

## 1. INTÉZMÉNYI CÉLOK SZINTJÉN

Alapfeltételek:

- a jól megfogalmazott célok,
- operacionalizálás (tevékenységekre bontás),
- ellenőrzés-visszacsatolás.

Minden iskola működésének az alapja, meghatározó dokumentuma az iskola arculatát tükröző pedagógiai program. Ez az iskolai szintű tervezés optimális esetben a feltárt helyi igényeknek, sajátosságoknak megfelelően készült, ennek következtében értékeiben, struktúrájában és felfogásában is alapot teremthet a differenciáláshoz. Az iskola pedagógiai programjában (PP) meghatározott nevelésfilozófiai koncepció meghatározásakor a fenntartói, a szülői, a tanuló, intézményi és pedagógusi érdekek felmérése és azok konszenzusos egységgé formálása után kerülhet sor. Ez az egyezség biztosíthatná a különböző nevelési szinterek (család, iskola, társadalom kisebb-nagyobb csoportjai) egységes hatásmechanizmusát, amely erősítheti a nevelői hatások eredményes realizálódását, növelheti hatékonyságukat. A felállított céltételezés ugyanis alapjaiban meghatározhatja, hogy a pedagógusok milyen kialakítandó személyiségtulajdonságokat tartanak relevánsnak, vagyis hogyan gondolkodnak a gyerekekről. Ezzel egyben azt is kimondják, hogy hogyan képzelik el az iskolájukból „kibocsátandó diákokat”.

A programokban a célmeghatározás után a pedagógusok ezt a determinizmust igyekeznek operacionalizálni az iskola minden egyes területére. Egy intézmény megismerésekor fontos elem lehet tehát a célok és a tevékenységek koherenciája. Ugyanakkor azt is látni kell, hogy tartalmi elemzés tárgyává kell tenni az iskola céltételezését társadalmi és egyéni hasznossága, illetve eredményessége szempontjából.

A szerteágazó és folyamatosan módosuló szabályozás ellenére is – pedagógiai értelemben – a pedagógiai program olyan komplex iskolai dokumentum, amely a külső és belső környezeti tényezők figyelembevételével, azokra építve tartalmazza az iskola filozófiáját, érték-/célrendszerét, valamint az iskola nevelési-oktatási programját és teljes működési és értékelési rendjét. Ebben az értelemben tehát a pedagógiai program megalkotása az intézmény minden dolgozóját érintő feladat. Az intézményi megvalósítás problémái nem is egyszerűen a törvényszöveg elégtelen vagy hiányos értelmezéséből fakadnak, hanem valóban komolyan felvetendő komplex, szakmai kihívásokkal állnak szemben az iskolák pedagógiai programjuk megfogalmazásakor. „Az oktatási intézmények lényeges feladata tehát, hogy úgy békítsék össze a létező értékrendeket, hogy küldetésük és célkitűzéseik az érdekelt felek többsége számára elfogadható legyen, és irántuk a többség elkötelezettséget és megaláztatottságot érezhessen. A megaláztatottság csak abból származhat, ha a felek azt érzik, hogy az ő véleményüket is figyelembe vették a célok kialakításakor. A célok általános meghatározása nem hígulhat megalkuvó kompromisszummá, ami mindenkinek mindenben igyekszik a kedvére tenni. Inkább olyan közmegegyezésre kell törekedni, mely világosan meghatároz bizonyos prioritásokat, és a viselkedésmódra is hatással lévő célokat tűz ki. Pl.: »Aki ebbe az iskolába jár, jó, ha osztozik felelősségünkben a környezeti értékek iránt.« (Everard–Morris, 2001, 198. o.)

A helyi és egyéni igények figyelembevétele mindenképp támogatja a differenciálást.

## 2. A NEVELÉSI FOLYAMATBAN – SZÉLES TEVÉKENYSÉGGKÍNÁLATTAL

Érdemes átgondolni a nevelésről vallott felfogásokat, a naiv értelmezéseket, a szülői, fenntartói, szakmai elvárásokat egyaránt. A nevelés lényege az értékteremtés vagy értékteremtés. A nevelés keretében meg kell erősíteni a közösségfejlesztő, vagyis morális és az önfejlesztő, vagyis individuális magatartás- és tevékenységformákat egyaránt. Ennek elengedhetetlen feltétele, hogy tekintettel legyünk a tanulók egyedi sajátosságaira, szociális és kognitív kompetenciáinak eltérő fejlettségére.

Az iskola keretein belül csak abban az esetben tudunk minél több tanuló számára sikerélményt biztosítani, s ezzel elmélyíteni a nevelési folyamatot, ha minél szélesebb tevékenységkínálattal támogatjuk őket:

- tanulmányi tevékenység,
- fizikai munkatevékenység,
- önkiszolgáló tevékenység,
- önkormányzati tevékenység,
- kulturális tevékenység. (Bábosik, 1999)

Az átalakult társadalmi viszonyok ellenére – vagy éppen ezért – az iskola nem vonhatja ki magát radikálisan a diákok szabadidő-eltöltésének megszervezéséből sem. Egyrészt a tanulók egy jelentékeny hányada nem képes megfizetni azokat a vonzó tevékenységeket, melyekkel szívesen foglalkozna délutánonként és hétvégenként. Másrészt a magára hagyott gyermekek téltelensége vagy az irányítatlan, felügyelet nélküli időtöltése könnyen

destruktív magatartást eredményez. A gyermekeknek különösen nagy igénye van az aktív tevékenységre. Amennyiben a felnőttek nem tudnak, vagy nem akarnak számukra értelmes elfoglaltságokat kínálni, akkor maguk keresnek időtöltést, ami gyakran még rövid távon sem jelent tartalmas, fejlesztő hatású kikapcsolódást. Ezen a téren az iskolák, így az egyes pedagógusok sincsenek könnyű helyzetben, mert az elmúlt években az elvárások a tanulmányi teljesítmények növelésének, a diákok délelőtti foglalkoztatásának irányába tolódtak el. Mind a fenntartó, mind a szülő az egyes tantárgyi teljesítmények javulásában vár eredményeket. Ez azonban nem függetleníthető a diákok iskolán kívüli tevékenységétől, családi háttérétől, önbizalmától, teljesítményszorongásaitól, szociális kompetenciáinak fejlettségétől és személyiségének egészséges fejlődésétől sem. Ez a nyitott nevelői légkör megerősítheti az egyének önbecsülését, önértékelését, az iskolához fűződő pozitív viszonyát, és elősegítheti a mélyebb kapcsolatokon, barátságokon alapuló közösségek kialakulását is. Így például a tanórán kívüli foglalkozások gazdagíthatják egy-egy intézmény személyiségfejlesztő programjait, s támogatják a tanulók megismerésének lehetőségeit, növelve a differenciálás hatékonyságát.

### 3. AZ OKTATÁSI FOLYAMATBAN

- Az oktatás tartalma (új kompetenciák),
- rugalmas szervezeti keretek (osztálybontás, nívócsoport, team-oktatás),
- szervezési módok (egyéni, pár, csoport, frontális),
- szervezeti formák (45', főtantárgy, blokk, dupla óra, epocha).

Az oktatás tartalmi elemeinek, súlypontjainak kiválasztása, rendszerezése nem kis nehézséget okoz a nevelőtestületek számára. Az ismeretek és a kompetenciák álságos szembeállítása semmiképp sem vezethet el az ideális megoldás felé. Azt azonban mindenképp mérlegelni kell, hogy saját tanítási folyamatunkban miképp tudunk harmóniát teremteni e kérdésben, és hogyan tudunk olyan új kompetenciák fejlesztéséhez hozzájárulni, mint:

- a rugalmasság és alkalmazkodóképesség,
- az önálló és társas tanulásra való képesség,
- a problémamegoldó képesség, kreativitás,
- a bizonytalanság kezelésének képessége,
- az együttműködési és közvetlen kommunikációs képességek,
- az írott kommunikáció alkalmazásának képessége,
- az IKT-technológia alkalmazásának képessége. (Halász, 2001)

A szelekció, a megkülönböztetés tanórai és tanórán kívüli tevékenységekhez kötődően leggyakrabban a differenciálásra szánt szervezeti formákban jelenik meg, de a személyközi kommunikáció verbális és non-verbális csatornáin keresztül is megfigyelhető. Ezek hatása jóslatként igazolódva a gyermekek teljesítményének, magatartásának, közérzetének állandó jegyévé válhatnak.

Az iskolai tevékenységek máig legalapvetőbb szervezeti formája a tanítási óra, amelynek 45 perces időtartama még mindig megdönthetetlen tabunak tűnik a közoktatás keretén belül, holott a gyermekek életkori sajátosságaihoz történő alkalmazkodás szinte minden iskola programjában szerepel. Mégis, a tanítási órák során ugyanannyi idő „áll rendelkezésre” egy 7 és egy 17 éves tanulónak a koncentrálásra. Ez a szervezeti egység, bár jól áttekinthetővé és szervezhetővé teszi az iskolai tanítás rendjét, figyelmen kívül hagyja a téma-centrikus tervezés előnyeit (vö. Nádas, 1999, 360. o.). A rugalmas időszervezés leginkább az alapozó szakaszban és az alternatív iskolákban elfogadott (epocha, projekt, modul). Ilyenkor az órák órarendi rendje is más értelmet kap. Ezek az alkalmak több szempontból kínálhatnak új lehetőséget a pedagógusok számára. Egyrészt módot ad a tantárgyak közti integrációra, a közös munka során a tantestületeken belüli tapasztalatszerzésre, szakmai egyeztetésre. Másrészt lehetőséget teremt annak a gyakorlatnak a megújítására, ahol a tanulókat vélt vagy valós képességeik alapján csoportokba sorolva különítik el egymástól a hatékonyság jegyében. Például a projektoktatás úgy kínálja fel a differenciálást, hogy közben nem kényszerít burkolt szelekcióra.

A projektek alkalmazása különös módon a szabadidős tervezés, a tanórán kívüli tevékenységek során elfogadottabbak.

Az sem ritka gyakorlat, hogy az amúgy is elveszettnek ítélt utolsó tanítási héten szerveznek ilyen típusú feladatokat a diákjaiknak a tanárok. Ezek a „rendezvények” élménygazdagságuk, sikereik révén az iskolai élet meghatározó elemeivé válnak, de nagyon nehezen vagy egyáltalán nem lesznek részei a tanulási folyamatnak. Amíg befogadásként tekintünk a tanulásra, addig a rugalmas szervezési keretek „csak” játékként lesznek jelen az iskolában. Mindezzel magát a játékot is eltávolítjuk a tanulástól, s a tanórán kívüli tevékenységeket is másodlagos szerepű időtöltéssé degradáljuk.

Az egyéni különbségeket figyelembe vevő oktatás a tanítás-tanulási folyamat szinte minden elemét érinti. Többek között az alkalmazott **módszerek** megújulását kívánja (*csoportmunka, projekt, kooperatív technikák*), de tágabban kell értelmeznünk a **motivációt** és a tanuló különböző területeken nyújtott teljesítményének **értékelését** is.