

A projekt módszertana

NTP-KTK-18-A-0002

Az Európai Unióban, így Magyarországon is szem előtt kell tartani az antiszegregációs törekvéseket, mely szerint többek között elvárás, hogy az eltérő képességekkel, értelmi adottságokkal rendelkező tanulók is saját lakóhelyükhöz legközelebbi intézményben szerezhessék meg azt a tudást, amely a társadalomba való illeszkedésükhöz szükséges. Együtt tevékenykedni, tanulni viszont csak akkor lehetséges, ha a képességeknek megfelelő oktató – nevelő munka folyik egy intézményben. Képzett szakembereink segítségével a magyar gyógypedagógia tudomány nemzetközileg is elfogadott szemlélete az értelmileg sérült tanulókkal való foglalkozásaink során alkalmazásra került. Az, hogy az értelmileg sérült tanulók oktatása milyen formában valósul meg, ahhoz leginkább döntő a csoportot alkotó tanulók közti sajátosságok, egyéni képességek, adottságok figyelembe vétele, melyek miatt az egységesített „tömeges oktatás” ma már nem kivitelezhető, s szakmailag nem is elfogadott. A hangsúly az „egyéni” felé tolódott el, ami természetesen szemléletváltást igényelt.

A hagyományos oktatás elemeit, mely az ismeretközlésre alapoz, ahol a tanár az egyedüli döntéshozó, az ellenőr szerepét tölti be, míg a tanulók az információk passzív befogadjaként jelennek meg az oktatási folyamatban, s túlnyomóan verbális közvetítők útján ismerkednek meg a tananyaggal, csak igen ritkán alkalmaztuk a foglalkozásokon. Szükség azért volt esetenként arra, hogy a frontális tanítás módot alkalmazzuk, mert a feladat kiosztása ezt megkívánta, de igyekeztünk a nyitott tanítási formák eszköz és módszertanát használni, ami az előzőekkel szemben szakít a hagyományos ismeretközlő jelleggel. Pedagógiai munkánkat arra építettük, hogy a tanulók fokozódó önállósággal képesek legyenek saját tanulási folyamataikat irányítani. A differenciált – az egyéni készségeket, képességeket figyelembe vevő – teljesíthető tevékenység biztosította az örömteli, kudarc nélküli tanulás lehetőségét. Ugyanakkor az elért teljesítmény értékelésekor nem hagyható figyelmen kívül az adott tanuló aktuális teljesítőképesége, vagyis az, hogy saját lehetőségeit mennyire használta ki a munka, a feladat elvégzése érdekében. A tévedések megbeszélése, kijavítása közösen történt. A hibák elfogadása, a tanulási folyamat részeként való kezelése a biztonság érzését nyújtotta, mentesítette a gyerekeket a frusztrációtól, szorongástól.

A differenciálásnak számos szintjét, több formáját és módját jelenítettük meg a tanév során. Történt tanulásszervezés szintjén létrejövő differenciálás, amikor érdeklődés szerint,

„EGYÜTT EGY JOBB ÉLETÉRT” EGYESÜLET

homogén szerveződésű csoport jött létre felkínált feladat lehetőségek kapcsán, vagy tartalmi differenciálás, ahol a tanulók önállóan végezték a differenciált feladatokat, részben egyénre szabott munkával. Olyan tanulásszervezési módokat is alkalmaztunk, ahol a tagok között együttműködés, kooperáció van. A néhány fős csoportok homogén és heterogén szervezésűek is voltak. A csoporttagok azonos feladatot végeztek. Az eltérő képességű gyermekek munkája között tartalmi differenciálással történt.

Differenciáltunk a tanítás-tanulás során, tanulásban akadályozott tanuló esetén is közvetlen, vagy közvetett módon. Történt differenciálás a segítségadásban, hiszen a tanulásban akadályozott gyermekeknél fontos a feladat ismertetésének megfelelő módja, az érthetőség, az egyszerű, célra törő megfogalmazás, ha kell, kulcsszavak kiemelésével, figyelem irányítással, akár többszöri ismétléssel. Segítséget adhat a részekre bontott feladat folyamatos ellenőrzése, analógiák felhasználása, példa bemutatása. A példák életszerűek, érthetőek, s valóban a feladathoz kapcsolóak voltak, a feladat megértését szolgálták. Éppen annyi segítséget adtunk, amennyi szükséges volt ahhoz, hogy a gyermekek a gondolkodási folyamatban tovább léphessenek.

Differenciálás történt a feladatok szintjén, mennyiségi téren, technikai kivitelezés terén, s a visszajelzés módját tekintve is. Mennyiségileg kevesebb feladatot szántunk annak a tanulónak, aki társainál lassabb tempóban haladt, így elértük azt az optimális esetet, hogy egy adott feladatcsoport elvégzésére, az előzőek szerint differenciálva, ugyanannyi időt adhattunk különböző csoportoknak. A visszajelzés folyamatos volt, a feladat magában hordozta az önellenőrzés lehetőségét, akár a részfeladatoknál, akár a teljes feladat végén, a vizuális segédleteknek köszönhetően. Ezáltal lehetőség nyílt arra, hogy a tanulók folyamatosan képet kapjanak munkájuk eredményességéről. A vizuális megsegítésben az interaktív táblán megjelenített mozzanatok, vagy emlékeztető képi vázlatok, s az előre elkészített munkadarab folyamatos jelenléte segítette a feladat minél pontosabb és önállóbb végrehajtásában.

A tevékenységben történő differenciálással az értelmileg sérült gyermek számára hosszabb ideig biztosíthatunk eszközhasználatot, hiszen a cselekvések tényleges végrehajtására nagyobb mértékben van szükségük, mint átlagos fejlődésű társaiknak. A cselekvés, tevékenykedés az, ami a differenciálás lehetőségét rejti abban, hogy irányított, kötött, vagy épp szabadon választott. A választás lehetősége adhatja majd azt a tudást, hogy a gyermekek megtanulnak képességeiknek megfelelően választani, pozitív változásként reális önismerettel, önértékeléssel rendelkeznek majd, erősödik feladattudatuk, motiváltságuk fokozódik. Kellő tapasztalatot

„EGYÜTT EGY JOBB ÉLETÉRT” EGYESÜLET

szereznek önmagukról, korlátaikról, ezért képessé válnak arra, hogy a számukra megfelelő, optimális erősségű, jellegű feladatot válasszák meg. Mivel a sikerélmény, az új célok, s a magasabb teljesítmény elérése volt a cél, nem választottak a könnyebb végrehajthatóság érdekében egyszerűbb feladatot, hanem keresték a még számukra elérhető célt, kihívást.

Az értelmileg sérült, tanulásban akadályozott gyermekek kedvelik az olyan munkaformákat, tanulásszervezési módokat, amelyekben társaikkal kooperálhatnak. Több szempontból is pozitív tapasztalatot nyújt a kooperatív tanítás-tanulási munkaformák alkalmazása, egyrészt kivédhető vele az elszigetelődés, hiszen társával kommunikálni és együttműködni kényszerül a gyermek, másrészt olyan segítséget kaphat hasonló gondolkodású, életkorú társától, amelyet egy felnőtt adott esetben maximális felkészültség, magas szintű szakmai tudás ellenére sem képes megadni azon az érthető nyelven, szinten, mint ahogy azt egy másik gyermek teheti. A szociális keretek szintjén történő differenciálás célja az volt, hogy a társsal végzett munka során a társ mintát is nyújtson, ösztönzőleg hatva a másik félre, vagy a csoport többi tagjára.

Tájékozódunk arról, hogy a tanulók az ismeret elsajátítás során mely csatornákat használják legeredményesebben. Ez személyenként változó volt, ezért a megfelelő tanulási stílus megválasztását döntő fontosságúnak tartottuk. Voltak gyermekek, akik a vizuális, mások az auditív, vagy a motoros tapasztalatszerzést részesítették előnyben, esetleg ezek kombinációját. Ugyanakkor figyeltünk arra, hogy a több bemeneti csatorna használata ne legyen túlzó mértékű legyen, épp nem a várt eredményt hozva. A több oldalról alátámasztott, megközelített ismeretátadás, a különböző ingerek egyidejű alkalmazása a tanulásban akadályozott gyermekeknél, a szenzoros integráció esetleges zavara miatt megnehezítheti a tanulást. Ezt sikerült elkerülnünk munkánk során.

Fontos, hogy reálisan, a tanuló saját képességeinek megfelelően tűzzük ki az elérendő célt, ami az eltérő tempó, képességek, valamint az előzetes ismeretanyag tükrében személyre szabott legyen. Törekedtünk arra, hogy használható tudást birtokolhasson a tanuló, ami szilárd, biztos tudás, s amire építhetünk a későbbiekben. Egyéniesített foglalkoztatás nélkül ez kevésbé valósulhat meg a tanulásban akadályozott gyermekek körében, a nagy egyéni eltérések miatt.

Akik eltérő tudásszinttel rendelkeznek, eltérő célok eléréséért küzdenek, eltérő feladatokat oldanak meg eltérő szinten, de ugyanabban az osztályban, eltérő jellegű értékelést kell, hogy kapjanak. Mivel a tanulókat önmagukhoz képest kell értékelni, elégedhetetlen volt a személyre szabott értékelés használata, melyben nem a nagy átlaghoz, nem egy standardhoz viszonyítva

„EGYÜTT EGY JOBB ÉLETÉRT” EGYESÜLET

adtuk meg a fejlődés mértékét, hanem valóban egy – egy gyermek teljesítményének adott időszakban történt változását jeleztük. Az önértékelés, a csoporttagok értékelése, s a pedagógus értékelése egyformán szerepet kapott a feladatvégzés, alkotás során.

Alkalmaztunk csoportmunkát, figyelve arra, hogy a tanulók egyenletesen vegyék ki részüket a munkából, nehogy esetleg egyes tanulók kivonják magukat a feladatvégzésből, rosszabb esetben hátráltassák a többiek munkáját. Történt homogén csoportszervezés, ahol a csoporttagok képesség és érdeklődés szempontjából közel azonos szinten álltak az adott feladat végrehajtásának tekintetében, de heterogén csoportalakítást is alkalmaztunk, ahol a csoporttagok érdeklődés és képesség tekintetében erőteljesebb eltérést mutattak az adott feladatot tekintve. Ekkor a csoportszerepeket meghatároztuk, így mindenki erejének és képességeinek megfelelően vehetett részt a munkában.

A jól szervezett csoportmunka jelentős személyiségformáló, értékrend alakító hatással van a csoporttagokra. Megjelenik az együtt gondolkodás lehetősége, az alkalmazkodás, összefogás, érvelés – meggyőzés, a másik tiszteletben tartása, az eltérő gondolkodás elfogadása, az összetartozás élményének személyes megtapasztalása.

Jelen volt a páros munka is, homogén, illetve heterogén páralakítással is. Utóbbinál a tanítva tanulást céloztuk meg, hiszen egy jobb és egy gyengébb képességű tanuló közös tanulását jelent meg, ahol a jobb képességű gyermek a tanár szerepében tevékenykedett. Történt részben egyénre szabott munkavégzés, amikor a hasonló szinten levő gyerekek azonos feladatot kaptak.

Az audiovizuális eszközök használatával a mai kor követelményeinek kívántunk megfelelni, célunk az eszközhasználat elsajátításának elősegítése, a vizuális és auditív észlelés megsegítés, az érdeklődés felkeltése, illetve fenntartása volt. Használtuk a megfigyelés, szemléltetés módszerét elemzés felvezetésekor, dokumentált feladataink felidézésével, vagy részmozzanatok megjelenítésével. Mozgóképet és állóképet is jelenítettünk meg, megkíséreltük a szimultán munkavégzést, kivetített videoanyag megjelenítésével, bemutatás, mint módszer követésével. A tanári bemutatás természetes eleme volt a foglalkozásoknak, gyakran szolgált egy – egy nehézség, lépésnél történő elakadás áthidaló megoldásaként.

Bemutattatást akkor alkalmaztunk, amikor egy – egy gyermek maga mutatta be a munkafolyamatot, vagy mozzanatot, saját munkadarabján, a többiek oktatása céljából. Állandóan jelen voltak a már korábban részletezett differenciálási formák, valamint az ellenőrzés, s az értékelés. Utóbbiak formája építő jellegű, pozitívumok kiemelésére szolgáló, szóbeli elemzések, érzelmi megnyilvánulások voltak.