és akár életre szóló sebeket szerezhetnek. A szembesülés ugyanis felzaklató helyzet, egyeseknek örömmel, másoknak meglepetésekkel, sőt csalódásokkal fűszerezve. Ennél csak az lehet rombolóbb, ha a pedagógus a „nevelés” eszközeként akarja felhasználni az eredményeket, moralizálva és felelősségre vonva a diákokat.

A konfrontáció egy megtervezett, komplex fejlesztői folyamat keretében, egy felkészült szakember vezetésével konstruktív elmozdulásokat eredményezhet, de önmagában „bedobva a köztudatba” inkább elmélyíti a feszültségeket. Ha van az intézményben elérhető iskolapszichológus, érdemes ezt a feladatot rábízni.

- ! A szociometria elsősorban a pedagógusnak készül (például az így nyert információk hasznosíthatók a pedagógiai tervezésben, konkrét döntések meghozatalában, mint például különböző csoportelosztások: szobabeosztás kiránduláson, ülésrend, csoportmunka megszervezése), de a tanulókat is megilleti a tárgyilagos tükrözés. Tehát ha tehetjük, az osztályfőnöki órán hozzuk szóba, de tartsuk szem előtt, hogy a cél a csoport erősítése, az előrelépés, a konstruktív energiák felszabadítása, az esetleges problémák együttes megoldása. Indokolt közösen beszélni az eredményekről, de csak a csoportot pozitívan befolyásoló módon szabad visszajelezni, azok hangsúlyozásával, amik erősítik a csoportot. A pozitívumok kiemelése önmagában is jótékonyan hat a közösségre. Ezen kívül egyéni visszajelzéseket is adhatunk, de nem úgy, hogy elmondjuk, mit találtunk velük kapcsolatban, hanem hogy közösen elgondolkodunk a vizsgálat alapján. A periférián levővel például arról, hogy mi segítene neki közelebb kerülni az osztálytársaihoz, vagy a csoportban elismert tehetségű, de alacsony népszerűségű tanulóval arról, hogyan lehetne a megbecsült képességét kamatoztatni a csoportbeli helyzetének javulása érdekében.
- ! Érdemes fejlesztő szemlélettel közelíteni az adatok értelmezéséhez is, átgondolni, hogyan lehet mindenki számára pozitívabb változást elérni, megkeresni, milyen erőforrások vannak a csoportban, amelyekre lehet építeni. Egyaránt tanulhatunk abból is, ha egy nagyon pozitív, harmonikus, összetartó és jól strukturált közösség képét kapjuk, és abból is, ha ennek az ellenkezőjét. Az előbbi esetben érdemes áttekinteni, mi minden segítette a pozitív csoportfejlődést az intézményi struktúrától a pedagógiai eszközökig. Lehet azonban széthúzó, klikkesedő is egy osztály, vagy épp kirekesztő, esetleg az alakulás vagy viharzás szakaszában rekedt. A kevésbé ideális csoport esetén is érdemes megkeresni, milyen tényezők vezethettek ehhez az állapothoz.
- ! Azt is hasznos lehet megvizsgálni, hogyan lehetne olyan körülményeket teremteni, amelyek között pozitívabb folyamatokat lehet elindítani. Mindig olyan okokat keressünk, amelyeknek a befolyásolása hatalmunkban áll (a „rossz családi körülményeken” például nem tudunk változtatni, de az elutasított iskolai normák elfogadásáért tudunk tenni). Kerüljük a hibakeresést, a bűnbakok állítását! A csoporttagok és a csoport egészének viselkedése interakciók révén alakul, cirkuláris okságban, vagyis egy dolog a másiknak egyszerre oka, és következménye is.



Szociometria online



A szociometria használatában segítséget nyújt az eSzocMet, ami egy ingyenes, online szociometria tesztfelvételt biztosító webes alkalmazás. A program segítségével a szociometriai vizsgálat a táblázatok böngészésével töltött hosszú órák helyett akár 20 perc alatt elvégezhető. Mentésít a számolási nehézségek alól, valamint megmutatja a főbb tendenciákat, de a kapott eredmények értelmezését mindenki a saját helyismerete alapján maga kell elvégezze. A program használatával a gyerekek a számítógépteremben vagy a saját okostelefonjukon tölthetik ki az előre összeállított kérdéssort, de a pedagógus is begépelheti a papíron kapott válaszokat. Amint minden válasz bekerült, az eSzocMet elkészíti a kölcsönösségi és gyakorisági táblázatokat, kiszámolja a fontosabb szerkezeti, funkció- és szerepmutatókat, továbbá interaktív felületen segíti a szociogram elkészítését.

A programot regisztráció után itt lehet megnézni: <http://eszocmet.totel.hu/>. A bejelentkezés előtt a jeligének „login”-t kell megadni. Az eSzocMet részletes leírása, a segítségnyújtás és a programmal kapcsolatos hírek és fejlesztések ebben a facebook csoportban érhetőek el: www.facebook.com/groups/173941009912059/

A módszer részletes leírása megtalálható: Mérei Ferenc: Közösségek rejtett hálózata. Több kiadás, több kiadó (lásd például Osiris, 2006), vagy Sallay Hedvig, Perge Judit (2007): A szociometriai módszer alkalmazása alsó és középfokú oktatási intézményekben. ELTE TatoK, Budapest. Iskolapszichológia 12. sz.

Hierarchikus szociometria

Kapcsolatok, értékek, szerepek, erőter: elemzés a hierarchikus szociometria szempontrendszer alapján

Pedagógusként nem mindig tudatosítjuk, milyen sok információval rendelkezünk az osztályok belső és külső viszonyairól, különösen, ha osztályfőnökök is vagyunk, vagy ha sok órában találkozunk a tanulói csoportokkal. Az alább vázolt komplex módszerrel tudatosíthatjuk az osztály csoportfolyamatait pozitívan vagy negatívan meghatározó erőket, feltárhatjuk az esetleges gondokat és feszültségeket, elakadásokat, majd ennek alapján fejlesztési célokat tűzhetünk ki, és valósíthatunk meg. Részben a megfigyeléseinkre hagyatkozva, meghatározott szempontok mentén rögzíthetjük a csoport működésével kapcsolatos benyomásainkat, feltérképezhetjük a csoport számára jelentőséggel bíró tevékenységeket, tendenciákat. Az ezt segítő alábbi kérdések, majd a megismerés és fejlesztés vázolt módszere döntően a többszempontú szociometriát továbbfejlesztő, Járó Katalin és Veres Sándor által kidolgozott ún. *hierarchikus szociometria* elemzési kategóriáira és szempontrendszerére épülnek (Járó 2001.a, 2001.b és 2015).

A **hierarchikus szociometria** kérdőíves eljárás, a többszempontú szociometriához képest némileg módosított kérdőívvel (több mint 50 kérdés, ennek kétharmada állandó, a többi az adott csoportra adaptált). Ezt jelen keretek között nincs módunk bemutatni, de egyébként is iskolapszichológus segítségét igényli a mérőeszköz használata, az adatok feldolgozása és a csoport érdekében való hasznosítása. A *komplex módszer szempontrendszer* és különösen a *csoportról való differenciált elképzelése* azonban segítségünkre lehet a csoport dinamikus erőterének megismerésében. A jobb megértés érdekében röviden szólunk az eredeti módszerről.

A hierarchikus szociometria abban tér el a hagyományosan alkalmazott szociometriai eljárástól, hogy a vonzásokat és tasztításokat, tehát *az érzelmi kapcsolatokat a hierarchikus szerveződés kontextusában vizsgálja*, ez utóbbit tartva a csoportműködés alapszerkezetének. A hierarchia különböző rétegeiben a társas pozíció szerint helyezkednek el a tanulók, annak megfelelően, hogy mekkora a *befolyásuk a többiekre*, milyen nagy a társas jelentőségük. A hierarchikus szociometria koncepciója rámutat arra, hogy az *egyének pozícióját a valamely csoportfunkcióra való rátermettségük és a társaikra gyakorolt érzelmi hatásuk egymástól függetlenül határozza meg*. Tehát vannak, akik rokonszenvesek a többség számára, sokan barátkoznának velük, de ezzel együtt nem töltenek be jelentős szerepet a csoportban, mások tehetségesek, kiemelkedőek valamiben, teljesítményüket elismerik társaik, de nem túl kellemes partnerek. Sokaknál ez a két dimenzió különváltan jelenik meg, de persze lehet valaki egy személyben sokak

számára vonzó és jelentős társas szerepet is betölteni képes személy. A pozitív értékeket felmutató, kiemelkedő teljesítményük, vezetői képességük vagy vonzó személyiségük okán követésre serkentő csoporttagok a csoporthierarchia felső rétegeiben helyezkednek el. Mindazonáltal azok is kerülhetnek ilyen pozícióba, akik viselkedésükkel aktív elhatárolódást, távolságtartást váltanak ki a többiekből. A hierarchikus szociometria hangsúlyozza, hogy egy csoportban azoknak is nagy a csoportfolyamatokat befolyásoló jelentősége, akik zavaró magatartásukkal vonják magukra a többség figyelmét. Az alsó rétegekbe kerülnek azok, akik az átlagosnál kevesebb figyelemben részesülnek, társaik alig tartják őket számon. Az osztály többsége a „középmezőnybe” tartozik.

A hierarchikus szociometria ezt a hierarchikus dimenziót, a csoport irányításának funkcióját horizontálisan is kiterjeszti aszerint, hogy az egyén, társai megfigyelése szerint, mennyire lojális az iskola szervezeti követelményeivel (elkötelezett-e a tanulás mellett, alkalmazkodik-e az iskolai elvárásokhoz, mennyire képes kifelé képviselni a csoport érdekeit), illetve mennyire ismeri el a kortárs igényeket kifejező viselkedésformákat (közös szórakozások, nevetetés, a szabadidő eltöltésének módjai). A módszer a csoport profiljának felvázolása során megkülönbözteti a szervezeti lojalitását és a csoport szuverenitásának értékeit, ami horizontálisan differenciálja az informálisan intézményesült szereprendszert. Az alábbi ábrán azt mutatjuk be, hogy a hierarchikus szociometria alapján hogyan rajzolódik ki egy-egy tanuló szerepprofilja, tehát megmutatja a viselkedésükből következő szerepeiket.

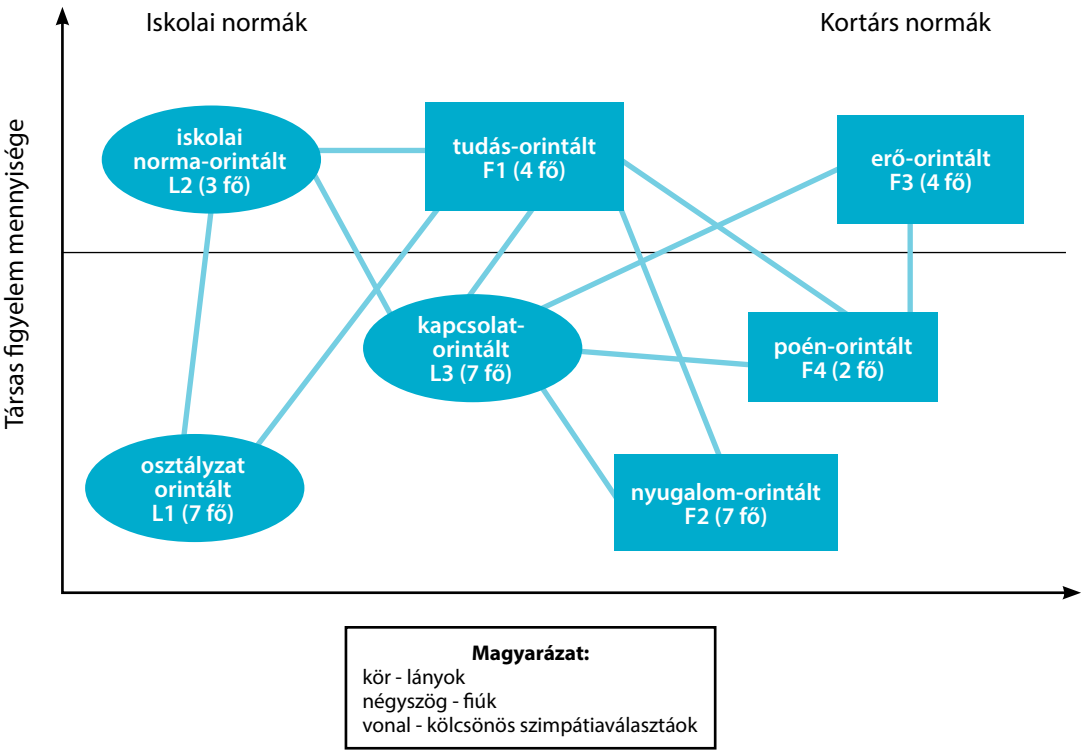
SZERVETETI ORIENTÁCIÓ		SZUVERÉN, KORTÁRS ORIENTÁCIÓ	
1. Intézményi elköteleződés	2. Csoportirányítás	3. Szembenállás, kritika	4. Szabadon választott tevékenység
- szorgalmas - a tanárok elismerik - nem balhézik	- a közös érdekek képviselője - jól szervez - hallgatnak rá	- zavar másokat - nyíltan szóvá tesz - nem vesz részt	- vetélkedőre jelölik - érdekes a hobbija - jó sportoló
5. Intellektuális hozzájárulás	6. Légkörteremtés	7. Nehéz beilleszkedés	8. Kapcsolatteremtés
- tudása kiemelkedő - véleménye mértékadó - érdekes ismeretei vannak	- jó fej”, menő - jókedvre derít - tetteit vállalja	- keresi a helyét - gyakran izgul - a tanárok elégedetlenek vele	- buliba hívják - együttérező - titkot bíznak rá

Egy tanuló szerepprofilja a hierarchikus szociometria alapján **Forrás:** Járó, 2015

A hierarchikus szociometria segítségével a strukturális elemzés mellett a csoport egészére nézve kiderül, hogy az egyes baráti körök tagjai mennyiben töltenek be hasonló vagy eltérő szerepeket, követnek hasonló vagy eltérő értékeket (lásd szerephierarchia ábra). Ugyanígy az is kiderül, hogy az értékeiket és normáikat tekintve hasonló funkciót betöltők összetartozók-e érzelmileg. Az osztályok belső dinamikája attól függ, hogy a kialakuló kisebb alcsoportok között vannak-e nézeteltérések, mennyire képesek együttműködni, versengenek-e egymással valamiben, esetleg van-e közöttük nyílt vagy rejtett ellenségeskedés (lásd kapcsolati dinamika ábra). Az egyes alrendszerek közötti együttműködés mértékét a tagjaik közötti érzelmi választások kölcsönössége mutatja meg, valamint a másik szerepének funkciójának elismerése, avagy figyelmen kívül hagyása.

	Diáksztár	Hangadó		Nevettető	Szembenálló	
Kívülálló	Szorgalmas	Szakértő	Szórakoztató partner	Művész	Sportoló	Üzletelő
		Csendes	Szerep nélküli	Helykereső		

Egy középiskolai osztály szerephierarchiája.
Az ábrán látszik a hierarchikus és a horizontális szerveződés is. **Forrás:** Járó, 2015.



Kapcsolati dinamika: alcsoportok szövetsége és versengése. A hierarchikus szociometria alapján kirajzolódó vonzások és tasztítások az osztály szerveződésének tükrében

A hierarchikus szociometria szempontjai alapján dolgoztuk ki az osztály megismerését segítő alábbi eljárást. Arra törekedtünk, hogy a kérdőíves technika és pszichológust igénylő mérőeszköz nélkül is használható útmutatót adjunk tapasztalataik rendezéséhez. Az eljárás nem egyszerű, elmélyülést és odafigyelést igényel, de bízunk benne, hogy többeknek segíthet osztályuk megértésében. A módszer kidolgozásához ezeket a forrásokat használtuk: Járó, 2001.a, 2001.b, 2015, és Ormai, 2010.

Módszer: az alábbi szempontok, kérdések mentén *rendszeresse gondolatait az adott csoporttall, osztállyal kapcsolatban!* Egyaránt vizsgálja meg az osztály egészét és az egyes diákok szerepét is! A felvázolt „tükör” alapján azonosítsa a fejlesztendő, változást igénylő területeket, közben keressen erőforrásokat, és próbálja feltárni a negatív tendenciák hátterében rejlő nyílt és rejtett okokat is. Készítsen rövid- és hosszú távú fejlesztési tervet.

Az alkalmazás lépései:

1. Az alábbi táblázat celláiban a megismerést segítő kérdéseket találja. Ezek az osztály értékeivel, normáival, a közvéleményt erőteljesen befolyásoló, illetve alacsony jelentőségű társaságokkal és személyekkel kapcsolatosak. Érdeemes hosszabb ideig tudatosan figyelni az osztályt annak érdekében, hogy minél több kérdést meg tudjon válaszolni. Ha szükségét érzi, konzultáljon kollégáival is! Készítsen a kérdésekre adott vázlat alapján jegyzeteket!

AZ OSZTÁLY EGÉSZÉRŐL ALKOTOTT BENYOMÁS	AZ EGYES GYEREKEK SZEREPÉNEK AZONOSÍTÁSA
SZEREPIERARCHIA, STRUKTÚRA	
? Mennyire differenciált az osztály rétegződése? Mekkora a csoport fő véráramába tartozók aránya? Vannak-e magasabb presztízsű társaságok, illetve kis befolyással rendelkezők, avagy mellőzöttek, észrevétlenül maradók? ? Milyen hatékonysággal vesznek részt a tagok az osztály életében? Milyen arányban vannak jelentős szerepűek és a társak figyelmét nélkülözők? Vannak-e szerep nélküli, érzelmileg vagy szociálisan elszigetelt tagok? Vannak-e olyan megnyilvánulások, amiket észrevehetően elismer a csoport, és miket tart elítélendőnek?	? Mi jellemzi az osztályba járó egyes tanulók kapcsolatait, csoportbeli funkcióit, szerepeit, miképpen kapcsolódnak az osztály életébe? Kik a hangadók, a vezetők? Mit képviselnek, és ez milyen irányba befolyásolja az osztály közvéleményét? Hogyan viszonyulnak ők egymáshoz és a többi gyerekhez? Vannak-e olyan tanulók az osztályban, akiket kedvezőtlen irányba befolyásolnak társaik? ? Milyen egyéb jelentős szerepeket tud megkülönböztetni? Melyiket érzi konstruktívnak? Lát-e destruktív szerepeket? Hogyan lehetne ezeket konstruktívvá tenni? Melyik gyerekek milyen erősségei vannak, amelyekre építeni lehet?

ÉRTÉKPROFIL

- ? Világosak-e a gyerekek előtt az iskolai elvárások? Milyen a közösség viszonya az iskolához általánosan, mennyire elfogadottak a viselkedési, magatartási követelmények? Hogyan viszonyulnak az intellektuális teljesítményekhez, az iskolai előmenetelhez?
- ? Mennyire fontos a csoportnak az együttlét? Melyek azok a viselkedési minták, amelyek az átlagnál több figyelmet kapnak, amelyek erősebben befolyásolják a közvéleményt? Mennyire egyöntetűen támogatottak az osztályban a kortársak elvárásai, normái? Mennyire jelentősek a csoport számára az iskolán kívüli tevékenységek, teljesítmények? Milyen tevékenységek számítanak nem kívánatosnak az osztályban? Milyen értékeket utasít el a többség, és miket fogadnak el?
- ? Kik azok a diákok, akik leginkább teljesítik az iskolai elvárásokat, rendszeren végzik a munkájukat, akikre a tanárok leginkább tudnak támaszkodni? A tanárok által kedvelt tanulóknak milyen a társaik között az elfogadottsága?
- ? Kiknél tapasztalható ellenállás az iskola elvárásaival szemben? Miben fejeződik ez ki (zavaró magatartás, késés, közöny stb.)? Vannak-e olyan tanulók, akikkel sok kollégának meggyűlik a baja? Milyen okok miatt? Az ellenállók elfogadottsága, támogatottsága milyen a csoportban?
- ? Kortársértékek: milyen teljesítményeket ismernek el, melyekre büszkéek az osztály tagjai (sport, humor, számítógép, tanulmányok stb.)? Milyen tulajdonságokat értékelnek? Vannak-e valamiben tehetséges gyermekek az osztályban? Mit jelent ez az osztálynak?
- ? Vannak-e, akiket bántanak, leértékelnek? Milyen okok miatt?

KAPCSOLATRENDSZER

- ? Milyen az osztály légköre, milyen erős az összetartó erő? Vannak-e magányosak, perifériára szorulóak az osztályban?
- ? Stabilnak látszik-e a közösség, mennyire mélyek, erősek a kapcsolatok?
- ? Érzelmileg kik az leginkább elfogadottak? Kik a kapcsolatfenntartók? Kik adják a csoport „lelkét”?
- ? Kiknek vannak egyoldalú kapcsolatai?
- ? Látszanak-e szorosabb baráti viszonyok, kik között?
- ? Van-e olyan tanuló, akinek nincsenek érzelmi kapcsolatai az osztályban?

A CSOPORT ERŐTERE

- ? Mennyire van kapcsolat, kommunikáció a kisebb társaságok közötti? Vannak-e mereven elhatárolódó klikkek?
- ? Hogyan viszonyulnak egymáshoz a különböző értékek iránt elkötelezett körök? Milyen téren tapasztalható együttműködés vagy versengés közöttük?
- ? Vannak-e egymással kifejezetten ellenséges társaságok?
- ? Ki milyen társaságban találta meg a helyét az osztályban, és mire lehet nyitott még?
- ? Kik tesznek azért, hogy a különböző társaságok érintkezzenek egymással, kik az „összekötők”?

2. A táblázat kitöltését támogatja, ha ezzel párhuzamosan – vagy akár ettől függetlenül is – megnézi a fenti ábrákat és táblázatokat, és a saját osztálya képeire alakítja. Így kialakíthatja az egyes tanulók és az osztálya differenciált képét.
 - a) A *szerepprofil táblázat* mintát adhat arra, hogy az egyes tanulóknak milyen viselkedési jellemzői lehetnek hangsúlyosak társaik számára, amelyek szerepekké alakultak. Érdeemes először azokra a tanulókra fókuszálni, akiknek a viselkedését vagy pozícióját valamilyen ok miatt jobban meg szeretné érteni. Használja a táblázat nyolc kategóriáját, de természetesen olyan jellemzőket írjon, amelyek valóban igazak az adott tanulóra.
 - b) A *szerephierarchia* ábra alapján rajzolja fel a saját csoportjának szerephierarchiáját! Ne ragaszkodjon a megadott elnevezésekhez és az adott szerepek téri elrendezéséhez, hiszen ezek minden csoportban mások. Egyes osztályokban például a szorgalmasok megbecsülést kapnak, nagy a társas jelentőségük, míg máshol ezt stréberségnek tekintik, elhatárolódnak tőlük, így a perifériára szorulnak. Tehát az egyes, különböző szerepű tanulók távolsága a középponttól és a hierarchikus dimenzióon más és más lehet. A csoport értékei mindenhol egyediek, például lehet szerepe a divatnak, a zenei, öltözködési ízlésnek, a hobbinak, a különböző intellektuális képességeknek és tudásnak, illetve szerepet játszhat a hierarchikus szerveződésben, hogy a csoportfunkciónak, avagy az érzelmi megbecsülésnek van-e nagyobb jelentősége a csoport számára. Tehát gondolja végig a megadott ábra mintájára, mennyiben hasonlítanak az ábrázolt szereplők és az elrendezés a saját osztályára, milyen szerepek hiányoznak, mivel egészítené ki az ábrát, és mit gondol feleslegesnek! Rajzolja fel az osztályára jellemző szerepeket!
 - c) A kapcsolat dinamika az egyes alcsoportok, kisebb társaságok közötti kapcsolódást jelzi. Képzelve el osztálya kisebb társaságait, és az előző leíráshoz hasonlóan adaptálja a saját osztálya viszonyaihoz!
3. A felvázolt „tükör” alapján azonosítsa a fejlesztendő, változást igénylő területeket, közben keressen pozitívumokat, és próbálja feltárni a negatív tendenciák hátterében rejlő nyílt és rejtett okokat is! Fogalmazza meg, hol vannak *erőforrások*, és *min kellene változtatni*!
4. A tervezéshez *folyamatban* gondolkodjon! Érdeemes minél szélesebb körben gondolkodni a lehetőségek terén. Nagy előny az *osztályfőnöki órákat* fejlesztési célokra használni, és akár külön *tematikus foglalkozásokat* is betervezhet. Ahogy korábban hangsúlyoztuk, a didaktikai eszközök megválasztása, a társas kompetenciák fejlesztését is implikáló feladatok is segítségünkre lehetnek céljaink elérésében.

Ötletek a fejlesztő foglalkozásokhoz

Az osztállyal történő fejlesztő foglalkozások lehetnek egy hosszabb távú projekt állomásai is, de alkalomszerűen is használhatók másféle tematikus alkalmak, beszélgetések során, az aktuális gondok kezelésére vagy a csoportfejlődés támogatására. Akárhogyan is tervezünk, készítsünk alaposan átgondolt forgatókönyvet a foglalkozások lebonyolítására! Ha van rá mód, érdemes az iskolapszichológust is bevonni ezekbe.

Az alábbiakban néhány szempontot ajánlunk a tematikus beszélgetésekhez, csoportfoglalkozásokhoz. A fejlesztés folyamatának első állomása lehet az osztállyal való közös beszélgetés a **léggörről**, arról, hogyan érzik magukat, illetve mennyire ismerik egymást, milyen elvárásaik vannak (forrás: Járó, 2015, 154-160). Második lépésként közösen meghatározzuk a **változás irányait**.

- ! Tipp: Ügyeljen arra, hogy ezt a munkát mindig nagy odafigyeléssel vezesse! Legyenek határozottak az együttműködés konstruktív keretei, egyezzünk meg a közös munka szabályaiban (például nem minősítünk senkit, tiszteletben tartjuk a másik perspektíváját, tilosak a személyeskedő megjegyzések, a másik véleményének leértékelése, elnyomása)! A közös gondolkodásra helyezze a hangsúlyt, és folyamatosan közvetítse, hogy mindenki hozzájárulása egyformán fontos annak érdekében, hogy jobb legyen az osztály légköre!
- ! Beszélje meg előre a csoporttal, mit kezdenek az így nyert információkkal, hogyan tudják elkerülni a potenciálisan kínos szituációkat! Fontos, hogy a szabályokban és a célokban meg tudjanak egyezni, és kvázi „szerződést” kötni a hatékony működés érdekében.
- ! A munka közben védje a rosszabb helyzetben levők érzelmi biztonságát, terelje a beszélgetést az etikus működés irányába!

Az alkalmazás lépései:

1. Kiscsoportokban az egymás közötti hasonlóságokat és különbségeket beszélnek meg. Érdemes ezt játékosan megtenni. Például a *Közös bennünk* vagy a *Hárman párban* játékkal (lásd **Játéktár**), ami után megbeszélhetjük, kikkel és miben hasonlítunk, illetve kiktől és miben különbözünk.
2. Majd egy hangulatfeltáró kérdést teszünk fel a csoportnak. Mindenki saját maga válaszol arra a kérdésre, hogy „*Hogyan érzem magam az osztályban?*”.
- Ez történhet úgy is, hogy *név nélkül* kitöltik az alábbi felmérőlapot.

- A felmérőlap egyéni kitöltését követően összesítjük az adatokat, *közösen kimunkálunk egy aktuális „osztálytükört” a légkörről*. A százalékokat összegezzük, egy skálán megmutatva azok arányát, akik 0 és 20%, 21 és 50%, 51 és 74%, illetve 75 és 100% között voksoltak. A kellemes dolgok listáját tartalmilag csoportosítjuk, és súlyozzuk annak megfelelően, hogy hányan említették, kiemelve azokat, amiket háromnál többen is megneveztek. A kellemetlen, *változást kívánó dolgokkal* is ezt tesszük. A megbeszélés során mindenki törekedjen korrekt, nem sértő módon kifejezni, milyen az osztály.

A skála statisztikai önképet ad, a csoport integrált hangulattükrét mutatja (vö. a kissé eltérő módon és funkcióval készülő Skálázás módszert alább). A pozitív, erőforrást jelentő dolgokat megerősítjük, és amikre büszkéek vagyunk, hangosan is ki is fejezhetjük (taps, hurrá). A változást kívánó dolgok közül pedig válasszunk ki hármat, amiket a leginkább sürgetőnek, fontosnak tartanak.

- ! Tippek: A feltárás őszintesége érdekében szükséges az esetleges sérelmeket félretenni, mert azok értő feldolgozását csak gyakorlott, teherbíró osztályfőnök és kellően érett, felelős közösségek esetén javasoljuk, akkor is nagy óvatossággal.
- ! Lehet a munkát egy olyan biztonsági keretbe helyezni, hogy a felmérés egy, az osztály iránt érdeklődő vendég képzelt jelenlétében történik. Neki akarják bemutatni magukat. Ez a képzelt vendég lehet egy új osztálytárs is, de lehet egy jövőendőbeli tanárunk is.
- ! Alternatív módszer: a „Hogy érzem magam az osztályban” kérdésre lehet *rajzban*, szimbólumokkal, képpel is válaszolni. A feldolgozás során a motívumokat bontjuk ki, és beszéljük meg. Lehet a rajzoknak címet adni, megfogalmazni, milyen érzéseket és gondolatokat vált ki belőlünk. Ezeket össze lehet hasonlítani az alkotók eredeti szándékaival. Fontos: ilyenkor előre nyomatékosítsuk, hogy mindenki véleménye egyaránt értékes, a cél éppen az, hogy kiderüljenek a különböző megélések. Ez nem a meggyőzés ideje, vitának nincs helye. Tekintsünk kíváncsian a többiek alkotásaira!

Felmérőlap az osztály hangulatának, légkörének feltárására

Jelöld meg a skálán, mennyire igaz rád személyesen az itt következő állítás, majd indokold meg az érzéseidet alatta, bemutatva, melyek a kellemes, és melyek a kellemetlen történések az osztályodban!

Jól érzem magam az osztályunkban. (Százalékosan fejezd ki, mennyire tartod igaznak rád nézve!)

0% 50% 100%

Jónak, kellemesnek tartom nálunk azt, hogy

- 1.
- 2.
- 3.

Kiküszöbölendő, kellemetlen, zavaró mozzanatnak tartom azt, hogy

- 1.
- 2.
- 3.

Forrás: Járó, 2015

3. Ezután a tanulók megfogalmazzák az igényeiket és az elvárásaikat. A cél az osztály erősségének és a változást igénylő gondjainak feltárása, a közös gondolkodás megteremtése, az együttesség légkörének facilitálása. Kiscsoportokban vagy közösen is gondolkozhatunk azon, hogyan lehet növelni az összetartást, mi akadályozza azt, mikén lenne szükséges javítani a közösség érdekében, és hogyan tudnak tenni a változás érdekében. Fontos, hogy a változással kapcsolatos ötletek saját vállalások legyenek, ne mástól várják, hogy változni fognak. Mindenki magáért vállaljon felelősséget, azt határozza meg, ő mit tud tenni a csoport légkörének javításáért.
4. A javaslatok listáját összesítjük a táblán vagy egy nagyobb lapon, és jól látható helyre kitesszük az osztályban.
- ! Tipp: A fenti ábrák használhatók az osztállyal való közös munkára is, tehát bevonhatók maguk a gyerekek is az önmagukról való együttgondolkodásba a csoportfejlesztés hosszabb távú tervezésének egyik állomásaként. Feladat, hogy jussanak együtt egy összképhez, és beszéljék meg, miként lehet javítani a gondot okozó problémákon.

Módszerek az osztály önképének megismerésére

Általában minden tanuló kialakít egy képet az osztályáról, amely érzelmekkel átszőtt, és a saját viszonyát is kifejezi („szörnyű az osztályunk, mindenki utálja a másikat, klikkek vannak, az izomagyúak és a plázacicák utálkoznak a normálisokkal szemben, mindenki csak magával törődik”). Osztályszinten, globálisan is megfogalmazódik egy összkép a más osztályokkal való összehasonlítás során („mi vagyunk a legmenőbb osztály a suliban”).

A tanulócsoporthoz megismerésének egyik útja ezért az lehet, ha a diákokat magukat kérdezzük meg, mit gondolnak magukról, milyenek is ők. Ezt úgy is megtehetjük, hogy arra kérjük őket, jellemezzék tulajdonságokkal az osztályukat, de úgy is, hogy az osztály képszerű, szimbolikus vagy metaforikus kifejezésére kérjük őket. A gyakorlatok fontos eleme a tapintatosan vezetett *megbeszélés*. Ebben lényeges elem a társak perspektívájának megismerése, de a legfontosabb az azt követő *közös gondolkodás annak érdekében, hogyan tudjuk ezeket a meg- és felismeréseket pozitívan felhasználni*. Az ilyen módon kifejezett osztályképből megtudhatjuk, milyen az egyes gyerekek viszonya a közösséghez, milyen érzelmeik vannak társaikkal kapcsolatban, mit tartanak fontosnak, milyen értékek vezérlik őket, és milyen problémákat látnak. Megláthatjuk a belső szerkezetet – széttagoltságot és összetartozásokat, hierarchiát – is. A megbeszélés és az egyezkedés folyamatából is hasznos információkat nyerhetünk. Azonosíthatunk szerepeket és a hozzájuk tartozó érzéseket, és azt is nyomon követhetjük, mennyire ragaszkodnak az egyes tagok a saját perspektívájukhoz, miben van konszenzus, és miben egyeznek meg nehezebben. A tanulók is profitálnak abból, ha önmagukra irányítják a figyelmüket, és tudatosítják a saját elképzeléseiket. Társaik osztályképe számukra is informatív és izgalmas, szembesítő hatású lehet. A saját magukról való gondolkodás és az eltérő megélésekkel való szembesülés fogékonyabbá teheti őket a fejlődésre. A megbeszélések során katalizálhatjuk a közeledést, a problémakezelést, segíthetünk abban, hogy az osztály önmagáról alkotott képe minél pozitívabb legyen.

Az alábbi gyakorlatokat érdemes *egy folyamat részeként* alkalmazni, amelyben foglalkozásaink az önismeretet és a csoportbeli kapcsolatok javítását célozzák. Itt is hangsúlyozzuk: pusztán azért, mert megtetszik a módszer, mert kíváncsiak vagyunk arra, mi jön ki belőle, ne vágjunk bele (és ez érvényes a többi módszerre is). Az eltérő megélések felszínre hozhatnak konfliktusokat, sérelmeket, amelyeknek kezelése felkészültséget igényel a pedagógus részéről, a csoport számára pedig lehetőséget kell adni a felmerülő kérdésekkel való további foglalkozásra. Az önképpel való foglalkozásnak csak *a normázás szakaszának végétől van értelme*. Felkészültség vagy iskolapszichológusi segítség nélkül

semmiképpen *ne vágjunk bele* olyan csoportoknál, ahol nagy a bizalmatlanság, szinte átjárhatatlanok a klikkeket elválasztó belső határok, vagy túl sok a feszültség! Akkor sem javasolt belevágni, ha sokaknál probléma van az indulatkezeléssel és az együttműködés alapjait szolgáló normák betartásával. A gyakorlatok megbeszélése során tartsuk szem előtt a megoldásközpontú megközelítés alapelveit: „*Ha valami nem működik, akkor fogjunk hozzá másként! Ami jól működik, alkalmazzuk gyakrabban.*” „A problémáról való beszélgetés problémákat szül, a megoldásról való beszélgetés megoldásokat hoz.” (Berg és Shilts, 2015, illetve Yalom és Rubin, 2003).

Az osztály önjellemzése

Elmondjuk a gyakorlat célját, hogy majd egy *közös jellemzést* szeretnénk az osztályról kialakítani (már ezzel ráhangolva a tanulókat az együttműködésre). Ennek érdekében előbb gondolják át, és írják le a saját jellemzésüket az osztályukról. Ezt kell egyre szélesebb körben megvitatni, és egy közös listát kialakítani. Hangsúlyozzuk már az elején, hogy az egyezkedés során szükségszerűen lesznek olyan eltérések, amelyekhez ragaszkodnának, de most azt szeretnénk megtudni, mivel tud *mindenki* azonosulni. Amennyiben nagyon fontosnak tartja valaki a saját megélését, magyarázza el a társának, miért fontos az! Ne erőszakolják egymásra a saját álláspontjukat, egyezzenek meg!

Az alkalmazás lépései:

1. Először mindenki egyénileg felírja a szerinte legfontosabb öt tulajdonságot, ami jellemzi az osztályukat.
2. Majd 2-4 fős kiscsoportban kell egy közös listát készíteniük. A csoportmunka során először megbeszélik, letisztázzák, ki mit gondolt és miért, közben közelítik az álláspontjukat. Jussanak konszenzusra, győzzék meg egymást!
3. Majd 8-10 fős csoportban ugyanez lesz a feladat. (A kiscsoportok létszámát részben az osztály létszáma határozza meg, részben pedig a konkrét csoport sajátosságai. Ha szükséges, kisebb lépésekben haladjuk! Ha elég érett a csoport, jól funkcionál, a tagok fejlett szociális kompetenciákkal rendelkeznek, lehet nagyobb léptékben haladni.)
4. Végül a teljes osztály plenárisan megbeszéli a csoportok listáját (célszerű egy-egy szóvivő által), majd kialakítjuk a közös, tehát a mindenki által elfogadott osztályjellemzők jegyzékét. Ezt a végső listát már nem limitáljuk, de csak olyan jellemzők kerülhetnek a közös listába, amelyekkel mindenki egyetért. A végén még ki lehet egészíteni, ha az egész osztály elfogadja azt.

A végén az összesítésénél, amikor már mindent felírunk, amit jellemzőnek gondolnak, érdemes erősíteni a pozitív vonásokat. Így elégedettséget okoz, ha kevesebb lesz a negatívum, mint az, amit jónak tartanak. Arról is beszéljünk, hogyan tudnánk a negatívumok ellen hatni, mit tehetünk a magunk érdekében!

! Egy másik, differenciáltabb változat lehet, ha külön kérünk öt pozitív és öt negatív jellemzőt.

! Tanulságos lehet az is, ha az osztályfőnök is elkészíti a saját listáját, és a végén összevetik az osztály véleményével.

Forrás: osztalyfonok.hu alapján (<https://osztalyfonok.hu/cikk.php?id=185>)

Skálázás

A skálázás egyszerű módja a megismerésnek, ugyanakkor hatékony eszköz a pozitív változás érdekében. Az eljárás a tanulók osztályukkal való elégedettségét méri, ugyanakkor a valódi cél: közösen dolgozni azon, hogyan lehetnének elégedettebbek ennél. Ehhez nem feltétlenül szükséges a probléma meghatározása, inkább azt keressük, hogyan lehet hatékony lépéseket tenni a pozitív változás felé. A módszer a célok elérésre helyezi a hangsúlyt, és nem arra, mi az, ami nem működik, milyen hiányosságai vannak a csoportnak, nem lényegesek a miértetek. A fejlődés alapja a felelősségvállalás és az együttműködés (*Berg és Shilts, 2016*).

Az alkalmazás lépései:

1. Mindenkinek kiosztunk egy kis darab papírt, majd azt kérjük a gyerekektől, hogy névtelenül írjanak egy számot *0-tól 10-ig* annak megfelelően, *mennyire elégedettek az osztályukkal*. Rájuk van bízva, milyen okok miatt értékeli az osztályukat úgy, ahogy.
2. A „szavazatokat” egy dobozba teszik, majd átlagoljuk az értékeket. Akármennyi lesz az átlag, semmiképpen ne mutassunk elégedetlenséget. (Még a kettesnél sem. Tudatosítsuk, nagyon rossz érzés lehet ez egy tízes skálán, de van lejjebb is. Nyugtázzuk, hogy az egyhez képest magasabbra jutottak, ami jelzi, milyen sok az értékes bennük.)
3. Ezután megbeszéljük velük, *mi működik jól az osztályukban, és szerintük min érdemes változtatni*. Fontos elv, hogy ne engedjünk hibáztatni senkit, ne keressünk okokat, csak a tényekre fókuszáljunk.
4. A következő lépés, hogy megkérdezzük az osztályt, *ők maguk mit tehetnének, hogy egy lépéssel előrébb juthassanak*, vagyis mit kell tenniük azért, hogy jobban érezzék magukat az osztályban. Fogalmazzák meg a csoport szintjén, *miben kell változniuk, illetve mely tulajdonságaikat kell megerősíteniük, és milyen szabályokat kell betartaniuk ahhoz, hogy képesek legyenek az együttélésre, és az együttműködésre!*

Ezen kívül fontos, hogy saját vállalásaik legyenek, ne a másinak delegáljanak feladatot, hiszen mindenki önmaga nevében tud csak felelősséget vállalni. „Mit tudsz tenni annak érdekében, hogy jobban érezd magad a közösségben? Mit tudsz tenni azért, hogy társaid jobban érezzék magukat a közösségben?” A pedagógus itt is facilitátor, csak arra ügyel, hogy konkrét és teljesíthető ötletek fogalmazódjanak meg.

5. A terveket felírjuk egy olyan nagyobb papírra, amit ki lehet függeszteni az osztályban. Ez fogja mutatni, hol tart most a közösség ezen a folyamatértékelő skálán, s hova szeretnének eljutni, milyen lépéseket vállálnak ennek érdekében.
6. Időközönként elővehetjük a listát, és megnézhetjük, hol tartunk a kitűzött céljainkhoz képest. Időről-időre újra végezzük el a felmérést, hogy lássuk, miben történt változás, és hogy új célokat tudjunk megfogalmazni! A skálán látható nagyobb szám megerősítően hat a közösségre.

Osztálycímer

A tanulók osztályról alkotott képének szimbolikus kifejezései közvetettebb, ám érzékletes útját jelentik a megismerésnek. Remek lehetőség a pozitívumokat kiemelő jelképes önmeghatározás során szembesülni azzal, hogy mennyire különböző módon tudjuk kifejezni magunkat, mégis, mennyire sok a hasonlóság közöttünk. A feladat elkészítését serdülőkortól ajánljuk.

Az alkalmazás lépései:

1. Bevezetesként elmondjuk, hogy a címer egy olyan jelvény, embléma, amely kifejezi, kik vagyunk. Annak képszerű megfogalmazása, milyenek vagyunk, mi jellemző ránk, mi az, amit a saját önazonosságunk szempontjából fontosnak tartunk. Régen saját címerük volt a nemesi családoknak is, és most mi is ilyen fogunk tervezni a saját osztályunknak.
2. Az instrukció ilyesmi lehet: „Csináljatok címert az osztályotoknak! Hogyan látjátok magatokat? Ábrázoljátok valamilyen módon, hogy mi jellemző az osztályotokra, milyen tulajdonságok, tevékenységek, vagyis milyenek vagytok. Mire vagytok büszkék? Megjeleníthetitek a különböző csoportokat is. Nem a rajzkészségből vizsgálunk, így bármit rajzolhattok. Kiscsoportokban fogunk dolgozni. A kiscsoport osztálycímerére csak olyan dolgok kerüljenek, amelyekkel mindenki egyet tud érteni, vagy ha lenne olyan, amit nem mindenki tenne rá, akkor alakítsátok úgy át, hogy azzal az együtt dolgozók azonosulni tudjanak. Választhattok valakit, aki rajzol, de közösen is elkészíthetitek a címereteket. Amikor elkészültetek, a címereket be lehet mutatni a többieknek, majd kitesszük a faliújságra őket.”

3. A feladathoz adhatunk egy címersablont, de izgalmasabb lehet az alkotás akkor, ha a formát is maguk találhatják ki, és egyéb módon is eltérhetnek a hagyományos címerektől (akár ragasztani, hajtogatni is lehet a papírt).
4. A kiscsoportokat kétféle elv szerint rendezhetjük: vagy annak megfelelően, hogy kihez érzik magukat közelállónak, vagy véletlenszerűen, ezzel is hangsúlyozva, hogy bárkivel megegyezésre juthatnak.

Az osztály énképe hasonlattal vagy metaforával kifejezve

Az osztály énképét kifejezheti hasonlattal vagy metaforával is. Ez globálisan mutatja, ki mit tart a leglényegesebbnek az osztályával kapcsolatban.

Az alkalmazás lépései:

1. Megkérdezzük a tanulókat, milyen hasonlattal vagy metaforával határoznák meg az osztályukat. Fejezzék be a mondatot: „Az én osztályom olyan, mint egy...”, vagy „Az én osztályom egy...”, és röviden indokolják meg, miért! Hagyhatjuk őket teljesen szabadon fantáziálni, de adhatunk kategóriákat is: Milyen mitikus lény, jármű, gép, természeti képződmény stb. lenne? Miért?
2. Ne, vagy csak nagy óvatossággal alkalmazzuk a módszert, ha van olyan gyerek, akinek nagyon erős negatív érzései vannak az osztályával szemben („az osztályom olyan, mint egy pöcegödör, minden sz*r benne”), sem akkor, amikor intenzív konfliktusok tépik a mindennapokat („az osztály egy cséplőgép, szétveri az embert”). A jól működő osztályokban felemelő hasonlatok és metaforák születhetnek („Az osztályom olyan, mint egy nagy család, mert szeretjük egymást és összetartunk.”).

Tanulói önbeszámolók mint az osztály megismerésének módszerei

A közösségek jellemzőinek megismerése oly módon is lehetséges, hogy a tanulókat magukat kérdezzük arról, mit tartanak erősségeiknek, nehézségeiknek, hogyan értékelik társas készségeiket. Ehelyütt most csak egy mintát adunk arra, hogyan lehet önkitöltős kérdőíves módszerrel a minket érdeklő területeket feltérképezni.

Hogyan vélekednek a tanulók a saját társas képességeikről?

Az alkalmazás lépései:

1. Minden tanulónak kiosztunk egy kérdőívet, és megkérjük őket, töltsék ki.
2. Ezután összesítsük az osztály önértékelését egy táblázatba, a gyerekek önmaguknak adott osztályzatai alapján. A vízszintes sorok egy-egy tanuló osztályzatait tartalmazzák, a függőleges oszlopokban pedig a 22 tulajdonság szerepel.)

Az állítások a következő csoportokba sorolhatók:

DIMNEZIÓK	ELEMEK
Kommunikációs készségek	1, 2, 3, 4, 5, 6.
Érzelmi kifejezőkészségek	7, 8, 9, 10, 11.
Az érzelmi helyzetek felismerése, vállalása	12, 13, 14, 15, 16.
Társas készségek	17, 18, 19, 20, 21, 22.

Nevek →	A.A.	B.B.	C.C.	...	...	X.Y.	Σ
1. kérdés							
2. kérdés							
...							
...							
22. kérdés							
Σ							

- Számoljuk össze az osztályzatok pontértékét a függőleges oszlopokban és a vízszintes sorokban egyaránt! Állapítsuk meg az osztályról kialakult összkép alapján (függőleges oszlopok tulajdonságai), milyen rangsor alakul ki a társas készségek megítélésében!
- Elemezzük külön a fiúk és külön a lányok „osztályzatait”!
- Vessük össze a kialakult sorrendet saját tapasztalatainkkal!
- Gondoljuk át, mi lehet a gyerekek összesített osztályzataiban megjelenő sajátosságok magyarázata!
- Nézzük meg az egyéni értékeléseket (vízszintes sorok végeredménye), milyen sorrend alakul ki a gyerekek között a társas képességek önmegítélésében!
- Elemezzük a gyerekről eddig kialakult ismereteink, tapasztalataink alapján, mi lehet az alacsony és a magas értékelés magyarázata!
- Beszélgethetünk külön – kiscsoportban vagy osztályszinten – az összesített eredményekről, az osztály összképéről.
- Ha a gyerekek egyénileg igénylik, beszélgethetünk külön egy-egy tanulóval saját válaszlapjáról is.
- Beszélgethetünk az osztályban tanító kollegákkal az osztályról kialakult tapasztalataikról.
- Átgondolhatjuk, lehet-e az igen alacsonyra értékelt társas képességek „gyakorlására” külön figyelmet fordítani az osztály életében.

ÖNÉRTÉKELŐ KÉRDŐÍV (K. Ormai 2010. és Rudas J. 1990. alapján)

Ez a kérdőív azt a cél szolgálja, hogy segítsen neked átgondolni a másokkal való kapcsolataidat és a csoporthelyzetben megnyilvánuló készségeidet. Osztályozd az alábbi társas készségeket aszerint, hogy mennyire vagy jó benne!

1 = meglehetősen gyenge, 2 = kevésbé jó, 3 = átlagos, 4 = jó, 5 = kiváló.

	TÁRSAS KÉSZSÉGEIM	ÉRTÉKELÉS
1.	Az osztály előtt beszélni	
2.	Világosan megfogalmazni, amit gondolok	
3.	Úgy beszélni, hogy mások odafigyeljenek rám	
4.	Másokat arra biztatni, hogy bátran mondják el, amit gondolnak	
5.	Másokat meghallgatni, figyelni rájuk	
6.	Előbb gondolkodni, mielőtt beszélnék	
7.	Az érzéseimről beszélni, elmondani másoknak, mit érzek	
8.	Elrejtteni az érzéseimet	
9.	Nyíltan ellentmondani másoknak	
10.	Baráti érzést, szeretetet kifejezni	
11.	Hálát kifejezni	
12.	Felismerni mások érzéseit	
13.	Elismerni, ha én vagyok a hibás	
14.	Elfogadni, ha valaki szeretettel fordul felém	
15.	Elviselni a feszültséget	
16.	Megérteni mások helyzetét, együttérzést kimutatni	
17.	Türelmesnek lenni másokkal	
18.	Megbízni másokban	
19.	Segíteni másoknak	
20.	Felhívni magamra mások figyelmét	
21.	Versenyezni, hogy túltegyek másokon	
22.	Kiállni önmagamért	

Játékok a közösség megismerése és fejlesztése szolgálatában

A társas (értsd: közösen játszott) játékok nem egyszerűen szabadidős tevékenységek, mert még a pusztán szórakoztató célzatúaknak is vannak társas konzekvenciái. A játékokat tekinthetjük strukturált gyakorlatoknak. Szórakoztatva tanítanak, motiválva szocializálnak (Besnyi és Nagy, 2014), elősegíthetik az ismerkedést, számtalan kompetencia fejlesztését szolgálhatják, összehozzák a csoportot. Játékokkal társas helyzeteket, élethelyzeteket, érzéseket lehet modellezni, megvizsgálhatóvá válnak amúgy nehezen hozzáférhető jelenségek.

Akármilyen céllal is alkalmazzuk, mindenképpen van proszociális értékük, vagyis jótékonyan hatnak a társas kapcsolatokra. Mivel ezekben a részvétel intenzív, a csapat mind intellektuálisan, mind érzelmileg, szociálisan, lelkileg és fizikailag is részt vesz bennük, ezért sokkal személyesebb a tanulás a játékok által (Liddle, 2008). A megélés során a résztvevők meg tudják tapasztalni a viselkedésük következményeit, megfigyelhetik a társaikkal való hasonlóságokat és különbségeket, a megbeszélések segítségével pedig tudatosítani lehet társaik hatását érzéseikre, gondolataikra, viselkedésükre, saját részvételük szerepét a folyamatok alakulásában. A játék során megélt tapasztalataikat rendszerezve elérhetjük, hogy a tanulók a későbbiekben is tudják alkalmazni az itt felismerteket.

Hogyan használjuk a játékokat?

A folyamat tervezése

1. Közösségfejlesztő hatásuk ellenére a társas játékok nem úgy hatnak, mint egy varázsszer. Tudni kell, mikor, milyen funkcióra használva, milyen életkorban lehet „bevetni” őket. Minden játéknak van pedagógiai **célja**, ennek megfelelően érdemes választani. Lehet cél egy fáradt társaság energetizálása, vagy a feszült, túlpörgött állapotú gyerekek lenyugtatása, koncentrációjuk elősegítése. Választhatunk játékot azért, hogy a résztvevők jobban megismerjék egymást, vagy, hogy együttműködő csapatként tudjanak dolgozni. Cél lehet a megérkezés segítése, de megkönnyíthetik a játékok a búcsúzást is. Játshatunk fejlesztési céllal – bármilyen készséget fejleszthetünk szinte, a verbális és nem verbális kommunikációs készségektől kezdve a kreativitáson át a problémamegoldó gondolkodásig, a társas kifejezőkészségtől kezdve a kudarcűrő képességen át az empátiás perspektívaváltásig. Lehetnek didaktikai céljaink is, például a tanultak játékos elmélyítése vagy a tananyag ismétlése érdekében. A pedagógiai célokhoz képest a csoport megismerése legtöbbször járulékos haszna a játékok használatának, kivéve a még ismeretlen csoportok esetén, amikor lehet elsődleges

cél is. Viszont, mivel a játékok minden esetben alkalmat adnak a pedagógusoknak a megismerésre, *bármilyen céllal is játszunk, a megismerést is célozhatjuk vele.*

2. A megismerést már az fázis is segíti, amikor átgondoljuk, milyen játékot válasszunk. A tervezés során érdemes megfontolni, hogy mik azok a háttérben húzódó okok, amelyek miatt szeretnénk információkat nyerni a csoportról, és ezzel párhuzamosan, tudjuk-e pozitívan befolyásolni a játékkal a helyzetet. A **választás** során figyelembe kell venni a csoport fejlettségét (a bizalom mértéke, az együttesség színvonala), egyéb sajátosságait (a motiváltság általános szintje, viselkedési szokások), aktuális állapotukat (fáradtság, szellemi állapot, készenlét), az esetlegesen felmerülő problémákat, természetesen a rendelkezésre álló idői, téri kereteket, a tanulók életkorát, fizikai és mentális állapotát. Ezekre tekintettel határozzuk meg a fejlesztési céljainkat, és válasszunk játékokat. Külön óvatosságot igényel, ha játék közben erős érzelmek generálódhatnak, vagy ha a játék olyan felismeréssel konfrontál, amire nincsenek felkészülve a gyerekek. Ügyeljünk arra, hogy ne legyen túl nagy kihívás egy játék – sem nem produktív, sem nem etikus olyan helyzetbe hozni a csoportot, amire még nem állnak készen. A játékok választásánál lényeges szempont a fokozatosság, az egymásra épülés – alkalmanként is, de hosszabb távon is. Mindig folyamatban gondolkodjunk, a gyakorlatok sorrendje segítse a bevonódást, és kis lépésenként fokozzuk a kihívásokat. Például a szóba elegyedést igénylő egyszerűbb csoportmunkák már egy alakuló csoportnál is hamar bevethetők, de az összetettebb együttműködéshez már összeszokottabb csoport szükséges.

Lebonyolítás

3. A megvalósulás során számtalan információt nyerhetünk a csoportról és az egyes tagokról, de csak akkor, ha képesek vagyunk a szerepváltásra a játékok funkciójának kiteljesedése és a pedagógiai célok elérése érdekében. Ahogy korábban már hangsúlyoztuk, a pedagógus játékvezetői minőségében a folyamat megvalósulást segítő, motiváló *facilitátor*. Nem irányít direkt módon, csupán szabályokkal, a keretek hangsúlyozásával tartja mederben a játék alatt a csoportot. Nem mondja meg, hogy a résztvevőknek mikor és hogyan kell azon belül cselekedni. Ügyel a csoport biztonságára, a csoportdinamikára, a tanulási folyamatot pedig kérdésekkel és feldolgozással segíti. Ehhez indirekt technikák szükségesek. Kerülendő az ilyen jellegű, irányító és felelősségre vonó mondatok: „*Nem szép dolog ilyet csinálni!*” „*Ha nem tudtok együttműködni, akkor...*”. Ahelyett, hogy büntetnénk azokat, akik gyengítik, mutassunk rá azokra, akik erősítik a csapatot: „*Nézzük csak, Z-től hallottam jó ötleteket, próbáljuk ki!*” Megerősítő módon emeljük ki a céljainkat

megtestesítők viselkedését, például: „örülök, mert itt vannak olyan emberek, akiknek fontos, hogy együttműködjete!” A játékok végén a közös megbeszélések is hozzásegítik a csoportot a saját viselkedésük, reakcióik megértéséhez, az azzal való szembesüléshez, hogy élményeik mennyiben hasonlóak vagy eltérőek társaikétól. Ennek konstruktív hatása jótékonyan befolyásolja a társas kapcsolatokat, és megadja a közösséghez tartozás érzését.

A megfigyelés szempontjai

A játékok a céloktól, funkciótól függetlenül egyszerre informálnak a csoport egészéről és az egyénekről is, csak figyelni kell az interakciókat.

- Megtudhatjuk, milyen a csoport aktivitási hajlama, energiaszintje, milyen a légkör, mennyire akarnak együtt lenni.
- Meg lehet tapasztalni, kik mutatkoznak meg könnyedén és kik húzódnak inkább a háttérbe, a különböző helyzetek milyen viselkedést váltanak ki a gyerekekből, mikor oldottabbak, mikor érzik szükségét határozottabban védeni a határaikat, kik a kezdeményezők, hogyan formálják a kapcsolataikat.
- Információt nyerünk arról, kik azok, akiknek inkább a feladat fontos, és kik, akiknek inkább a csoport közérzete, ki tekinti következmények nélküli szórakozásnak, ki munkának a gyakorlatot.
- Más szociális képességeikbe is betekintést nyerhetünk, és az egyes csoporttagok szerepeire is utalhat a viselkedésük és a társak reakciói.
- Láthatjuk, kik azok, akik erősebben hatnak a többiekre. Megfigyelhetjük, ki mivel segítette a csoportot, esetleg mivel akadályozta a feladatvégzést, ki hogyan tud segítséget adni és elfogadni. Gyakran egy kontrolláló, hibáztató személy jelenlétében másképp működik a csoport, mint nélküle, és ez könnyen a formálódó normák alakítójává válhat.
- Az odafigyelést és kooperációt igénylő játékok szükségszerű velejárója például némi frusztráció, így a nehezített helyzetben az is kiderül, ki hogyan reagál ezekre a kihívásokra.
- Kik irányítanak, ki a vezető? A hangadó milyen eszközökkel éri el, hogy kövessék? Ötleteket ad? Utasít? Erőszakoskodik? Ki mennyire ügyes, ezt hogyan értékeli? Mennyire „ciki” ügyetlennek lenni, címkézik-e a „bénákat”? Ők mennyire érzik rosszul magukat emiatt? Az együttműködést támogatók hogyan teszik ezt? Ki az, aki nyugtatja a kedélyeket? Vannak, akik inkább szítják a konfliktusokat, vagy akik csitítják? Ki hibáztat másokat, ki önmagát?

Megbeszélés

- A folyamat része az elemzés és a visszacsatolás. Fontos, hogy olyan légkört teremtsünk, amiben a megmutatkozás és az őszinteség természetes lehet. A megbeszélés szabályait előre fektessük le: nem ítélkezünk, nem hibáztatunk, csak a magunk nevében beszélünk, konkrétan, általánosítás nélkül. A megbeszélések során itt is a megerősítésre helyezzük a hangsúlyt, arra, hogyan merítkezhetünk a felismeréseinkből. Ne azt mondjuk ki, mit kellett volna tenni, hanem mit kell tenni mostantól! A pedagógus viszonyulása minta arra, hogy ne alakuljon normává a hibáztatás, ne ragadjanak a tanulók negatív szerepben. A megbeszélést a pedagógus irányítja, párbeszédes formában segít megfogalmazni a gyakorlatok során tapasztaltakat, facilitálja a megértést. A közös feldolgozás során a résztvevők a saját élményeik reflektálása és a tanulságok levonása által teszik tudatossá a tanulást (Liddle, 2008, Besnyi és Nagy, 2014). Az ilyen reflektív feldolgozás lényeges része lehet a közösség formálásának és fejlesztésének, miközben információt ad a játékvezetőnek is a tanulók belátóképességéről, érettségéről, értékeiről stb., és számára is nagyszerű lehetőség tudatosítani a történeteket, összevetni a saját észrevételeit a csoportéval.

Liddle (2008) alapján szempontokat adunk a feldolgozáshoz (30-33., illetve 164-170.)

A feldolgozás három szintje:

- 1) az élmények szavakba foglalása,
- 2) annak kiemelése, kinek mi volt lényeges,
- 3) majd a tanulságok megfogalmazása, a valós élettel való párhuzamok felfedezése, a transzfer.

A megbeszélés irányításához rá kell hangolódni a csoportra, hogy kérdéseinkkel érzelmileg biztonságosan tudjuk vezetni őket. Tartsuk szem előtt:

- ! kiegészítendő kérdéseket tegyünk fel! Ne sugalljunk, ne faggatózzunk, kérdéseinkkel terelgessük a beszélgetés folyamatát, úgy, hogy a résztvevők maguk gondolják át, mi történt!
- ! Legyünk nyitottak, fogékonyak a csoport által megélt tartalmakra – nem biztos, hogy a csoport is azt tartja a legfontosabbnak, amit a pedagógus. Fogadjuk el, hogy a résztvevők tudnak legtöbbet önmagukról!
- ! Legyünk tisztában a saját korlátainkkal, ne vigyük olyan területre a csoportot, amelynek a biztonságos végigjárására nem vagyunk felkészülve! Ismerjük fel, ha már elég volt az értékelő szakaszból!

Kérdések a feldolgozáshoz

- 1. Mi történt?** Mit éreztél? Azoknak a tapasztalatoknak a közös átgondolása és kimondása, amelyeket a résztvevők megéltek. A csoporttagok élményei szükségszerűen eltérőek egy folyamatban, de sokszor eltérnek attól is, amit mi láttunk. Ezért hasznos az események és a megélések rekonstruálása a különböző nézőpontokból.

Példák a facilitáló kérdésekre:

- ? Mi történt, amikor...?
- ? Történt valami meglepő vagy váratlan?
- ? Volt valami előre megjósolható?
- ? Mi volt a legemlékezetesebb / legérdekesebb, ami történt?
- ? Voltak fordulópontok?
- ? Mit éreztél/éreztetek akkor, amikor...?
- ? Melyek voltak számodra a legjobb pillanatok? És a legkevésbé jók?
- ? Mikor érezted magad a leginkább a történések részesének, és mikor legkevésbé?

- 2. Mi volt lényeges?** Elemzés – mi váltotta ki az érzéseket és gondolatokat? – kivizsgálás, interpretáció.

Példák a facilitáló kérdésekre:

- ? Miért...?
- ? Milyen támogatásra volt szükséged a csoport többi tagjától?
- ? Mire jöttél rá a játék során?
- ? Mit értékeltél leginkább másokban?
- ? Miből szerettél volna többet vagy kevesebbet csinálni?
- ? Legközelebb mit csinálnál másképp?
- ? Kérdezzük a csoportot a gyakorlat eredeti céljára fókuszálva is! Például, ha az együttműködés volt a cél, akkor: Milyen érzés volt együttműködni egymással? Mi/ ki segítette az együttműködést, mi által?

- 3. Hogyan tovább?** Annak átgondolása, hogyan tudjuk átemelni ezeket a felismeréseket a mindennapi életbe.

Példák a facilitáló kérdésekre:

- ? Hogyan tudnánk párhuzamot vonni életbeli helyzetekkel?
- ? Mit tanultál ebből a gyakorlatból?
- ? Ez a tapasztalat felnyitotta a szemedet valamire?
- ? Meg tudnál fogalmazni tanulságokat a gyakorlat kapcsán?
- ? Változott-e a köztetek levő kapcsolat a játék hatására? Hogyan változott az egymásról alkotott képetek?

5.6 Hogyan tovább? Szempontok a saját tevékenység átgondolására

Hogyan lehetünk hatékonyak a csoportokkal való foglalkozásban?

A fejlesztésben való gondolkodás önmagában is szemléleti kérdés. Arra a feltételezésre épít, hogy mindenki – gyerek is, felnőtt is – fejlődőképes, azaz képes a pozitív irányú változásra. Az előrejutás érdekében persze lehet drillezni is a gyerekeket, mint a katonákat, hosszú távú eredményt azonban úgy lehet elérni, ha nem állandó külső kontroll által szabályozzuk a viselkedést, hanem a fejlődőképességet növeljük.

A direkt irányítás helyett a gyerekeket inkább támogatni kell abban, hogy felelősséget vállaljanak saját fejlődésükért és képességeik kibontakoztatásáért. A fejlesztő szemléletű pedagógus hozzáállása a humanisztikus pszichológia három alapfogalmával fejezhető ki leginkább: feltétel nélküli elfogadás, empátia és hitelesség.

A feltétel nélküli elfogadás azt jelenti, hogy olyannak fogadja el az embereket, beleértve saját magát is, amilyenek. Ha nem is tetszik neki, amit tesz vagy gondol a másik, tudja, hogy az elutasított viselkedés nem egyenlő a személlyel magával (vagyis nem azt közvetíti, hogy ő maga problémás, hanem hogy azzal van gond, amit és ahogyan csinál). A pedagógus partnerként tekint a diákjaira, életkortól függetlenül is. Tiszteletben tartja személyiségüket, elismeri az egyes gyerekek érdeklődését, fejlődési sajátosságait, autonóm törekvéseit, épít ezekre a tanítás során. Úgy véli, a tanulási motiváció azzal növelhető leginkább, ha felhasználja a tanulók természetes kíváncsiságát, figyelembe veszi az ötleteiket, megteremti számukra a tanulás feltételeit.

A tanár empatikus hozzáállása segíti megérteni diákjai cselekedeteinek hátterét. Odafigyel rájuk, meghallgatja őket ítélezés nélkül, megpróbálja követni az érzéseiket, gondolataikat, megéléseiket. Mindez nem manír, *hiteles* abban, amit csinál, hiszen őszinte érdeklődés, a diákok megismerése, megértése motiválja. Maga is az elvárásainak megfelelően cselekszik, nem iszik bort, ha vizet prédikál. A saját személyiségével van jelen, nem egy szerep maszkja mögé bújva. Valódi érdeklődéssel fordul a gyerekek felé, amit ki is fejez (Rogers, 2007, Nagy, 2017). Ez a hozzáállás biztonságot, kiszámíthatóságot ad a diákok számára, annak megélését, hogy személyük elfogadása nem függ az esetleges hibázástól. Ennek talaján nem félnek megmutatni és felfedezni önmagukat, nem félnek próbálkozni. Az empátiás kapcsolatban az egyén megéli, hogy megértik őt, kialakul a bizalom. A feltétel nélküli elfogadás pedig megadja a szerethetőség élményét és a pozitív

önértékelés lehetőségét. Az elfogadás és megértés normájában nevelkedő, önmagával harmóniában levő gyerekek magukévá teszik, interiorizálják ezeket a normákat, ezzel ők maguk is elfogadóbbá válhatnak. Tisztelik a másikat, és figyelembe veszik igényeiket, ki tudják fejezni a sajátjukat. Ez felszabadító hatású, növeli az önállóságot, a felelősségvállalást, a tanulási motivációt. A tanulók egyre inkább megértik saját magukat is, énképük realisabb lesz, pozitívabb, ami jó táptalaja az alkalmazkodásnak (Rogers és Freiberg, 2007).

A pedagógus ebben a felfogásban *facilitátor*. Választási lehetőségeket és eszközöket teremt a tanórán, támogatja a diákokat. A tanári tekintély az odafigyelésből és a segítőkészségből teremődik meg (Nagy, 2017). Persze nem mindenkinek és nem mindig könnyű így viszonyulni a tanulókhoz. Van, akinek ez a hozzáállás az egész pedagógiai munkáját áthatja, természetes számára, el sem tudja képzelni másképp a működését, míg mások kevésbé tudnak azonosulni vele, fenntartásokkal tekintenek rá. A megismerés és a megértés szempontjából is elengedhetetlen a facilitatori hozzáállás, de a fejlesztés érdekében különösen. Akkor is, ha esetleg nem könnyű ítélkezés nélküli kíváncsisággal szemlélni az eseményeket, megéri *megfigyelni*, hogyan oldják meg ők a feladatot, ki a hangadó, ki nem teszi, amit a csoport többi tagja, mik lehetnek a motivációi az egyes tagoknak.

Általánosságban elmondható, hogy ha maga a pedagógus is fontosnak tartja a fejezetben tárgyalt szempontokat, és maga is képes ezen elvek alapján végezni a munkáját, akkor *a megismerés és a közösségfejlesztés egyik legkézenfekvőbb eszköze a pedagógus viszonyulása a hétköznapi élethelyzetekben*, hogy észreveszi azokat a szituációkat, amelyek beavatkozást igényelnek, és el tudja különíteni azoktól, amelyek nem. Megérti a történések mögötti indítékokat. Ahogyan a felmerülő apróbb-nagyobb problémákat kezeli, ahogy támogatást nyújt, konfliktusokat menedzsel, ahogy többé-kevésbé spontán módon megnyilvánul az iskolai élet természetes kontextusában. Mindez modellként is szolgál a diákok számára, és az elfogadó, megértő pedagógus könnyebben válik referenciaszeméllyé, a pozitív kapcsolat megnöveli az elvárások interiorizálásának valószínűségét. Ez nem igényel különösebb időt és energiát, viszont *tudatosság és rugalmasság, átgondolt szándékosság* szükséges hozzá (Han és Kemple, 2016). A helyzetek kezelésével a pedagógus nem csak a viszonyulásmódot tanítja, de szabályokat is közvetít, és segít a tanulóknak felismerni az érzelmeiket, megérteni a saját állapotaikat, új értelmezést adni a szituációknak. Például, ha egy csatlódásban agresszíven reagáló gyereket nem büntet, hanem azt mondja neki, „*látom, el vagy keseredve, nézzük meg, mit tehetünk*”, ezzel összeköti a fiziológiai érzést a szavakkal,

segíti a gyereket abban, hogy később pontosabban fejezze ki az érzéseit. Ugyanakkor azáltal, hogy az indulat forrását megérti, megértően viszonyul hozzá, azt az élmény is megadja, hogy mindez kezelhető, így segít az önkontroll alakításában. Ezeket a hatásokat erősíti, ha olyan *normákat* alakítunk ki, amelyekben természetes egymás meghallgatása, az odafigyelés a másokra. A személyes példa, főleg jó pedagógus-diák kapcsolat esetén, nem csupán az egyes tanulókra hat pozitívan, de normateremtő hatású is. Ezen kívül szükség van célirányosan is hatni a normák alakulására. Ennek egyik leghatékonyabb módja a *szabályok közös kialakítása*, a diákok aktív bevonása saját működési elveik meghatározásába az iskola által megkívánt szabályokkal harmóniában (N. Kollár, 2015).

Egymás megismerését és a csoportszerepek differenciálódását is elősegíthetjük, ha életkortól, személyiségtől és csoporthelyzettől függően különböző *szerepeket* adunk diákjainknak. Ezek lehetnek társas funkciók is (például faliújság-felelős), de lehetnek a tanórai munkához kapcsolódók is (például időfelelős, megfigyelő). Mindezzel gyakorolják a felelősségvállalást, az önszabályozást, értékesnek érzik magukat, ami javítja az önbecsülést, és a különböző csoportfunkciók megtapasztalása jótékonyan hat az együttműködésre is.

A közösségi részvételt támogatja az is, ha a tanórákon, osztályfőnöki foglalkozásokon vagy szabad programokon lehetőséget teremtünk tanulóink számára a *megnyilvánulásra*, a gondolataik tudatosítására és társaiké elfogadására, tehát ha módjuk van megfogalmazni a saját álláspontjukat, ha szabályozott keretek között véleményt nyilváníthatnak, vagy ha beszélgetünk velük a korosztályt érintő kérdésekről. A választott *tanítási módszerek* pedig – mint a jól megtervezett csoportmunka, a vita, a kooperatív tanulási helyzetek, a szimuláció, a tanítási dráma, a szerepjáték vagy akár a játék – célzottabban adnak alkalmat a csoport megismerésére és fejlesztésére. Ha a tanulókra bízunk egyes részfeladatok vagy projektek tervezését, fejlesztjük a döntéshozási készségeket.

5.7 Játéktár

Napjainkban már számtalan, különböző összeállítású gyűjteményhez férünk hozzá az interneten is. Ezek adhatnak ötleteket, de érdemes kritikusan válogatni belőlük, főleg azokból, ahol nincs értelmezés, nem jelzik az egyes gyakorlatok kockázatait. Érdemes az ajánlókkal is óvatosan bánni, mert nem feltétlenül van szakértői megfontolás ezekben, sokkal inkább átvett hagyományok. Egy rosszul használt játék kontraproduktív lehet, eskalálhat problémákat. A választáshoz kínálunk néhány játékot az ötlettárban. A lehetséges célokat táblázatban is jelöljük.

Ne feledje:

- ! **Játszani is tanulni kell!** Az egyes alkalmak és egy hosszabb folyamat tervezésénél is ügyeljen rá, hogy mindig az egyszerűbb játékokkal kezdje!
- ! **Fejleszteni onnan lehet, ahol az egyének és a csoport tart.** Ne akarjon túl gyorsan változást elérni! *A lemorzsolódás szempontjából veszélyeztetett csoportoknál érdemes inkább egyszerű, feszültségoldó, nevettető, és főleg sok mozgással járó játékokat választani.*
- ! **A célokhoz igazodva vizsgálja meg a feltételeket is!** Például, ha a tanulók többségének alacsony az önértékelése, negatív az iskolához való viszonya, erős a teljesítményszorongása, akkor vélhetően kevésbé lesznek motiváltak a csoportjuk fejlesztésére, kicsi lesz a hajlandóság az együttes munkákhoz. Ilyenkor előbb énerősítő helyzeteket kell teremteni, illetve olyan hangulatjavító játékokat bevetni, amelyek megalapozhatják az együttesség élményét. A csoportfejlődés szakaszainak természetes fejlődését támogatandó is más és más fókuszra fordíthatjuk a figyelmünket. Például a viharzás idején cél lehet a kakaskodást kanalizálni, de ugyanúgy lehet a szerepek konstruktív differenciálódására helyezni a hangsúlyt, vagy a megismerést is támogatni.
- ! **Egy játékot több funkcióra, célra is lehet választani, de a csoport érettségétől, jellemzőitől is függ a kimenet.** Más lesz a hatása például egy játéknak az ismerkedős szakaszban, mint a búcsúzás támogatáskor, vagy másképp gondoljuk tovább, és mást építünk egy még nem összeszokott, illetve egy klikkesedő osztályban.
- ! Hagyatkozzon az intuíciójára, és ha szükségét érzi, alakítsa át a játékokat! **Igazítsa a kínálatot a saját osztálya képéhez!**

Játékok listája

		ALAKULÁS	ISMERKEDEÉS	VIHARZÁS	NORMÁZÁS	ÉRTÉKEK	MŰKÖDÉS	BÚCSÚ	KLIKKESEDÉS	KIREKESZTÉS	KÖZÖSSÉGFEJLESZTŐ	EGYÜTTMŰKÖDŐ	SZEREPEKTISZTÁZÁSA	IRÁNYÍTÁS	ÉRZELMEK	AGRESSZIÓ	JÉGTÖRŐ	ÖNISMERET-TÁRSISMERET	EMPÁTHIA	TOLERANCIA, ELFOGADÁS	KOMMUNIKÁCIÓ	KONFLIKTUSMEGOLDÁS
1.	Ajándék							X	X		X								X			
2.	Akadálypálya				X						X	X								X		
3.	Akadémiai díjak				X			X					X					X				
4.	Állatmese												X		X		X				X	
5.	A mi házuk I.				X				X			X	X	X						X	X	
6.	A mi házuk II.				X				X			X	X	X						X	X	
7.	A Sziget őre			X			X	X				X	X					X	X	X	X	X
8.	Atomok	X	X						X	X	X						X			X		
9.	Börtönös játék												X	X					X	X	X	X
10.	Búcsúszavak							X	X				X								X	X
11.	Citromok				X				X	X										X	X	
12.	Csináljunk gépet!								X	X	X	X										
13.	Cs.hangulat színekkel	X			X	X			X	X	X	X	X									
14.	Dobozfűjő verseny			X							X						X					
15.	Én is szeretem	X																X		X		
16.	Én még soha	X																X				
17.	Érzelmek azonosítása														X		X	X	X			
18.	Fantázialények										X	X		X			X					
19.	Folytasd az akciót				X	X	X				X										X	
20.	Halandzsa										X	X			X						X	
21.	Hálójáték			X				X														
22.	Hárman párban	X	X						X	X			X									
23.	Három bab				X	X			X	X	X	X			X		X			X	X	
24.	Herceg úrfi vizsgája												X	X						X	X	
25.	Hogy fogadtok?								X									X	X	X	X	
26.	Hogy tetszik ...?	X															X					
27.	Időjárás-jelentés					X												X				X
28.	Jégfogó	X			X	X					X									X		
29.	Kedves tárgyaim				X													X		X	X	
30.	Képességfa	X			X													X	X			

		ALAKULÁS	ISMERKEDEÉS	VIHARZÁS	NORMÁZÁS	ÉRTÉKEK	MŰKÖDÉS	LEZÁRÁS	BÚCSÚ	KLIKKESEDÉS	KIREKESZTÉS	KÖZÖSSÉGFEJLESZTŐ	EGYÜTTMŰKÖDŐ	SZEREPEKTISZTÁZÁSA	IRÁNYÍTÁS	ÉRZELMEK	AGRESSZIÓ	JÉGTÖRŐ	ÖNISMERET-TÁRSISMERET	EMPÁTHIA	TOLERANCIA, ELFOGADÁS	KOMMUNIKÁCIÓ	KONFLIKTUSMEGOLDÁS
31.	Ki eszi meg a csokit?									x			x		x		x						
32.	Kinek a bőrröndje?						x					x							x	x			
33.	Kómába esett hangya			x	x	x						x	x		x								
34.	Közös bennünk	x						x	x			x							x				
35.	Közös mese				x	x						x	x	x		x				x	x		
36.	Lépegetős játék	x																	x		x		
37.	Mi van a tető alatt?	x	x	x	x								x	x									x
38.	Milyen szuperhősök?					x								x					x				
39.	Mosolydobás																	x					
40.	Nevető sapka																						
41.	Névmondás-rekord	x																x					
42.	Óriás ping-pong												x					x					
43.	Óriás ugróköteles			x	x	x						x	x	x	x						x		
44.	Osztályhullámváz											x						x					
45.	Ötujjas osztálytábló	x																	x				
46.	Papírhógolyózás			x					x								x	x					x
47.	Pillanatkép vakuval											x					x				x		x
48.	Puri	x			x							x						x			x		
49.	Sapkakergető											x	x					x					
50.	Sárkány...			x									x	x				x					
51.	Sárkányfarok-vadászat	x	x										x					x					
52.	Sérültek united											x	x		x								
53.	Számoljunk együtt!	x	x	x	x				x	x			x										
54.	Szeretem /nem ...	x			x														x				
55.	Szerezd meg a zászlót!			x	x	x							x					x					
56.	Területfoglalás								x									x					
57.	Üzenetek a hátakon																	x				x	
58.	Varázslat történet				x							x					x						
59.	Vonatos												x					x					
60.	Zsák búza																x	x					

1. Ajándék

A **búcsút megkönnyítendő, felemelő érzéseket keltő gyakorlat.** Olyankor érdemes használni, amikor lezárult egy komolyabb munkafázis, vagy amikor az osztály ebben a formában megszűnik.

A pedagógus arra kér mindenkit, hogy mivel közeleg a búcsú, mindenki küldjön a többieknek egy-egy személyre szabott, csak neki szóló szimbolikus ajándékot, amiről azt feltételezi, hogy a megajándékozott örülni fog neki. Ez lehet rajz, üzenet, egy szép emlék felidézése, akármi.

Ezután a kiosztott papírlapokra mindenki felírja a csoporttársainak szóló szimbolikus ajándékát, aláírja, összehajtja a papírt, és a tetejére ráírja a címzett nevét, majd amikor mindenki készen van, mindenkinek a székére rakják a neki szóló ajándékokat.

2. Akadálypálya

Mozgásos játék, amely önuralmat és egymásra figyelést is igényel, valamint a saját cél és a csoportcél együttes szem előtt tartását. Nem kell hozzá nagyfokú kooperáció, de erősíti a mi-tudatot.

Először együtt tervezzük meg, és rendezzük be a helyszínt. Érdemes nagyobb teret használni erre, például tornaterem, udvar. Az akadályokat bármilyen tárgyból elkészíthetjük: székek, asztalok, padok, zsámolyok akadályként, magasabban vagy alacsonyabban kifeszített madzagok, párnákból készített alagutak, papírdarabok mint patakba dobott „kövek”, üres flakonok és a kikerülendő tárgyak, „aknák”: kavicsokkal teli dobozok, összegyűrt papír.

A feladatot érdemes egy kerettörténetbe helyezni (például a csapat a sárkányok/óriások/kalózok földjére tévedt, és úgy kell átkelni a területen, hogy a sárkányok/óriások/kalózok ne vegyék észre őket). Tudjuk, hogy X perc áll a rendelkezésünkre (7 vagy több, létszám- és csoportfüggő). Ennyi az ellenség alvásideje, de ha valami felriasztja őket közben, akkor is felébrednek. Tehát a gyerekeknek át kell jutni a veszélyes, akadályokkal teli földterületen, közben ki kell kerülni az „aknákat” (vagy „jelző tárgyakat”, „riasztó szerkezeteket”). Cél, hogy minél csendesebben és gyorsabban jusson át mindenki. Aki hozzáér egy aknához, kiesik. Ha felrúgnak egy jelzőtárgyat, vagy ha az idő lejárt, az ellenség kezére kerülnek. Ezért, ha valakinek nehezebben megy, akkor segítség őt a többiek!

A játékot lehet nehezíteni, például nagy létszámnál alakítsunk ki két csapatot, akik egymással szemben indulnak el, de el lehet hagyni az „aknákat”, helyettük lehet a gyerekek kezében valamilyen tárgy is: labda, lufi, plüssállat, pohár víz az udvaron, vagy viseljenek a fejükön egy álarcot, aminek nem szabad leesnie.

3. Akadémiai díjak

Cél **a különbözőség értékességének tudatosítása**, annak megtapasztalása, hogy mindenki fontos a csoport egésze szempontjából.

Kell egy lezárt doboz a tetején nyílással, valamint űrlapok, amiken előre átgondolt kategóriák vannak és előre nyomtatott vagy rajzolt kitöltetlen oklevelek. A tanulónak legyen íróeszközük!

A pedagógus elmondja, hogy mindenki díjat fog kapni, amihez szükség van szavazatokra különböző kategóriákban. A kategóriákat az osztály ismeretében érdemes megadni, hogy mindenki kaphasson szavazatokat – például „a legjobb kérdésfeltevő”, „a legjobb ötleteket adó”, „a legpontosabban érkező” stb. Mindenkinek kiosztunk az összes kategóriával egy-egy űrlapot, így mindenki minden kategóriában szavaz, név nélkül. Szabály, hogy ne a szimpátiájuk alapján válasszanak, hanem valóban gondolják át, ki miben jó.

Ha kész, a „szavazóúrnába” dobják a szavazataikat. Az összeszámolás után kihirdetjük a győzteseket, és átadjuk a kitöltött okleveleket a nyerteseknek.

4. Állatmese

A pedagógus előre átgondolja azokat **a tulajdonságokat, amelyeket értékesnek tart a csoportjában, illetve amelyeket jó lenne fejleszteni a gyerekekben**, például erő, türelem, hűség, bátorság, kitartás, önfeláldozás, barátságosság, gondoskodás stb.

A pedagógus felteszi a kérdést: szerintetek melyik állat szimbolizálja jól a(z)? Írjátok le magatoknak! Ha készen vagytok, egyenként gondoljátok át, hogyan mozog az adott állat. Majd, amikor végeztek, arra kéri őket, hogy ha jelez, személyesítsék meg, mutassák meg az általuk választott állat jellemző mozgását, hangját. Nagy létszámú osztályban osszuk ketté a csoportot, a tulajdonságok felét osztva ki nekik. Ekkor a másik félnek ki kell találnia, miket mutogattak a többiek.

Minden kör után azonosítsuk, ki mit választott. Lesznek hasonló vagy ugyanolyan választások, de valószínűsíthető, hogy lesznek jelentősen eltérő megjelenítések is. Ezeket érdemes egy látható helyre (táblára) lejegyezni, milyen állat mit szimbolizált a tanulók szerint. Röviden beszéljük meg a megjelenő tulajdonságok előnyeit és hátrányait az állat és a környezete szempontjából! Ezután négy-öt fős kiscsoportokban dolgozva képzeljék el, hogy egy híres író egy állatmesét ír az osztályukról. Szerintük milyen állatok szereplnének benne? Miért? Mit szeretnének, ha még megjelenne a mesében? Miért?

5. A mi házunk I.

Kellenek nagyméretű papírok és színes filctollak a gyakorlathoz. Osztálylétszámtól és együttműködő-képességtől függően kisebb, hat-tízfős csoportokat alkossunk, véletlenszerűen elosztva a gyerekeket! Ennél nagyobb létszám esetén nem férnek mindannyian az alkotáshoz.

A csoportok feladata, hogy közösen tervezzenek egy házat, amelyben majd együtt fognak lakni. Készítsenek felülnézeti rajzot, ha többszintesre tervezik az épületet, akkor minden szintről, és ha van, a kertről is! Tervezzék meg, és rajzolják le a berendezést! Az kerüljön a papírra, amivel mindenki egyet tud érteni – ha nem tudnak megegyezni, próbáljanak érvelni! Fontos szabály, hogy mindenki egyformán számít, kössenek kompromisszumokat annak érdekében, hogy mindenki jól érezze magát a közös házukban.

Utána minden csapat bemutatja a házát, és közösen megbeszéljük a terveket, és azt, hogy hogyan sikerült megegyezésre jutniuk, mennyire vették figyelembe a másik szempontjait, igényeit, kívánságait, hogyan egyeztek meg végül.

Remek alkalom az **együttműködésre, az értékek megmutatására**, a hangadók és a passzívabb diákok összezsírozására, az érdekek hatékonyképviselésének gyakorlására.

6. A mi házunk II.

Érdemes az előző játék (*A mi házunk I.*) után játszani, ez esetben a kiscsoportok meg is maradhatnak, de újakat is alkothatunk.

Az osztály tagjait arra kérjük, hogy képzeljék el, hogy hosszabb-rövidebb ideig együtt kell élniük egy házban. A feladat, hogy megegyezzenek az együttélés szabályaiban. Ez után megbeszélés következik arról, hogy hogyan sikerült megegyezésre jutni, ki milyen kompromisszumokat kötött a közösség érdekében. Érdemes arra is kitérni, hogy ilyen értékrendet tükröz a kész szabálygyűjtemény. Ebben a formában a fókusz az értékek különbözőségének megtapasztalására és méltányos figyelembe vételére helyeződik, valamint a közös szabályok elfogadására.

7. A Sziget őre

A kerettörténet, hogy a csapat hajótörést szenvedett. Szerencsére van egy csodasziget a közelben, de csak úgy menekülhetnek meg, ha mindenki átjut a szigetre. Ha akár csak egy gyerek nem, akkor mindenki odavész. A bejutás feltétele, hogy legyenek képesek megtalálni a társukban az értékes tulajdonságokat.

Ennek menete, hogy egyenként meg kell győzni a Sziget őrét (a pedagógust) arról, hogy két másik gyerek miért lenne nagyszerű tagja az újonnan építendő társadalomnak. Azt, hogy kiről kell beszélni, a véletlen dönti el, úgy, hogy minden gyerek húz két nevet (a sajátja nem lehet nála), tehát mindenkinek pozitívumokat kell mondani azokról az osztálytársakról, akiknek a nevét húzta, és csak olyanokat, amik igazak. A többieknek is figyelni kell, mert olyan tulajdonságot nem lehet mondani, ami az osztály többségének nem tetszik. Mivel minden gyerekről két másik osztálytárs is beszél, az is kikötés, hogy ugyanazt nem lehet mondani, ami róla már egyszer elhangzott.

A játék ebben a formában **a viharzás szakaszában is játszható, vagy elhatárolódó, klikkesedő alcsoportok esetén**, amennyiben nincsenek durván elfajult konfliktusok. Pozitív kimenete függ az életkortól (a kamaszkor elején kockázatosabb, mint előtte vagy utána), illetve kell hozzá a társak és a közösség iránti felelősségérzet. Kockázata a gyakorlatnak, ha nem tudnak eléggé árnyalt tulajdonságokban gondolkodni, vagy ha nem tudják legyűrni az ellenérzéseiket. Utóbbi esetben kérhetjük a csoport támogatását, ötleteljenek, mit lehetne mondani az illetőről. Annak érdekében, hogy komolyan vegyék a feladatot, hosszabb bevonó folyamat szükséges, mondjuk előtte közösen kell megalkotni egy képzeletbeli szigetet, amely elég vonzó a gyerekek számára – ezt mindenki lerajzolhatja magának, ahogy elképzelte.

Változat: némileg módosítva a működés vagy a búcsúzás fázisában is használható a gyakorlat. Ekkor nem az jut át, aki képes konstruktív módon beszélni a társairól, hanem bárki mondhat valamit a kalapból kihúzott név gazdájáról, tehát a csoport egésze sorolja a társaik nagyszerűségének bizonyítékait az átengedés érdekében. Nagyon felemelő lehet, hogy mennyi jó vonásukat tartják értékesnek, és az is, ahogy összedolgozik a csapat ennek érdekében.

8. Atomok

A csoport a pedagógus (vagy akár egy tanuló) utasításait követve mozog a teremben (például *Kocogj!, Szökdelj!, Jár lassan, mint egy öregember!* stb.). Amikor a játékvezető egy számot kiált, mondjuk azt, hogy „kettes atom!” vagy „négyes atom!”, minél gyorsabban kell ilyen létszámú kiscsoportot alakítaniuk, és tovább mozogniuk az előtte megadott módon. Az „egyes atom!” utasításra mindenkinek zárt, önmagát ölelő helyzetbe kell dermednie. A játékvezető bármilyen számot mondhat, s ugyanazt a számot többször is. Azok, akik kimaradnak a meghatározott létszámú csoportokból, kiesnek a pörgésből, és egy egyre bővülő atomból álló molekulává nőnek.

9. Börtönös játék

Miután mindenki választott magának párt, elmondjuk, hogy egy börtönbeszélgetést fogunk eljátszani. A pár egyik tagja lesz a börtönben ülő, a másik meg az őt látogató szülő. Mindketten kapni fognak valamilyen instrukciót.

Ezután külön összegyűlnek. Az utasítást vagy a pedagógus mondja el nekik úgy, hogy ne hallják egymást, vagy előre megírt szerepkártyákon kapják meg. A börtönben ülők instrukciója: *„Képzeljétek el, hogy börtönben vagytok, és két hónap után most látogathat meg benneteket az édesanyátok. Nagyon szeretnétek minél többet megtudni arról, mi újság otthon, de rövid az idő. Kérdezzétek meg: a kistesónak hogyan megy az iskola, eszik-e rendesen a kutya, és hogy a nagynéninek fia született-e vagy lánya. Akkor kezdhettek majd beszélni, ha szólok.”* A látogató szülők feladata: *„Képzeljétek el, hogy a gyereketek börtönben van, és két hónap után most először engednek be hozzá. Rövid az idő, de szeretnétek minél többet megtudni arról, mi van vele. Kérdezzétek meg, kap-e eleget enni, jól kijön-e a cellatársaival, és hogy legközelebb bablevest szeretne vagy brassóit. A beszélgetést akkor kezdhettek majd, ha szólok.”*

Ezután a két csoport feláll páronként egymással szemben, és a pedagógus jelt ad a beszélgetés megkezdésére. Két perc múlva leállítja a gyakorlatot, visszaülnek a helyükre, és megbeszélik a feladatot. Sikerült-e minden kérdésre választ kapni? Könnyebb lett volna-e, ha tudják, hogy a másik is kérdezni fog? Milyen taktikával próbálkoztak, hogy hallják a másikat?

10. Búcsúszavak

Minden csoporttagnak van egy papírja, amire ráírjuk a nevét. A többiek sorban ráírják a saját búcsúüzenetüket, amiben azt fejezik ki, mit szerettek az illetőben, mit tartottak értékesnek benne.

11. Citromok

Ez a gyakorlat a hasonlóság illúziója mögött rejlő **egyéni különbségeket bemutató gyakorlat**. Kicsi a kockázata, más toleranciajátékhoz képest sokkal kisebb valószínűséggel kelt mélyebb érzelmi viharokat.

Szükség van annyi darab citromra, ahányan a csoportban vannak. Minden résztvevőnek adunk egy citromot, majd megkérjük őket, hogy vizsgálják meg alaposan. Nézzék meg, becsüljék meg a súlyát, keressék meg a megkülönböztető jegyeit, tapintsák meg a héját! Ha alaposan kivizsgálták, adjanak nevet a citromjuknak! Erre kb. öt percet adjunk a csoportnak.

Ezután gyűjtsük össze a citromokat egy szatyorba vagy zárt dobozba, és rázzuk meg, hogy a gyümölcsök összekeveredjenek. Borítsuk ki az összes citromot a csoport elé a padlóra, és kérjük meg a gyerekeket, hogy lépjenek a gyümölcsökhöz, és keressék meg a saját citromjukat. Ha vita alakulna ki arról, hogy kié a gyümölcs, próbáljuk meg odaítélni valakinek. Ha így sincs megegyezés, tegyük félre az azonosítatlan citromot. A gyakorlat végére valószínűleg csak két citrom gazdáját kell megtalálni. A legtöbben, meglepő módon, sikeresen rátalálnak a saját gyümölcsükre.

Észrevételek és értékelés: amikor mindenkinek megvan a saját gyümölcse, elkezdhetjük a beszélgetést. Mennyire biztosak a résztvevők abban, hogy a megfelelő gyümölcsöt vették vissza? Honnan tudják? Kérjük meg a résztvevőket, hogy vizsgálják meg, milyen azonosságok vannak a gyakorlatban alkalmazott és az emberek között tett megkülönböztetések között. Vizsgálják meg a sztereotípiákat: minden citrom ugyanolyan színű? És ugyanolyan alakú? Ezeket a sztereotípiákat hasonlítsák össze az emberek (a csoport problémái szerint kiterjesztve: a különböző tevékenységet szeretők/nemek/kultúrák/rasszok stb.) közötti sztereotípiákkal. Mit jelent mindez a csoport számára?

12. Csináljunk gépet!

A saját testünkből készült közös, **játékos alkotás felszabadító élményt ad**, az együttesség örömét. A gyakorlat rámutat az összedolgozás erejére, és arra, hogy az egyediség milyen jól integrálható a közösségbe.

A tanulók alkossanak egy jó nagy kört. Egy önkéntes jelentkező beáll középre, és valamilyen monoton, ismétlődő mozgást végez (pl. himbálja a karját). Ezután a többi tag tetszőleges sorrendben egyesével csatlakozik hozzá, úgy, hogy a mozgása szinkronban legyen a már meglévő mozdulattal. Az egyes „alkatrészek” fizikailag is kapcsolódnak egymáshoz, de nem kötelező. A csoport ritmusos, folyamatos monoton mozgással formálja az embergépet, ehhez célszerű minél változatosabb ritmusú, testhelyzetű mozgásokat végezni (guggolás, támaszkodás, akár lefekvés is. Próbáljanak kitalálni hanghatásokat is a gép működéséhez!

A játék végére megelevenedik egy fantasztikus gép, amely különféle, bonyolult ritmusban működő részekből tevődik össze.

Amikor mindenki felvette már a saját pozícióját a gépezeten belül, a játékvezető irányíthatja a mozgást: 1. jelzésre az áramot kikapcsolták, a gép leáll, 2. újból beindul a gép, 3. gép energiát veszít, és lassan működik, 4. egyre gyorsabb és egyre hangosabb lesz, 5. a gép túlmelegedés miatt felrobban és szétesik!

13. Csoporthangulat színekkel

Az a feladat, hogy a csoport közösen alkosson egy képet, úgy, hogy az színekkel és elnagyolt formákkal fejezze ki a csoport „itt és most” hangulatát.

Szükség van egy jó minőségű csomagolópapírra, és élénk színű zsírkrétákra vagy temperára, ecsetekre és keverőtálakra. Először egy kisebb lapon próbálgathatják a színeket, és közben beszélgethetünk, elgondolkodhatunk azon, hogy melyik szín hogyan hat ránk, vagy melyik az, amelyik leginkább megfelel a hangulatunknak.

Ha szükséges, több asztalt is összetolunk, hogy mindenki hozzáférjen a papírhoz, amit körülvesznek, és a hangulatuknak megfelelő színnel elkezdene kitölteni. Többen is dolgozhatnak egyszerre, nincs felosztva, hogy kinek mekkora felület jut. Lehet, hogy először a papírnak csak egy kis részén helyezik el alkotásukat, és vissza is lehet térni egy újabb hangulat színek által történő kifejezéséhez. Fontos, hogy beszéd és szavak nélkül dolgozzunk, s hogy mindenki tegyen hozzá valamit a festményhez. Figyeljünk egymásra, és arra is, hogy hogyan lehet kapcsolódni a másik vonalvezetéséhez, egyikünk vagy másikunk által használt színekhez!

Ha készen van, vagyis a lehető legteljesebben kitöltöttük a rendelkezésre álló felületet, és mindenki hozzájárult a közös mű elkészítéséhez, akkor hátralépve, a rajztól elfordulva leülünk egy körben. Most újra megnézzük a csoportfestményt, és megbeszéljük, hogy milyen élmény volt ezt elkészíteni, milyen elképzelések voltak, és ezekre hatott, vagy nem hatott a társaink által használt színvilág. Értékeljük egyben is az egész kompozíciót abból a szempontból is, hogy mennyire fejezi ki a csoport hangulatát!

14. Dobozfújó verseny

Tréfás csoportos versengő játék. Szükséges hozzá annyiszor 5 m hosszú zsineg, ahány csoport versenyez, és egy-egy tejfölös doboz.

A játékosokat egyenlő számú csapatokra osztjuk. Az öt méter hosszú zsinegeket kifeszítjük, úgy, hogy kb. az alacsonyabb gyerekek fejmagasságában legyenek. A zsinegre egy-egy kilyukasztott tejfölös dobozt húzunk. Sípszóra indul a verseny. A csapatok játékosainak fújva kell eljuttatniuk a tejfölös dobozt a célig, vagyis a madzag végéig. Visszafelé kézzel húzzuk a dobozokat, és indulhat a következő csapattag.

15. Én is szeretem – én nem szeretem játék

A hasonlóságok és a különbségek felfedezésére épülő ismerkedő játék. A résztvevők kézen fogva állnak egy nagy körben. Az egyik résztvevő tesz egy kijelentést magáról – pl. „szeretek lovagolni”. A következő először eldönti magáról, hogy ez igaz-e rá vagy sem,

és ennek megfelelően ismétli meg a mondatot: „Én is szeretek lovagolni” vagy „Én még soha nem lovagoltam” vagy „Én nem szeretek lovagolni”. Ezután ő is mond magáról egy jellemző mondatot pl. „Én is szeretek lovagolni, de még ennél is jobban szeretek magas hegyeket megmászni és a csúcson megenni egy csokit!”

A játék végén megkérhetjük a résztvevőket, hogy keressenek egy olyan párt, akivel több közös pontot is találtak.

16. Én még soha

Ismerkedő játék. Sorban mindenki mond valamit, amit még sohasem tett, de amiről azt feltételezi, hogy a csoport többi tagja már igen. Például „Én még sohasem ültem mérleghintán.” vagy „én még sohasem ettem káposztát.” Érdemes kiemelni, hogy mindenki olyat mondjon magáról, ami valóban igaz. Egyik változatban a játékosok körben ülnek, és ha van olyan a csoportban, akire még igaz ez, az beljebb húzza a székét. Egy másik változatban sorban kimennek a terem elejére a csoporttagok, és akik szintén még soha nem csinálták azt, azok odaállnak mellé. Mindkét esetben szembesülhetünk azzal, hogy sokakkal vagyunk hasonlóak. Ha pedig valóban csak az egyénre jellemző, amit mondott, elégedettséggel töltheti el, hogy különleges.

Egy-egy állítás után megkérdezhetjük azokat, akik szintén nem csinálták azt, vágnak-e rá. A gyakorlat végén megbeszélhetjük, kit mi lepett meg, bárki kérdéseket tehet fel bárkinek, akiről többet szeretne megtudni.

17. Érzelmek azonosítása és kifejezése

A játék alkalmas az érzelmi intelligencia és a társas kompetencia fejlesztésére különböző érzelmek azonosításával és kifejezésük tudatosításával. Előzetesen a pedagógus gyűjtsön olyan színes képeket, amelyeken különböző érzelmeket kifejező gyerekek vannak! Lehetőleg kevés egyéb dolog legyen a képen, hogy ne terelje el a figyelmet és a jelentésadást!

Ráhangelés gyanánt a pedagógus kezdeményezzen beszélgetést arról, hogy vajon milyen érzelmeket ismernek a tanulók, aztán, hogy mi váltja ki ezeket, és hogyan mutatjuk ki az érzelmeinket! *Ki mitől érzi magát szomorúnak? Kinek mitől jó a kedve, mitől lesz vidám? Mit csinálunk, ha vidámak vagyunk, ha szomorúak vagyunk, ha haragszunk, ha szégyent érzünk?* A pedagógus mutathatja, amit a gyerekek mondanak, de őket is kérheti, hogy mutassák együtt.

Majd felmutatja egyenként a különböző érzelmeket ábrázoló arcokat, úgy, hogy mindenki jól lássa őt. Instrukció: *Arcokat mutatok nektek. Próbáljátok meg utánozni a képen látott érzést!* Ezt követően pedagógus felmutatja egyenként az arcokat.

18. Fantázialények

A játék célja, funkciója **a csoportépítés, a kooperáció fejlesztése**, a kreatív energiák felszabadítása.

Eszköz: papír az utasítás leírására. Tér: egy osztályteremnyi.

A játékosok feladata, hogy 4-6 fős csoportokat alkotva képzeletbeli lényeket, állatokat hozzanak létre önmagukból. Az állatoknak előre meg vannak határozva a főbb testi jellemzői (hány lába/karja van, milyen a füle, farka, mekkora a feje), milyen mozgású (lomha, fürge, nehézkes, mozgékony), milyen hangokat ad ki (hangos, rikoltozó, suttog, horkant), illetve milyen tulajdonságai vannak (kíváncsi, bumfordi, ragadozó, játékos, félelmetes). Ezt kitalálhatja a pedagógus is előre, de jobb a móka, ha a gyerekek írják le a kreatúrájukat, amiket beteszünk egy-egy borítékba, és amelyik csoport kihúzza, annak kell megvalósítania azt. Mivel előfordulhat, hogy a saját fantázialényüket kell majd eljátszaniuk, ezért minden bizonnyal a vicces kihívás és az óvatosan nehéz feladat határán fognak mozogni.

A felkészülési idő legyen 5-6 perc, utána a csoportok mutassák be a lényeket. A feladat része, hogy a megalkotott lénynek egy bizonyos távolságot meg kell tennie, és köszönnie kell. A játékosoknak el is kell nevezniük a lényüket. Egy példa: a lény legfontosabb jellemzői: 8 karú, kétfejű, mozgékony, csalafinta, ragadozó, nincs farka, és kellemetlen hangot ad ki.

19. Folytasd az akciót

A **nem verbális kommunikációra figyelés és az egymásra hangolódás** gyakorlása a cél. A csoport egyik tagja bemutat egy egyszerű, de történetbe ágyazható mozdulatot. A következő önként jelentkező csoporttag folytatja a mozdulatot, úgy, mintha egy történet része lenne, majd sorban mindenki. Például az első mozdulat az ing kigombolása, a második egy mez felvétele, a harmadik a labda pattintása, a negyedik a labda elrúgása stb., de lehet folytatni úgy is, hogy az ing kigombolásából végül színházlátogatás lesz.

20. Halandzsa – a nem verbális kommunikáció tanulása

Játék **a beszéd nem verbális kísérőinek szerepéről**, az érzések és viszonyulások kommunikálásáról. Párokat formálunk, ezek a párok kitalált nyelven beszélgetni kezdenek. A hangok dallamából, jellegéből, a kézmozdulataikból kell megérteniük egymást. Ezután a teremben szabadon járkálva igyekezzenek minél több társukkal kapcsolatot teremteni. Ne hagyják abba, ha zavar támad! Nagyobb beszélgető csoportok is kialakulhatnak. Meg kell oldani a felmerülő kommunikációs zavarokat. Ki tudja, hátha valami fontos dologról van szó!

Variáció 1. Nem mindenki vesz részt, hanem egy-egy kisebb csoport, akiknek a feladata egy általunk megadott szituáció eljátszása szavak nélkül, csak halandzsázva. A résztvevőknek érdemes pár perc gondolkodási időt adni. A halandzsa szabályait is meghatározzuk:

- Csak la-lázva beszélhetnek.
- Csak számokkal beszélhetnek, de nem muszáj egymást követő számokat mondaniuk.
- Egymás után szótagokat sorolnak, de csak értelmetlen szavakat alkothatnak így.

Variáció 2. Két csapat játszik. Az eljátszandó szituációt a két csapat egymásnak találja ki, és azt is meghatározhatják, hogy a másik csapatból kit szeretnének a szereplők között látni.

Általában nagyon vidám jelenetek alakulnak ki.

21. Hálójáték

A körben álló gyerekek vastag fonalból vagy spárgából feltekert gombolyagot dobnak (adnak) egymásnak. Az átadással egyidejűleg a megcélzott tanulót megszólítják, s valami pozitív megerősítést mondanak neki („Az a jó benned, hogy mindig odaadod a füzetedet, ha lemaradok.”; „Szeretem a mosolyodat.”) Aki a gombolyagot elkapta, kifeszíti a fonalat, s egyik kezével tartja, csak aztán továbbítja a maradékot. A kifeszített zsinór hálója a játék végére mindenkit összeköt a társakkal, és mindenkiről elhangzott egy olyan dolog, amitől értékes a társainak.

A pozitív megerősítés jó hatással van a csoporttagokra, és az együttesség a háló által fizikailag is kirajzolódik. A játék fő célja mindig ugyanaz, de a hangsúlyai mások attól függően, milyen szakaszban játszunk. A **viharzás időszakában** a funkciója inkább **az ellentétek elhalványítása** és az összetartozás hangsúlyozása, az egyes csoporttagok értékességének kinyilvánítása. Elváláskor inkább arra helyeződik a hangsúly, milyen nagyszerűek voltunk így együtt.

A közösség erősítése érdekében a hálót meg is őrizhetjük. A gyakorlat végén egy adott jelre egy földre helyezett csomagolópapírra ejtjük, hogy a mintája jól látszon, és könnyű legyen a szálakat utólag rögzíteni. Ezután a háló a falra tehető, nevekkal is ellátható (jegyezze meg mindenki a szomszédjait), sokáig díszítheti a tantermet, jelképezheti a diákok együvé tartozását.

22. Hárman párban

Ismerkedő játék, de használható viharzásban, vagy klikkesedés, kirekesztés esetén is. A játék célja, funkciója egymás megismerése, az együttesség tanulása. Mivel a közös halmazt kell megtalálni közöttünk, kellemes élményt nyújt, alkalmas lehet a tagok közötti feszültség csökkentésére is.

Szükségünk van papírra és ceruzára. Hármas csoportokban ülnek le a gyerekek, egy-egy csoportban 10 percig dolgozhatnak, aztán mindenki egy újabb hármas társasággal ül le, majd újra cserélnek.

Az a feladat, hogy keressenek olyan közös dolgokat, amelyek mindhármukra jellemzőek. Segíthetnek az alábbi mondatok is:

- *Mi hárman....*
- *Mindhármunknak van....*
- *Mindhárman szeretjük....*
- *Mindhárman szeretünk...*
- *Egyikőnk sem tud....*
- *A jövőben valószínűleg mindhárman...*

A fordulók eredményeit a pedagógus beszédheti, és a végén ő olvashatja fel, de meghagyhatjuk a gyerekeknek, maguknak is.

Előfordul, hogy nem mindegyikre találnak megoldást, de ez ne legyen probléma. Kamaszoknál érdemes előre kikötni, hogy csak olyan dolgokat írjanak, amiket szívesen felvállalnak mások előtt is. *Variáció:* lehet könnyíteni a játékon, kettesével játszani, kevesebb mondattal vagy más mondatokat kitalálni.

23. Három bab

Minden nap elején mindenki kap három darab fehér babszemet. Ezt a nap során adja oda valakiknek, valamilyen értékesnek tartott dologért, megköszönve azt. (Például: „Kösz, hogy az ebédnél nekem adtad a sütidet!”, „Láttam, hogy megpróbáltad a matekot magad is megcsinálni, nem kérted el mástól a leckét.” „Veled jól tudok beszélgetni” stb.)

24. Herceg úrfi vizsgálja

Ketten játsszák, a többiek nézik. Utána új szereplők jönnek. Az egyikük lesz a herceg, a másik a házi tanára. A tanár feltesz egy igen egyszerű kérdést, mert tudja, hogy a hercegecske ugyancsak gyenge elmével rendelkezik, neki azonban fejét veszik, ha az udvar népe előtt szégyenben maradna főúri tanítványa. A hercegecske valami elképesztő butaságot válaszol.

A tanár vesz egy nagy lélegzetet, s látszólag logikusan, bár szenvedő ábrázattal „megmagyarázza”, hogy az udvarnép csodálkozása ellenére a hercegfiú válasza miért helyes, sőt megújító jelentőségű.

A játék lényege a „muszáj” - cselekvés! Meg kell oldani a helyzetet, bárhog is szorul a hurok a nyakunk körül. Előnyben vannak, akik lyukat tudnak beszélni a hasunkba, vagy akiknek rugalmas a gondolkodása, kreatívak, jól tudnak érvelni. A játék jótékonyan hat a közösségre is, ha nem görcsös feladatnak, hanem tréfás kihívásnak tekintik.

25. Hogy fogadtok?

Cél: a **kommunikáció, a visszajelzések szerepének megtapasztalása** és hatása a teljesítmény értékelésére, mások viselkedésének értelmezése, és ennek befolyása az énképre és az önértékelésre.

Két önként jelentkező kimegy a teremből, a többieknek a pedagógus elmondja a feladatot: először az egyiket fogják visszahívni, neki az lesz a feladata, hogy mesélje el a Hófehérke és a hét törpét/vagy a Hamupipőkéét. A csoport a mese közben látványosan unatkozik, nem figyelnek rá, mintha ott se lenne. A végén megkérik a mesemondót, értékelje teljesítményét 1-10-ig. Ezután behívják a másikat: neki is ugyanez a feladata, de neki mindenki csügg a szavain, érdeklődve, mosolyogva néznek rá. A végén összehasonlítják kettőjük teljesítmény-értékelését. A mesemondók elmondják, milyen érzés volt ilyen hallgatóság előtt beszélni, és hogy tudták-e, mire megy ki a gyakorlat. Ezután a csoport beszélget a jelenségről, a visszajelzések fontosságáról, aki szeretne, személyes példát is említhet.

26. Hogy tetszik a szomszédod?

Akkor alkalmazható névtanulós játék, amikor a csoport tagjai már valamennyire ismerik egymást. Kört alkotunk. A nevek körbemondása után a pedagógus felteszi valakinek a kérdést: „Hogy tetszik a szomszédod?” Ekkor a megszólítottnak meg kell neveznie a két szomszédját a következő módon: „Nekem tetszik a szomszédom A és B, de jobban tetszik C. Neked, C, hogy tetszik a szomszédod?” Erre C válaszol ugyanilyen módon, miközben A és B helyet cserélnek.

27. Időjárás-jelentés

Metaforikus hangulatfelmérés a foglalkozás elején. A gyerekeknek úgy kell elmondaniuk, hogyan vannak jelen, mintha meteorológusok lennének. „*Nálam borúsán indult a reggel, viszont most már szerencsére kiderült az idő.*” „*Egész nap esik, villámok csapkodnak, jobb, ha elkerültök ma.*” „*Kellemes, langyos tavaszi napom van ma.*” Érdemes a pedagógusnak kezdenie a kört, mert nem biztos, hogy elsőre értik a feladatot. A játék célja az érzések tudatosítása, a szükségletek kiderítése, a csoport munkakészségének felmérése a foglalkozás folytatásához. A saját állapot metaforikus megfogalmazása segíti a tanulókat a zavaró érzések kommunikálásában, az igények meghatározása, a változtatásban való közreműködés pedig növeli a saját állapotunkért való felelősségvállalást.

Ebből a pár mondatból nagyon sok minden leszűrhető a gyerekekről. Ha mindenki jól érzi magát, jó alapot adhat a további munkához. Ha viszont nem, akkor csak úgy van értelme ennek a játéknak, ha lehetőséget adunk a borús, viharos, kellemetlen állapotok feloldására. Kérdezzük meg őket, mi és ki segíthet nekik abban, hogy derűsebben érezzék magukat. Legyenek a saját hangulatukért felelősek, és kérjenek segítséget másoktól is, hogy oldottabban tudjanak jelen lenni!

28. Jégfogó

A gyerekek számára ez egy kedves játék, a mozgás **csökkenti a feszültséget, a „jégolvasztás”** segíti az elfogadást, csökkenti a gátlásokat.

A csoportból ki kell választanunk egy fogót. A fogó feladata elkapni a csapat minden tagját. Amikor egy játékost elkapnak, jéggé kell dermednie, abban a testhelyzetben kell megállnia, ahogy a fogó megcsípte. Miután minden játékos „megfagyott”, a fogónak a felolvasztás lesz a feladata. Egyesével oda kell sétálnia a játékos társakhoz, s egy öleléssel fel kell őket oldania.

29. Kedves tárgyait

Arra kérjük a gyerekeket, hozzanak el magukkal három olyan tárgyat, amit szeretnek, amit jellemzőnek gondolnak magukra, ami emlékezteti őket életük fontos történéseire vagy személyeire, és amit szívesen meg is mutatnának a többieknek. A három tárgy közül válasszanak ki egyet, de akár mind a hármat is, amiről elmondják, miért ezeket hozták el. Utána beszélgethetünk arról, milyen érzés volt így bemutatni a többieknek saját magukat. Fontos, hogy elegendő idő álljon rendelkezésre, és a gyerekek érdeklődjenek egymás tárgyai iránt. A tárgy- és ön bemutatás közelebb visz az egyéni érdeklődés, érzelmvilág és esetenként a családi kötődések megismeréséhez.

Variáció: Ha az osztály tagjai már jól ismerik egymást és megfelelő kapcsolat alakult ki, még inkább játékosá tehető a helyzet. Összegyűjtik egy helyre a behozott tárgyakat, és egyenként megpróbálják kitalálni, kié lehet. Ezután a tulajdonos elmondja a tárgy történetét. Ez a gyakorlat bizalmat feltételez, mivel az osztály tagjai önmagukból mutatnak valami számukra nagyon fontosat. Csak olyan közösségben játszunk, ahol megvan az egymás iránti tisztelet minimuma. Lehetnek, akiknek ez még nehezebbre esik, még nem érzik biztonságban magukat ehhez, még nehezebbre esik az önfeltárás. Fontos, hogy ne erőltessük a részvételt, mint ahogy más, érzékenységet provokáló helyzetben sem.

30. Képességfa

A cél annak demonstrálása, hogy az osztály minden tagját **megbecsüljük, fejlődésüket értékeljük**. Ezen kívül a játék fejleszti az éntudatosságot, növeli az önbecsülést, támogatja a fejlődésbe vetett hitet.

Szükség van egy nagyalakú rajzlapra (kb. 120x80 cm) és filctollakra (fekete és színes). A gyerekek az álló rajzlapra közösen rajzolnak egy fát. A fának annyi ága van, ahányan az osztályban vannak. (Ha nem fér ki egy lapra, akkor két fát is rajzolhatnak.) Az ágak végére, a lapra ráírják a nevüket. Az ágakon lévő levelek egy-egy képességről, tudásról tanúskodnak. Több alkalommal történő (és folyamatos) beszélgetés nyomán kerülnek fel a levelek az ágakra. A levelekbe pedig beírják a gyerekek a rájuk jellemző tudást, képességet (pl. úszás, sakk, hímzés, olvasás, bélyeggyűjtés stb.).

A fa kifüggeszthető az osztályban, és amikor valamelyik gyerek úgy érzi, hogy az ágára új levelet rajzolhat, jelzi az osztálynak, majd felrajzolja, és beírja a jelentését. A fa egész tanévben újabb levelekkel gyarapodhat. Alkalom adtán lehet róla beszélgetni. Túl gyakran nem szükséges, hiszen a gyerekek úgyis látják társaik és a saját águk „lombosodását”.

Fontos, hogy lehetőség szerint előbb-utóbb minden gyereknek az ágán legyenek levelek. Természetesen számuk és a beírt képesség, ügyesség nem azonos. A társak és az osztályfőnök – ha erre szükség volna – abban segíthet, hogy a gyerek megtalálja önmagában azokat a leveleket (tulajdonságokat, készségeket), amelyek alapján felrajzolhatja a saját ágára a levelet.

31. Ki eszi meg a csokit?

Szükség van annyi csokira, ahány gyerek a csoportban van. Ezen kívül székek és sapkák/újságpapír csákók kellenek. A feladat: két gyerek megfogja egymás kezét. Tőlük jobbra és balra egy-egy székre egy-egy sapkát helyezünk el, alatta egy kis becsomagolt csokival. A cél: anélkül, hogy a társ kezét elengednék, rakják fejükre a sapkát, bontsák ki, és egyék meg a csokit. Lehetőleg egyszerre csak két pár próbálkozzon a többiek nagy derűtségére. Nagyon jól nevetünk ezen a párviadalon, hiszen mindegyik a saját oldalára húzza a társát, ezért nem könnyű feladat ilyen körülmények között kibontani, és bekapni a csokit.

32. Kinek a bőröndje?

Ebben a játékban elsősorban arról kell számot adniuk a csoport tagjainak, hogy mennyire jól ismerik egymást, ezért inkább ajánlott a működés fázisában, viszonylag békés osztályokban. A játék ezen kívül növeli a koncentrációt, fejleszti a figyelemtartást és a rövidtávú memóriát.

Egy játékos kimegy a teremből. Közben a többiek kitalálják, kinek csomagolnak be egy képzeletbeli bőröndbe. Végiggondolják, hogy az illető számára milyen sajátos, tipikus dolgokat kellene becsomagolni egy utazáshoz. Természetesen maga az illető is javasolhat. Ha a bőrönd tartalmában nagyjából megegyeztek, behívják a kint várakozó társukat. Ő egyik csoporttagot a másik után kérdezi meg, hogy mit tett be ő a bőröndbe. Minden kérdezettnek meg kell neveznie egy új tárgyat, és így lassan kirajzolódik a képzeletbeli bőrönd tartalma. Izgalmasabb lesz a játék, ha a csomagolók először szokványosabb dolgokat neveznek meg, amelyek nem jelölik ki egyértelműen a bőrönd tulajdonosát, és csak később fedik fel azokat a jellegzetes dolgokat, amelyekről feltehetőleg könnyebb ráismerni (például egy Harry Potteres tolltartó, egy napszemüveg, egy fekete bakancs, egy szakadt térdű farmernadrág, sárga pénztárca, XY zenéje). A játék természetesen feltételezi, hogy a tagok viszonylag közelebbről ismerik egymást, legalább annyira, hogy a résztvevők egyes sajátos szokásai, jellegzetes, kedvelt tárgyait ismerik.

33. Kómába esett hangya

Fogócska típusú játék, amelyben szükség van különböző szerepekre és **együttműködésre**. Szükségünk van egy körülhatárolt játéktérre, amit ismertetünk a résztvevőkkel. Ezt jelezhetjük tereptárgyakkal is (az udvaron álló fák közötti tér például), de megjelölhetjük krétával vagy kötéllel is. A játéktéren belül valahol ki kell jelölni egy „kórházat”, ami egy 2x2 méteres terület.

A játékosok számának kb. tíz százalékának megfelelő számú fogójátékost választunk (ha ez nem egész szám, akkor felfelé kerekítsünk, pl. 36 játékosból 4 fogót választunk). A fogójátékosok kiválasztása történhet önkéntes vállalás alapján is. A fogók feladata, hogy elkapják a „hangyákat”, akik természetesen el akarnak szökni a fogóktól. Ha a fogó hozzáér valamelyik játékoshoz (hangyához), akkor az abban a pillanatban kómába esik (a hátára fekszik, és minden végtagját a levegőbe nyújtja). A kómába esett hangya csak úgy kerülhet vissza a játékba, ha a még „ép, egészséges” társai közül pontosan négyen odamennek hozzá, és a négy végtagjánál fogva beviszik a játék elején kijelölt kórházba. A kórházban azonnal meggyógyul, és ismét játékba állhat. A fogó játékos nem foghatja meg azokat a játékosokat, akik éppen egy kómába esett hangyát visznek. A játéknak akkor van vége, ha a fogójátékosok kómába ejtettek annyi hangyát, hogy a többi hangya már nem tudja őket elvinni a kórházba (tehát négynél kevesebben vannak).

34. Közös bennünk

A feladat célja, hogy megkönnyítse a tanulók számára a **kapcsolatfelvételt**, illetve segít, hogy az első lépéseket megtegyünk a csapatépítés irányába erősítve ezzel az összetartozás érzését. Első tanórán is alkalmazhatjuk, amikor a tanulók még nem ismerik egymást, illetve később azzal a kitételrel, hogy a csoportok úgy szerveződjenek, hogy ezúttal az egymással ritkábban vagy egyáltalán nem dolgozó tanulók tevékenykedjenek együtt.

Minden gyerek választ magának egy partnert. A feladat az, hogy három perc alatt a lehető legtöbb olyan dolgot találják meg, ami közös bennük. Ezekről listát készítenek. A nyilvánvalóan közös dolgokat (ugyanabba az iskolába járunk, ugyanazt a szakmát tanuljuk stb.) tabuként kizárhatjuk.

Ezután összeülnek négyesével (nagyobb osztálylétszám esetén hatosával), összehasonlítják a listáikat, és készítenek egy közös listát.

Ezután következhet egy nagyobb csoport (nyolc / tizenkét fős), vagy rögtön az egész osztály, ahol meg kell találni az összekötő dolgokat, és erről közös listát kell készíteni. A lista eközben folyamatosan szűkülhet, de bővíthet is, mivel nemcsak azok a jellemzők kerülhetnek a közös listára, amelyek az előző listán is szerepeltek, hanem olyanok is, amelyekre nem is gondoltak az előző körben a beszélgetés során. A pedagógusnak is informatív, milyen dolgok kerülnek a listákra.

35. Közös mese

Cél a közös tevékenység során létrejött alkotásért érzett felelősség növelése. A tagoknak figyelniük kell egymásra. Mivel közösen hoznak létre egy produktumot, így ez a feladat elsősorban a csoportkohéziót erősíti, és az alkalmazkodó képességet fejleszti. Ugyanakkor a játék informatív a pedagógus számára is: milyen értékek jelennek meg, kik fordítják meg a történetet, ki mennyire tudja összeegyeztetni a saját elképzeléseit a többiekével stb.

A játékosok körben ülnek. Az a feladat, hogy együtt, közösen írjanak egy mesét. A szabályokat közöljük: a csoport egyetlen történetet sző, ezért oda kell figyelni, mi hangzott el addig. Ha fordulatot akarunk a történetbe vinni, lehetséges, de akkor sem lehet figyelmen kívül hagyni az addigiakat. Kikötés, hogy drasztikusan durva, horrorisztikus irányba nem mehetnek el, de a fantáziájukra van bízva, mit hoznak össze.

A kezdés legyen semleges, és ne adjon különösebb támpontot arra, hogy hogyan folytatódjon a történet. Érdekes ismert mesekezdéseket használni, például „hol volt, hol nem volt, volt egyszer...” Bárki elkezdheti, a többi csoporttagnak kell folytatnia. Jobb, ha nem sorrendben haladunk, hanem az éppen beszélő egy képzeletbeli vagy valódi puha labdát dob a következő mesélőnek. Így mindenkinek mindig figyelnie kell, hiszen sosem tudhatja, hogy mikor kerül rá a sor. Mindenki azt mond, amit akar, de természetesen a már elkezdett történetet kell folytatnia. Ha kész a mese, érdemes megbeszélni, ki milyennek látja, ki hogy módosított volna rajta, kinek mit jelentett a történet, hogyan reagált arra, amikor gyökeresen más fordulatot vett, mint amit szeretett volna.

36. Lépegetős játék

Egyszerű ismerkedő játék. A résztvevők egy nagy körben állnak. Sorban mindenki mond magáról egy igaz kijelentést. A többiek figyelnek, és akire igaz az adott mondat, az belép a körbe. Amíg nem tudják a tagok egymás nevét, úgy kezdjük, hogy az állítás előtt mondják a saját nevüket is („Joci vagyok, szeretek korán kelni”).

37. Mi van a tető alatt?

Cél: az *iskolával kapcsolatos nehézségek, szükségletek tisztázása*, ötletek gyűjtése a megoldásra, a változás megtervezése, a problémafókuszú helyzetkezelés támogatása.

Egy csomagolópapírra egy kettéosztott ház körvonalait rajzoljuk. A pedagógus elmondja, hogy a ház egyik oldalán az iskolával kapcsolatos örömek, jó dolgok vannak, a másik oldalán mindaz, ami problémát, gondot jelent, amit a tanulók szeretnének megváltoztatni. Az osztály tagjai teleírják a ház mindkét felét, utána közösen

megbeszéljük a leírtakat. Azokat a problémákat, amelyek gyakran konfliktusok forrásai, megvitatjuk. Fontos, hogy megoldásokat keressünk, ne hibákat. Akkor van haszna ennek a gyakorlatnak, ha képesek vagyunk közösen átgondolni, ki mit tehet azért, hogy pozitívan változzanak a dolgok. Építsünk az erőforrásokra, a jó dolgok erejére! Ha olyan téma kerül felszínre, amely az osztályfőnökön és a gyerekeken kívül más személyt is érint, tervezzük meg, hogyan vonhatnánk be őket is a megoldásba.

Azután az osztály kiválasztja a legélethűsebb javaslatokat, elosztja a teendőket. Fontos, hogy a lépések elég konkrétak és mérhetők legyenek, különben nem lehet megvalósítani őket. Tűzzünk ki rövid- és hosszú távú célokat, és találjuk ki azt is, mi mutatja majd, ha megvalósultak a terveink. Beszéljük meg, mikorra várhatók változások, és hogyan értékeljük majd azokat.

38. Milyen szuperhősök vagyunk?

Mindenki gondolja végig, hogy miben jó, melyek **a pozitív tulajdonságai és erősségei**. Ezeket a tulajdonságokat gyűjtsek össze. Mivel lehetnek olyan tanulók az osztályban, akiknek nehézséget okoz saját magukról pozitívan gondolkodni, ehhez a gyűjtéshez adhatunk időt akár több napon vagy egy héten keresztül is. Ez esetben segítsünk a gyűjtésben azzal, hogy amikor kiderül valakiről valami pozitív, emeljük ki, milyen értékes, és biztassuk, hogy írja a listájába. Amikor úgy látjuk, hogy mindenkinek van már elég pozitív tulajdonsága, arra kérjük a tanulókat, hogy válasszanak ki ötöt, és azt írják le egy papírra. Az így elkészült listákat bedobjuk egy dobozba, és mindenki húz egyet. A feladat, hogy az alapján, amit húztak, túlozzák el az erősségeket, és teremtsenek belőlük egy szuperhőst. Adjanak neki nevet! Le is rajzolhatják, vagy írhatnak róla egy történetet. Ezután bemutatják a szuperhősöket, a csoport közösen ki is egészítheti, ha akarja. Kitegyük ezeket a falra, és csak azután írjuk oda a tulajdonságokat összegyűjtő gyerekek nevét.

Az egyénekre nézve énerősítő hatású, hiszen mindenki megtapasztalhatja, hogy értékes tulajdonságai vannak. Nehéz helyzetekben pedig gondolhat a szuperhősére, és kitalálhatja, mit tenne ő a helyében. A csoporttársak pedig szembesülhetnek azzal, hogy minden társuknak rendkívüli tulajdonságai is vannak, hisz ők maguk bárkiből tudtak szuperhőst csinálni.

39. Mosolydobás

A csoport tagjai körben ülnek, s egy összecsomózott nyakkendőt dobálnak egymásnak. Az, akinek a nyakkendőt odadozták, kedélyes kacajra fakad, s addig hahotázik, míg a nyakkendő nála van. Gyors körültekintés után kiszemel valakit, s aztán annak dobja tovább a nyakkendőt, s azonnal elkomolyodik, míg a kiszemelt örömteli nevetésbe kezd. Aki elfelejt nevetni, vagy pedig soron kívül elneveti magát, zálogot ad.

40. Nevető sapka

A mosolydobás versengő változata. A játékosokat osszuk két egyenlő csoportra! Válasszunk egy játékvezetőt! A csapatok egymással szemben állnak, középen a játékvezető, aki egy svájcisapkát tart a kezében. Megállapodnak abban, hogy melyik csapaté a sapka felső oldala, és melyiké az alsó, fonák része. A játékvezető magasra dobja a sapkát. Ha leesés után a sapka felső oldala van felül, akkor azok a játékosok, akik abba a csapatba tartoznak, amelyik a sapka felső oldalát kapta, elkezdenek nevetni. Fél percig olyan jóízűen próbálnak nevetni, hogy a másik csapat tagjait is megnevetessék. Aki közülük elneveti magát, vagy mosolyog, az átmegy a nevető csoporthoz, és újabb sapkafeldobás következik. Az a csapat győz, amelyiknek a játék végén több tagja van.

41. Névmondás-rekord

Az osztály tagjai körben állnak, és mindenki mondja a saját nevét. Az első, bemutatkozó kör után buzdítjuk őket, hogy állítsák be a névgyorsmondás világrekordját.

42. Óriás pingpong

A játékosok két csoportot alkotnak, mindkét csoport kap egy-egy lepedőt/pokrócot/törölközőt. A csapatoknak különböző tárgyakat kell egyik lepedőről a másikra dobálniuk (pl. plüssjáték, teniszlabda, focilabda, strandlabda). Nagyfokú összehangolódást igényel, ugyanakkor roppant szórakoztató játék.

43. Óriás ugróköteles

Stratégiai együttműködést igénylő játék. Két ember forgatja a kb. 10 méteres kötelet, a csoportnak pedig át kell jutni egyik oldalról a másikra a forgás irányának megfelelően. Különböző nehézségi szintjei vannak a feladatnak, amelyek egyre komolyabb együttműködést igényelnek. Minden korábbi szabály érvényes később is. 1. szint:

menjen át mindenki (senki ne sérüljön meg), és aki átjutott, meg kell várnia az utolsó átjutót is. 2. szint: menjenek át a másik oldalra, de ha bárkihez hozzáér a kötél, akkor mindenkinek vissza kell menni a kiindulási pontra. 3. szint: menjenek át a másik oldalra, de nem maradhat ki forgatás (tehát olyan nem lehet, hogy egy forgatás alatt senki nem megy át a kötél alatt). Tehát, ha hozzáér a kötél valakihez, és kimarad egy forgatás, akkor mindenki visszakerül a kiindulási helyzetbe. 4. szint: emeljük a tétet a csoport jellemzőitől függően: például ha eddig a 20 fő 20 forgatásra ment át, lehet 10-et javasolni. 5. szint: növelhetjük még a tétet: át kell jutni öt forgatás alatt, de el lehet jutni az 1 forgatásig is. A játékhoz kitalálhatunk kerettörténetet is: át kell jutni a viharban a sziget túloldalára az óriáspolipok karjainak ritmusos csapkodása közben...

Sokféle megélésre alkalmas játék, de nagy indulatokat is kavarhat, csak gyakorlott vezetőnek ajánljuk. Problémás csoportban kerülendő!

44. Osztályhullámozás

A sportmérkőzéseken tapasztalható a nézők hullámmozgása. Ezt alkalmazhatjuk az osztályban olyan módon, hogy padsoronként előlről hátra, vagy padsorok között egyik oldalról a másikra végzik a hullámozást. Külön ajánljuk a tanulók figyelmébe a szinkront és a hullámozás folyamatosságát, „gördülékenységét” mint kívánatos célt.

45. Ötujjas osztálytábló

Az alakulás szakaszában érdemes bevetni. Színes papírlapokat, ollókat és egy nagyobb csomagolópapírt viszünk be. A gyerekek körberajzolják a kezüket, majd kivágják. Ezután az öt ujjba beleírnak egy-egy olyan tulajdonságot magukról, amelyet érdekesnek vagy fontosnak tartanak. Ezt bemutatják egyenként a társaknak, majd felragasztják a csomagolópapírra.

A kezdeti osztálytábló a falra kerülve erősíti a közösségi érzést. A pedagógus számára az is informatív lehet, ki kihez teszi közelebb az őt jelképező kezet, hogyan helyezkednek el színes lapokból kivágott formák, ki melyik részét választja a papírnak.

46. Papírhógolyózás

Jó feszültségvezető játék, akár indulatos, agresszív hangulat oldására is alkalmas. Szükség van sok újságpapírra vagy használt, kidobandó papírlapokra. Két részre osztjuk az osztályt, és a padsorok két oldalán (legalább 3-4 méterre) állítjuk fel őket. Mindkét csapat jókora mennyiségű papírt kap, és rövid idő alatt minden tagnak legalább három

újságpapírgolyót kell gyúrnie. Ezt követően rövid (2-3 perces) csata következik, de a felek nem közeledhetnek egymáshoz. Mivel a papírgolyó könnyű, hamar lelassul, és erőtlenné válik a dobást követően. A gyerekek egyre nagyobb erővel kísérlik meg célba juttatni a golyót. Gyorsan elfáradnak.

Lehet úgy is alkalmazni, hogy nem egymást, hanem egy célt dobál mindenki (például jó messzire tett szemetes kosarat).

47. Pillanatkép vakuval

Cél: a **csoporthtagok érzéseinek, gondolatainak feltérképezése**. Pillanatképet akkor érdemes csinálni, ha passzivitás, kedvetlenség vagy agresszivitás érezhető a csoportban, vagy ha fontos események történtek – leginkább akkor, ha a csoport kibillen az egyensúlyából, vagy ha kizárólag feladatcentrikusan dolgozik, vagy csupán személyes információkat osztanak meg. A gyakorlat révén újra megszülethet a csoport összetartása.

A gyakorlatot kevésbé tapasztalt csoportnál így vezethetjük be: egy körben most minden tag egy mondatban, legfeljebb egy perc alatt mondja el, mi van a tudatában, mire gondol éppen, hogy érzi magát, mit szeretne. Senki sem tart hosszú beszédet, mert ennek a gyakorlatnak az a feladata, hogy egy pillanatnyi „helyzet-meghatározáshoz” segítsen, hogy így mindenki tudjon arról, ami a másikat foglalkoztatja.

A meghallgatás után a következő kérdések lehetnek segítségünkre:

- *Különböbben meglepett-e engem valaki hozzászólása?*
- *Van-e a csoportban olyan zavaró tényező, amit részletesebben is megtárgyalnánk?*
- *Elhanyagoltunk-e fontos igényeket? Ha igen, melyeket?*
- *Akarom-e, hogy valamin változtassunk ahhoz, hogy jobban bekapcsolódhassak a csoport munkájába?*

Azok, akiknek volt valami fontos mondanivalója, megkönnyebbülnek, és a további csoportmunkára érzelmileg is felkészülhetnek. Az általánosnak vehető igény, hogy áttekinthessük a csoportfolyamatokat (mit gondolsz/érzel?), kielégül. A csoportvezető meggyőződhet arról, hogy milyen mértékig él a kapcsolat a csoporttagokkal. Arra mindenképp figyelnie kell, hogy minden csoporttag saját magáról beszéljen. Ez a gyakorlat bármikor újra és újra, rendszeresen felhasználható. Elsősorban persze akkor, ha a csoportvezető nem tudja pontosan, „hol tartanak belül” az egyes csoporttagok.

48. Puri

Egyszerű energetizáló, jégtörő, átvezető, feszültségoldó játék, ugyanakkor közösségépítő, mert növeli a bizalom, az együttesség, az elfogadás érzését. Kiközösítettek

bevonására is alkalmas játék, hiszen mindenki egyforma.

Feladat: csukott szemmel mindenki sétálni kezd, és keresi Purit. A tanár megsúgja valakinek, hogy ő Puri. Erre Puri kinyitja a szemét, és megáll. Puri eztán nem beszél, ha kérdik, néma marad (de legalább lát...).

Mindenki Puri akar lenni. A puriságot csak Puritól lehet átvenni, úgy, hogy kezet rázunk vele. Ennek érdekében, ha beleütközünk valakibe, kézrázás közben megkérdezzük tőle: „Te vagy Puri?” Ha visszakérdez: „Te vagy Puri?”, akkor tudjuk, hogy nem azt találtuk meg, akit akartunk, és tovább keresünk. Amikor olyannal rázunk kezet, aki nem válaszol, a biztonság kedvéért még egyszer megkérdezzük tőle, ő-e Puri. Ha tényleg Purit találtuk meg, ne engedjük el a kezét, hanem nyissuk ki a szemünket, hiszen magunk is Purik lettünk. Hamarosan a Purik egész sora láncban figyeli a még botorkáló keresőket, akik próbálják meglelni a még szabad kezeket.

Kockázat: A vakon tapogatás zavaró lehet serdülőknél!

49. Sapkakergető

Feszültségoldó játék, az együttesség örömeivel. Cél az együttműködés és az egymásra hangolódás.

A játékosok körben ülnek. A két szemben lévő fején sapka van, ha egyformák, az egyiket jelöljük meg valamivel. A játékvezető jelére a játékosok egyszerre átteszik a sapkát a tőlük jobbra ülő fejére. Melyik sapka éri utol a másikat? Előre kikötjük, hogy minél gyorsabbak legyenek, de nem szabad durvának lenni.

50. Sárkány–Királylány–Királyfi (vagy „japán” változatban sárkány, gésa, samuráj)

Egyszerű csoportos kő–papír–olló játék. A résztvevőket két csoportba osztjuk, és egymással szemben felsorakoztatjuk. A csoportok stratégiát alkotnak, és egy jelre egyszerre mutatják a választott szereplőt, a sárkányt, a királyfit vagy a királylányt. Minden fordulóban az kap pontot, aki legyőzi a másikat: a sárkány elrabolja a királylányt. A királyfi legyőzi a sárkányt. A királylány elrabolja a királyfi szívét. Ezt úgy mutatják egyszerre, hogy a sárkány tüzet hány (a két kézzel formálva a száját) és ordít. A királyfi kardot ránt és suhint egyet. A királylány illegeti magát és trallalázik. Ha ugyanazt mutatja a két csoport, akkor egy-egy pontot kapnak. Három pontos győzelemig játszunk.

Megbeszélés: Megfigyeltek-e a játék során szerepeket (pl. ötletelő, hangadó, összefoglaló stb.)? Hogyan alakult a stratégia?

51. Sárkányfarok-vadászat

Összedolgozást és egymásra figyelmet igénylő mozgásos játék. Szükség van annyi sálra/kendőre, ahány csoport van. 3-4 csoportot alakítunk a gyerekekből, a csapatok lehetőleg 8-10 gyerekből álljanak.

Minden csoport álljon magasság szerinti csökkenő sorrendbe, és fogják meg egymás vállát két kézzel. Egy-egy ilyen lánc alkot egy sárkányt. Minden csapat legutolsó gyerekének a derekára tesszünk (nem túl erősen rögzítve) egy sálát, akár begyűrjük kissé a nadrágja alá a csücskét. Adott jelre minden sárkány elindul, cél a másik sárkány farkának megszerzése. A sárkányok nem szakadhatnak szét (nem engedhetik el egymás vállát a gyerekek), ha mégis megtörténik, kiesnek a játékból. Mindig csak a sárkány feje szerezheti meg a másik sárkány farkát, de ügyesen kell lavírozni, mert közben a saját farka is veszélyben van. Több fordulót érdemes tartani, különböző helyekről indítva a sárkányokat. Külön öröm, ha a felnőttek is részt vesznek a játékban. Az a csapat a győztes, amelyik a legtöbb kendőt gyűjti be.

52. Sérültek united

Cél: Az egymásrautaltságon keresztül az összedolgozás, az együttműködés fejlesztése.

A játékot nagy területen érdemes játszani: rét, erdő, iskolaépület. A játékvezető előre megír funkciókat: vak, sánta, béna, néma, süket. Minden csapat annyi cetlit kap, ahány csapattag van. Ezeket a cédulákat a játékosok a zsebükbe süllyesztik, a játék elején még nem nézik meg. Feladat: a csapatok széledjenek szét egy központi helytől megadott távolságra, mondjuk 200 méterre. Egy megadott jelre (kolomp) mindenki megnézi a céduláját. Ekkor indul a feladat. A csapatoknak minden csapattagot vissza kell juttatni a központi helyre, de a sánta nem tudja mozgatni a lábát, a vak nem lát, a néma nem beszélhet, a béna csak beszélhet, a süket csak mutogatva tud kommunikálni. Az a feladat, hogy a csapattagok segítsenek egymásnak, úgy, hogy mindenki visszajusson a központi helyre. Ha ez versenyre megy, az a csapat nyer, amelyik először teljes létszámban beérkezik. Lehet hozzá keretmesét kitalálni (például háborús sebesültek). A játék inkább táborban vagy osztálykirándulás során játszható, nagy területen.

53. Számoljunk együtt!

Cél a csoport együttességének, összedolgozásának, egymásra hangolódásának fejlesztése. A feladat az, hogy a csoport együtt számoljon el minél tovább. Egy ember csak egy számot mondhat, utána valaki másnak kell mondani a következő számot, anélkül, hogy bármi egyebet mondanának, jeleznének egymásnak. Egy ember többször

is mondhat számot, a lényeg, hogy ezt ne egymás után tegye. Ha két ember egyszerre mondja az aktuális számot, a számolás újra kezdődik.

Variáció: lehet úgy is játszani, hogy addig kell eljutni a számolásban, ahányan játszanak. Ez esetben mindenki csak egyszer mondhat számot.

54. Szeretem - nem szeretem

A játék segít abban, hogy **a csoporttagok odafigyeljenek** egymásra, mozgósítsák a másiktól való ismereteiket, és jobban megismerjék egymást.

A tagok körben ülnek. Mindenki kap egy darab papírt, és ír egy listát öt olyan dologról, amit szeret, és öt olyan dologról, amit nem szeret. Ezek lehetnek tárgyak, tulajdonságok, események, színek, ételek, bármi. Amikor elkészültek, összehajtogatják a papírokat, és beteszik egy dobozba. A pedagógus felolvassa a listákat, és a játékosok feladata kitalálni, ki írta az adott papírt. Csak a legvégén áruljuk el, valójában kiről szólt a lista, így az utolsó emberig szórakoztató és tanulságos lehet a találgatás.

Az esetek többségében jó hangulatú, sok nevetéssel járó játék. Akkor érdemes játszani, ha a csoporttagok már kicsit ismerik egymást. Ha az alakulás szakaszában játszunk, a fő cél az ismerkedés, később pedig segíthet az értékek, érzések tisztázásában. A listára írt dolgok informálják a pedagógust arról, ki melyik utat választja: felszínes vagy mély, tréfás vagy komoly dolgokat ír, milyen értékek tükröződnek benne.

55. Szerezd meg a zászlót!

Ez is fogócskajáték, amely együttműködést is igényel. Két térfélt jelölünk ki és két csapatot. A csapatok válasszanak maguknak nevet, és csináljanak maguknak zászlót. A játék kezdetén felsorakoznak a saját térfelükre, a zászlóik a hátuk mögött vannak. A cél megszerezni az ellenfél zászlóját. Csakhogy, akit az ellenfél elkap a saját térfelén, az megmerevedik, és csak úgy szabadulhat, ha egy saját csapattárs kézen fogja, és átviszi a saját térfelükre. A játéknak akkor van vége, ha valamelyik csapat megszerezte az ellenfél zászlóját.

56. Területfoglalás

A **csoportközi konfliktus demonstrálása** olyan helyzetekben, ahol a szűkös forrásokért megy a küzdelem. Ezenkívül, mivel kiscsoportokban folyik a munka, így a kiscsoporton belüli együttműködés, a valahova tartozás érzése is erősödik.

Kell sok elmozdítható bútor és tárgy, például székek, asztalok, szőnyegek, dísz tárgyak. A csoportot két csapatra osztjuk. Az egyik csapat a terem egyik, a másik csapat a terem másik felében helyezkedik el. A feladat: adott jelre minél több tárgyat a saját térfelünkre hurcolni. Az időkeret öt perc. Rabolni szabad: a másik csoport területéről vissza is lehet hozni tárgyakat. Az egyetlen szabály, hogy amit valaki már megfogott, amíg el nem engedi, addig más nem nyúlhat hozzá. Az öt perc elteltével kiderül melyik csoport nyert, melyik mennyi tárgyat szedett össze. A játékot megbeszélés követi, milyen élmény volt a csapatok közötti versengést, a „szabad rablást” átélni, mind az „elkövető”, mind a „kirablott” oldaláról.

Általában vidám, sok nevetéssel járó játék, de ügyeljünk a durvaság elkerülésére, vigyázzunk, nehogy valaki, vagy valami megsérüljön. Erősen konfliktuózus csoportnál nem ajánljuk.

57. Üzenetek a hátakon – postás játék

A játék **a nem verbális kifejezésformák iránti fogékonyságot növeli**, szembesít azzal, hogy milyen könnyen torzul az információ. Valamennyire szükség van a másik perspektívájának felvételére is.

A csoport tagjai egymás mögött állnak, a legutolsó valamit rajzol az előtte álló hátára. Az továbbadja az előtte levőnek, mindaddig, míg véget ér a sor.

Variáció 1: Eegymás mögött állnak a gyerekek. Az utolsó elmutogat az előtte levőnek egy történetet. Aztán ő is az előtte levőnek, egészen addig, amíg az elsőhöz nem ér az üzenet. Azután a legutolsó mindenki előtt elmutogatja, amit kapott, majd az első is az eredeti mozdulatsort.

Variáció 2: Ugyanezt lehet verbálisan is játszani, ekkor egymás fülébe súgunk egy hosszabb mondatot, és azt adjuk tovább.

Mindig nagy derűtséggel fogadjuk, mi lett az eredeti üzenetből.

58. Varázslat történt

Cél: feltárni, **behozni a csoportba a változás iránti személyes vágyakat**.

Próbáljuk azt elképzelni, hogy itt az éjszaka varázslat történt. Már tegnap este lehetett érezni, hogy valami különös van a levegőben, a későn elalvók titokzatos fényeket láttak, majd amikor leszállt az éj, különös varázslat történt. Képzeld el, hogy valóban így van, s képzeletben lásd meg, hogy reggel, amikor felébredsz, mi van másképp? Milyen az a környezet, amelyben kinyitod a szemed? Ki az első, akit meglátsz? Sorban ezeket a kérdéseket járjuk körül, nem kell nagyon eltérni a kérdésektől, de mindenki szóljon,

tegyen hozzá valamit. Ha nagyon belemelegednek a résztvevők a játékba, akkor lehet folytatni elindulva egy fantáziavilág felé, azt egyre jobban, egyre részletesebben leírva.

Fokozatosan, valamilyen pozitív élményre való figyelemfelhívással hozzuk vissza a résztvevőket a valóságba, az „itt és most” környezetébe.

59. Vonatos

Cél *a csoport együttességének, összedolgozásának fejlesztése*, koncentrációnövelés, ugyanakkor feszültségoldás.

A csoport tagjai kört alkotnak. A feladat az lesz, hogy egy képzeletbeli vonat körbefusson a körön. A feladat tulajdonképpen nem más, mint egy folyamat elmutogatása kánonban. Minden elem három ütemig tart. A folyamatnak öt eleme van:

1. lezárul a sorompó: hang: pí-pí-pí, kezek: 1. hüvelykujj felfelé mutat, 2. kicsit lejjebb, 3. hüvelykujjak befelé néznek
2. megállnak az autók: hang: í-í-í, kezek: a tenyerek előre nézve mutatják a fékezést
3. jön a vonat: hang: sh-sh-sh, a fej: balra néz, előre néz, jobbra néz
4. felnyílik a sorompó: hang: pí-pí-pí, kezek: 1. hüvelykujjak befelé, 2. kicsit feljebb, 3. hüvelykujjak felfelé mutatnak
5. beindítják a motort: hang: brrm-brrm-brrm, a kezekkel egy motor beindítását utánozzuk háromszor.

A feladat tehát nem más, mint hogy az első ember elkezdi csinálni az első elemet. A többiek semmit nem csinálnak. Amint befejezte, a tőle jobbra levő csinálja az első elemet, míg a kezdő ember már a második elemet csinálja. Fontos, hogy egy ütemben csinálják. Érdeemes először lassabban játszani. Amikor a második is eljátszotta az első elemet, beszáll a harmadik ember is, ő mutatja az első elemet, a második ember a másodikat, a kezdő pedig már azt mutatja, hogy elmegy a vonat. Ha mindenki ütemre, szépen csinálja a gyakorlatot, nagyon szépen látható lesz, ahogy a vonat körbe halad, bár ezt a játékosok nem nagyon észlelik a nagy koncentrálásban.

Érdeemes akkor játszani, amikor a csoport friss, nem fáradt, tudnak koncentrálni. Kb. 5-10 perc amíg sikerül a vonatot egyszer-kétszer körbefuttatni.

60. Zsák búza

A csoporttagok egymástól karnyújtásnyi távolságra állnak. Mindenki azt képzeletben, hogy ő egy tömött zsák búza. A zsák valamiért kilyukad, és most folyik ki belőle a búza. Ahogy a zsák ürül, úgy lazulnak el a csoport tagjai is. Végül a zsák csaknem üresen ott hever a földön.

A BEMUTATOTT JÁTÉKOK ALAPJÁUL SZOLGÁLÓ FORRÁSOK:

- Benedek László** (2005). *Játék és pszichoterápia*. Könyvfakasztó Kiadó, Budapest.
- Besnyi Szabolcs, Nagy Gábor Mápó** (2014). *A játék nem játék!* Optimus Tréning, Budapest.
- Bús Imre** (2003, szerk.). *Játékok a személyiség- és közösségfejlesztés szolgálatában*. PTE Illyés Gyula Főiskolai Kar, Szekszárd.
- Csendes Éva** (1996). *Életvezetési ismeretek és készségek – a 10-14 éves korosztály nevelőinek tanári kézikönyve*. Calibra, Budapest.
- Geudens, T.** (2005, szerk.). T-Kit 8. *Egyenlő esély fiataloknak. A fiatalok társadalmi és közösségi részvételét, együttműködését fejlesztő módszertan*. Európa Tanács, Európai Bizottság. Magyar kiadás: Mobilitás Európai Fejlesztési Igazgatóság, Budapest.
- Gyömbér Noémi, Kovács Krisztina** (2019): *Fejben dől el – Sportpszichológia mindenkinek*. Noran Libro Kiadó, Budapest.
- Kaposi László** (1993, szerk.): *Játékkönyv*. Kerekasztal Színházi Nevelési Központ – Marczibányi Téri Művelődési Központ.
- Kagan** (2001): *Kooperatív tanulás*. Önkonet Kft., Budapest.
- Kasik László** (2017, szerk.). *Társas problémák és megoldásuk 3-7 évesek körében: Feltárás és segítés*. Mozaik Kiadó, Szeged. 26.
- Kósáné Ormai Vera** (n/a): *Személyiségfejlesztő játékok*. OKI Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest.
- Kroenhert, G.** (2004). *103 játékos tréning gyakorlat*. Z-Press Kiadó. 19.
- Rudas János** (1990). *Delfi örökösei*. Gondolat, Budapest.
- Landy** (2009). *Pathways to Competence: Encouraging Healthy Social and Emotional Development in Young Children*. Brookes, Baltimore, London.
- Sáfár Anita és Schütler Vera**: *Az én dimenziói – Szociális, életviteli és környezeti kompetenciák 2. évfolyamosoknak*. URL: www.tankonyvtar.hu/csatolt-pdf-file-tanari-100206-338 Utolsó letöltés: 2019. október 22.
- Seligman, M.** (2012). *Az optimista gyermek*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Szklenár Judit** (2006, szerk.). *SzakMA módszertár*. Nemzeti Szakképzési Intézet, Budapest.
- Varga Irén, Gönczi Károly és Pintér István** (2004). *Önismereti játékok gyűjteménye*. Pedellus Tankönyvkiadó, Budapest.

<http://www.drama.hu/jatektar> 25.

6 A szerzők bemutatása

Czető Krisztina

2010-ben angol nyelv és irodalom, valamint pedagógia szakos bölcsész és tanár diplomát, majd 2019-ben neveléstudományi Ph.D. fokozatot szerzett. 2011 óta oktat, döntően a tanárképzésben. 2013 óta dolgozik az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetében, jelenleg adjunktusként.

Kutatási és tudományos érdeklődési területei az iskolához kapcsolódó tanulói nézetek, az iskolai attitűd, az iskolai jóllét vizsgálata, továbbá a gyermekkor-tanulmányok aktuális kérdései, úgymint a gyermekkor 21. századi értelmezése és változásai.

Lénárd Sándor

1997 óta dolgozik a felsőoktatásban, jelenleg egyetemi docens az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetében, elsősorban pedagógia szakos, tanárszakos és doktori hallgatókat, valamint leendő vezetőket oktat. Kutatási témái közé tartozik az a pedagógiai innovációk, az adaptív nevelés, a tanulást támogató értékelés, a szervezet kutatás és az intézményvezetés gyakorlati kérdései.

Solymosi Katalin

Az ELTE Tanácsadás- és Iskolapszichológiai Tanszékének oktatója. Közel 30 éve tanít a felsőoktatásban, elsősorban a pedagógusképzésben. Képzői és oktatói tevékenységében kevésbé az „elmélet gyakorlatát”, mint inkább a „gyakorlat elméletét” tartja szem előtt, vagyis a hétköznapi helyzetek megértését a tudomány segítségével. A pszichológiai tudás gyakorlati hasznosíthatósága fontos számára. Fő érdeklődési területe a társas világ és a fejlődő ember megértése, a konstruktív csoportfolyamatok és a lelki jóllét elősegítése.

Széll Krisztián

2002-ben szerzett közgazdász (BA), 2008-ban pedig szociológus (MA) diplomát, 2017-ben védte meg neveléstudományi Ph.D. fokozatát. Kutatói pályáját 2008-ban kezdte az Ecostat Gazdaság- és Társadalomkutató Intézetben. 2013 és 2017 között az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet munkatársa volt, 2016-tól az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetében dolgozik egyetemi adjunktusként. 2018-tól az Educatio folyóirat szerkesztőbizottsági tagja és rovatvezetője. Kutatási területei: oktatásszociológia, oktatási eredményesség, esélyegyenlőség és méltányosság, iskolai légkör és jóllét.

7 Hivatkozások

- Babbie, E. (2008). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Balázs Ildikó és Horváth Zsuzsanna (2011). A közoktatás minősége és eredményessége. In: Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén (szerk). *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. OFI, Budapest.
- Barber, M. (2006). *Megvalósítani a megvalósíthatatlant*. Oktatókutatási Intézet, Budapest.
- Barta Éva, Gaskó Krisztina, Golnhofer Erzsébet és Hegedűs Judit (2011). *Fejlesztő, támogató értékelés – de hogyan?* Dobbantó Tematikus Füzetek, FSZK, Budapest.
- Berg, I. K. & Shilts, L. (2016). *WOWW-megközelítés. Megoldásépítés az iskolában*. Solutionsurfers, Budapest.
- Bernáth László, N. Kollár Katalin és Németh Lilla (2015). A tanulási stílus mérése. In: N. Kollár Katalin (szerk.). *Iskolapszichológia füzetek*. 36. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest.
- Besnyi Szabolcs és Nagy Gábor Mápó (2014). *A Játék nem játék!* OptimusTréning – Katalizátor Pedagógusképzési Központ, Budapest – Bácskossuthfalva.
- Biggs, J. (2003). Aligning teaching and assessing to course objectives. *Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations*, 13-17.
- Black, P. & William, D. (1999). *Assessment for Learning: beyond the black box*, Assessment Reform Group University of Cambridge, Cambridge. School of Education.
- Bognár Mária (2006). A fejlesztő értékelés osztálytermi gyakorlata. Új Pedagógiai Szemle, 3. 19-26.
- Booher-Jennings, J. (2008). Learning to label: socialisation, gender, and the hidden curriculum of high-stakes testing. *British Journal of Sociology of Education*. 29(2), 149-160.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In: International Encyclopedia of Education, Vol. 3, 2nd. Ed. Oxford: Elsevier.
- Buckingham, D. (2000). *After the Death of Childhood: Growing Up in the Age of Electronic Media*. Polity Press, Oxford.
- Buckingham, D. (2011). *The Material Child*. Growing up in consumer culture. Polity Press, Cambridge.
- Carver, C. S. és Scheier, M. F. (2006): Személyiségpszichológia. Osiris Kiadó. Budapest.
- Cook, Daniel Thomas (2009). Children as consumers. In: Qvortrup, J., Corsaro, W. A. és Honig, M. S. (Eds.). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Palgrave Macmillan, New York. 332-347.

- Czető Krisztina (2013). Iskolaundor vagy egész életen át tartó tanulás, avagy milyen lehetne a jövő iskolája?. In: Üzenet a palackban. Fiatal kutatók gondolatai az egész életen át tartó tanulásról. Tempus Közalapítvány. Budapest.39-57.
- Czető Krisztina (2018). *Fiatalok iskolaképének, iskolával kapcsolatos nézeteinek, jövőképének vizsgálata. PhD. értekezés.* DOI: 10.15476/ELTE.2018.159
- Czető Krisztina (2019). Az iskolához való viszony fogalmi értelmezéseinek összehasonlító vizsgálata: iskolai attitűd, jól-lét és elköteleződés. Közlésre elfogadott kézirat. Megjelenés alatt.
- Csapó Benő (2002a). *Az iskolai tudás.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2002b). A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. *Új Pedagógiai Szemle.* 52(2): 38-45.
- Csapó Benő (2007). A tanári tudás szerepe az oktatási rendszer fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(3-4), pp. 11-23.
- Drottnet, K. (2009). Children and Digital Media: Online, On site, On the Go. In: Qvortrup, J., Corsaro, W. A. és Honig, M. S. (Eds.): *The Palgrave Handbook of Childhood Studies.* Palgrave Macmillan, New York. 377-394.
- Dumont, H., Instance, D. & Francisco, B. (2010). *The Nature of Learning.* OECD Publishing.
- Elkind, David (2001). *The Hurried Child.* Growing up too fast, too soon. Da Capo Press, Cambridge.
- Falus Iván (2009). A hazai tanárképzés változásai európai mérlegen. *Educatio*, 18(3), pp. 360-370.
- Fehérvári Anikó (2015b). Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány* 3. 31-47.
- Ferguson, D., Droege, C., Guđjónsdóttir, H., Lester, J., Meyer G., Ralph, G., Sampson, N. & Williams, J. (2001). *Designing Personalized Learning for Every Student.* ASCD. USA.
- Fullan, M. G. (1988). *What's worth fighting for in the principalship.* Toronto, Ontario Public School Teachers' Federation.
- Fullan, M. G. (1991). *The new meaning of educational change.* Teachers College Press, New York.
- Fullan, M. G. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform.* Falmer Press, London.
- Future of Jobs Report 2018. Centre for the New Economy and Society. World Economic Forum, Cologni. URL: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf (Utolsó letöltés: 2019. október 21.)

- Gardner, H. (2009). Multiple approaches to understanding. In Illeris, K. (Ed.). *Contemporary Theories of Learning*. Routledge. Taylor & Francis Group. London. New York.
- Gazsó Ferenc és Laki László (2004). *Fiatalok az újkapitalizmusban*. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Glasman-Deal, H. (2010). *Science Research Writing for Non-Native Speakers of English*. Imperial College Press, London.
- Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva (2005). *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Gottfredson, D. C., Marciniak, E. M., Birdseye, A. T. & Gottfredson, G. D. (2010). Increasing Teacher Expectations for Student Achievement. *The Journal of Educational Research*. 88(3) 155-163.
- Halász Gábor (2009). Tényekre alapozott oktatáspolitikai és oktatásfejlesztés. In: Pusztai Gabriella és Rébay Magdolna (szerk.). *Kié az oktatáskutatás. Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára*. Csokonai Könyvkiadó, Debrecen. 187–191.
- Han, H. S. & Kemple, K. M. (2006). Components of Social Competence and Strategies of Support: Considering What to Teach and How. *Early Childhood Education Journal*, 34. 3. 241–246. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-006-0139-2>. DOI <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0139-2>
- Hanushek, Eric A. & Kimko, Dennis D. (2000). Schooling, Labor Force Quality, and the Growth of Nations. *American Economic Review*, 90(5). 1184–1208.
- Hanushek, Eric A. & Woessmann, Ludger (2010). *The Economics of International Differences in Educational Achievement*. NBER Working Paper No. 15949. National Bureau of Economic Research, Cambridge. <http://www.nber.org/papers/w15949>
Utolsó letöltés: 2019. október 21.
- Havasi Éva (2007). Az indikátorok, indikátorrendszerek jellemzői és statisztikai követelményei. *Statisztikai Szemle*, 85(8). 677–689.
- Horn Dániel és Sinka Edit (2006). A közoktatás minősége és eredményessége. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.). *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 341–375.
- Hunyady Györgyné és M. Nádaszi Mária (2004): *Osztályozás? Szöveges értékelés?* Dinasztia Kiadó, Budapest.
- Járó Katalin (2001). Közösségek tükrében. A hierarchikus szociometria pedagógiai alkalmazása: a KT program. In Tanári létkérdések. Kézikönyv gyakorló pedagógusoknak, osztályfőnököknek 35. kiegészítő kötet. RAABE, Budapest, 1-37.

- Járó Katalin (2009). Az iskolai innováció és egy szakma útkeresése. *Új Pedagógiai Szemle*. 59. évf. 2.sz. 29-47.
- Járó Katalin (2015). Osztálytükör. Szociáliskompetenciák fejlesztése és konfliktusrendezés csoportmódszerekkel. Módszertani útmutató. *Iskolapszichológia Füzetek* 35. sz. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. URL: http://pedagoguskepzes.elte.hu/images/anyagok/i2/Jaro_Katalin_Osztalytukor.pdf (Utolsó letöltés: 2019. október 21.)
- Jenkins, P. H. (1997). School Delinquency and the School Social Bond. *Journal of Research in Crime and Delinquency*. 34. 334-367.
- Kárpáti Andrea (2008). Tanárképzés, továbbképzés. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.). *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest. pp. 193–215.
- Knausz Imre (2017). Műveltségkép az ezredforduló után. In *Magyar Tudomány*. 11 (178). 1376-1387.
- Konu, A. & Rimpela (2002). Well-being in schools: A conceptual model. *Health promotion international*. 17. 79-87. 10.1093/heapro/17.1.79.
- Kósáné Ormai Vera (1998). *A mi iskolánk. Nevelépszichológiai módszerek az iskola belső értékelésében*. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest.
- Kósáné Ormai Vera, Porkolábné Balogh Katalin és Ritoók Pálné (1984). *Neveléslélektani vizsgálatok*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lee, N. (2001). *Childhood and Society*. Growing up in the age of uncertainty. Open University Press, Maidenhead.
- Lénárd Sándor és Rapos Nóra (2006). *MAGtár III.: Ötletek tanítóknak a fejlesztő értékeléshez és az adaptív tanulásszervezéshez*, OKI, Budapest.
- Lénárd Sándor és Rapos Nóra (2008, szerk.). *Adaptív oktatás. Szöveggyűjtemény*. 1. kötet. Az adaptivitás szemlélete. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- Lénárd Sándor és Rapos Nóra (2009). *Fejlesztő értékelés*, Gondolat Kiadói Kör, Budapest
- Liddle, M. D. (2008). Tanítani a taníthatatlant. Élménypedagógiai kézikönyv. Pressley Ridge, Budapest.
- Lyche, C. S (2010). *Taking on the Completion Challenge a Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving*. OECD Education Working Paper No. 53.
- Maguire, M. (2009). Towards a sociology of the global teacher. In: Apple, Michael W., Ball, Stephen J. Gandin, Lous Armando (Eds.). *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. Routledge, London és New York. 58-69.

- Makó Hajnalka, Bernáth László, Szentiványi-Makó Norbert, Veszprémi Béla, Vajda Dóra és Kiss Enikő Csilla (2016): A MOS SSS – társas támasz mérésére szolgáló kérdőív magyar változatának pszichometriai jellemzői. *Alkalmazott Pszichológia*, 16. 3. 145–161. URL: http://ap.elte.hu/wp-content/uploads/2017/01/AP_2016_3.pdf (Utolsó letöltés: 2019. október 21.)
- Mérei Ferenc (1971). *Közösségek rejtett hálózata*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Moorman, E. A., & Pomerantz, E. M. (2010). Ability mindsets influence the quality of mothers' involvement in children's learning: An experimental investigation. *Developmental Psychology*, 46(5), 1354-1362. DOI <http://dx.doi.org/10.1037/a0020376>
- N. Kollár Katalin (2015). Hogyan alakulnak ki a normák? In: N. Kollár Katalin és Rapos Nóra (szerk.). *A társas, társadalmi viszonyok. Tanár leszek I.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 33–42. URL: http://www.eltereader.hu/media/2015/11/Tanar_leszek_READER.pdf (Utolsó letöltés: 2019. október 21.)
- N. Kollár Katalin és Szabó Éva (2004). *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy János (2017). Mélylélektani és humanisztikus elméletek. In: N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.). *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve*. II. Osiris Kiadó, Budapest. 66–108.
- Nahalka István (2003). Az oktatás társadalmi meghatározottsága. In: Falus Iván (2003). *Didaktika*. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Niemi, H. & Jakku-Sihvonen, R. (2005). Megelőzve a Bologna-folyamatot. 30 év kutatás alapú tanárképzés Finnországban. *Pedagógusképzés*, 3(2). 93–111.
- OECD CERI (2005). *Fejlesztő értékelés*. OKI, Budapest. 47-75.
- OECD (2010). *The High Cost of Low Educational Performance: The Long-run Economic Impact of Improving PISA Outcomes*. OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264077485-en>
- OECD (2010). *The Nature of Learning*. Using Research to inspired practice. OECD Publishing.
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing, Paris. DOI <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- OECD (2018a). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. DOI: <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>

- OECD (2018b). *The Future of Education and Skills*. Education 2030. OECD Publishing.
- Oktatási Hivatal (2014). *Az Országos kompetenciamérés tartalmi keretei Szövegértés, matematika, háttérkérdőívek*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Pajor Gabriella (2015). „Gyorsabban, magasabbra, bátrabban” – De hogyan? teljesítménymotiváció iskolai környezetben. In: N. Kollár Katalin (szerk.). *Iskolapszichológia füzetek*. 34. ELTE Eötvös Kiadó.
- Pléh Csaba (2017). Tudásfajták a kognitív kutatásban, az iskolában és a köznapokban. *Magyar Tudomány*. (178)11. 1387-1399.
- Postmann, N. (1982). *The Disappearance of Childhood*. Delacorte Press, New York.
- Powell, W. & Kusuma-Powell, O. (2011). *How to Teach Now*. ASCD. USA.
- Prout, A. (2005). *The Future of Childhood*. Toward the interdisciplinary study of children. Routledge Falmer. Taylor & Francis Group. London & New York.
- Prout, A. & Hallett, C. (2003, szerk). *Hearing the Voices of Children*. New policy for a new century.: Routledge Falmer. Taylor & Francis Group, London & New York.
- Radó Péter (2017). *Az iskola jövője*. Noran Libro, Budapest.
- Rapos Nóra (2011). Fejlesztő értékelés. In *MódszerLesen*. Raabe Könyvkiadó, Budapest
- Rogers, C. R. & Freiberg H. J. (2007). A tanulás szabadsága. Edge 2000 Kiadó – Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Rosenthal, R. és Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*. 3(16): 16-20.
- Rumberger R. W. (2012). *Dropping out*. Cambridge: Harvard University Press
- Rumberger, R. & Lim, S. A. (2008). *Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research*. California Dropout Research Project, Santa Barbara.
- Sági Matild és Széll Krisztián (2015). *Hatásvizsgálatok alapszintű kézikönyve. Módszertani segédkönyv oktatásfejlesztők számára*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Sallay Hedvig és Perge Judit (2007). A szociometriai módszer alkalmazása alsó és középfokú oktatási intézményekben. ELTE TatoK, Budapest. Iskolapszichológia 12. URL: <https://sites.google.com/site/macparebor/home/palyavalasztas-oooue22lrbbfo> Utolsó letöltés: 2019. október 21.
- Salomvári György (2015). Köznevelés az adatok bővületében – az adattermelés forradalma. *Educatio*, 24(3). 73–85.
- Shernoff, D. J. & Csíkszentmihályi, M. (2009). Flow in schools. In: Gilman, R., Huebner, E. S. & Furlong, M. J. (Eds.). *Handbook of Positive Psychology in Schools*. Routledge, New York, London. 131-145.
- Smith, E. R. & Mackie, D. M. (2004). Szociálpszichológia. Osiris Kiadó, Budapest

- Solymosi Katalin (2015a). Az osztály és az osztályfőnök. In N. Kollár Katalin és Rapos Nóra (szerk): A társas, társadalmi viszonyok. *Tanár leszek* I. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 156–165. URL: http://www.eltereader.hu/media/2015/11/Tanar_leszek_READER.pdf#page=156&zoom=auto,-189 Utolsó letöltés: 2019. október 21.
- Solymosi Katalin (2015b). Az osztályfőnöki szerep. In N. Kollár Katalin és Rapos Nóra (szerk). A társas, társadalmi viszonyok. *Tanár leszek* I. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 166–172. URL: http://www.eltereader.hu/media/2015/11/Tanar_leszek_READER.pdf#page=156&zoom=auto,-189 Utolsó letöltés: 2019. október 21.
- Stern, M. (2012). *Evaluating and Promoting Positive School Attitude in Adolescents*. SpringerBriefs in School Psychology.
- Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. L. (2004): Successful Intelligence in the Classroom. *Theory Into Practice*. (43). 4. 274-280.
- Szabó Éva és Labancz Ágnes (2015). „Én nem helyeslem, de a többiek biztosan”– Normák és vélt-normák működése és mérése az iskolai osztályokban. In: Kovács Judit (szerk.). *Szociálpszichológiai tanulmányok a Szociál- és Munkapszichológiai Tanszék fennállásának 25. évfordulójára*. Debreceni Egyetem, Debrecen. 77–95. URL: https://www.researchgate.net/publication/309673819_En_nem_helyeslem_de_a_tobbiek_biztosan_-Normak_es_velt-normak_mukodese_es_merese_az_iskolai_osztalyokban Utolsó letöltés: 2019. október 21.
- Szabó Éva és Virányi Barbara (2011): Az iskolai kötődés jelentősége és vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 111. 2. sz. 111–125. URL: http://www.magyarpedagogia.hu/document/Szabo_MP1112.pdf Utolsó letöltés: 2019. október 21.
- Széll Krisztián (2015, szerk.). *Mit mér a műszer? A tanulói teljesítménymérések alkalmazhatóságáról*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Széll Krisztián (2018). *Iskolai légkör és eredményesség: Fókuszban a reziliens és a veszélyeztetett iskolák*. Belvedere Meridionale, Szeged.
- Szokolszky Ágnes (2004). *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Tomlinson, C. A. & McTighe, J. (2006). *Integrating Differentiated Instruction and Understanding by Design: connecting content and kids*. ASCD. USA.
- Torsheim, T. & Wold, B. (2001). School-related stress, support, and subjective health complaints among early adolescents: a multilevel approach. *Journal of Adolescence*, 2. 6. sz. 701–713. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140197101904403/pdf?md5=8a20f637d86c6d0c8ca99038e9156bc9&pid=1-s2.0-S0140197101904403-main.pdf> Utolsó letöltés: 2019. október 21.

- Tóth László (2005). *Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez*. Pedellus Tankönyvkiadó.
- Tuckman, B. W. & Jensen, M. A. C. (1977). Stages of Small-Group Development Revisited. *Group & Organization Studies*, 2. 4. 419–427. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/82ce/5d6862e726c9221104fe67b0e3c8fe890b9a.pdf> Utolsó letöltés: 2019. október 21.
- UNICEF (2015). UNICEF Knowledge Exchange Toolbox. 56-60. UNICEF. New York.
- Veroszta Zsuzsanna (2011). Adatok az oktatáspolitikai és a kutatás közti térben. *Educatio*, 20(4), 521–534.
- Vidakovich Tibor (2005). *Fejlesztő értékelés: A formatív értékelés újrafelfedezése*.
- Vygotsky, L. S. (1979). *Mind in Society*. The development of higher psychological processes. Harvard University Press, London.
- Zinnecker, J. (2001). Children in Young and Aging Societies. The order of generations and models of childhood in comparative perspectives. In: Hofferth, S. és Owens, T. J. (eds). *Children at the Millenium: Where we have come from, where are we going?* Elsevier Science Ltd., Netherlands.
- Zsiros Emese és Várnai Dóra (2014). Az iskola szerepe. In: Németh Ágnes és Költő András (szerk.): *Egészség és egészségmagatartás iskoláskorban*. Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása elnevezésű, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben megvalósuló nemzetközi kutatás 2014. évi felméréséről készült nemzeti jelentés. Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet, Budapest. 198–208. URL: <https://mek.oszk.hu/16100/16119/16119.pdf> Utolsó letöltés: 2019. október 21.

A kötetben használt ikonok, vizuális elemek forrásai:

<https://www.vectorstock.com>

<https://icons8.com/icons>

MINDENKI ISKOLÁJA

