



NYÍREGYHÁZI  
EGYETEM

# **BTMN és nem BTMN gyermekek az osztályban – Tanítók módszertani repertoárjának vizsgálata**

Czine-Macsuga Szandra

Tanító szak

Témavezető:

Dr. Sebestyén Krisztina

adjunktus

2023

## **Tartalom**

|                                                                                        |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. Bevezetés.....                                                                      | 2  |
| 2. A Magyarországon folyó oktatás rövid bemutatása .....                               | 4  |
| 2.1. A tanórák típusai.....                                                            | 6  |
| 2.2. A pedagógusok által használt munkaformák.....                                     | 7  |
| 2.3. A pedagógusok által használt tanítási módszerek .....                             | 9  |
| 3. A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel küzdő gyermekek tanítása..... | 14 |
| 3.1. Olvasás-írásstudási nehézségekkel küzdő gyermekek .....                           | 16 |
| 3.2. A számolási nehézségekkel küzdő gyermekek.....                                    | 18 |
| 3.3. Magatartási és beilleszkedési nehézségekkel küzdő gyermekek.....                  | 19 |
| 4. Differenciáló pedagógia .....                                                       | 21 |
| 5. A kutatás és az eredmények ismertetése .....                                        | 23 |
| 5.1 A kutatás bemutatása .....                                                         | 23 |
| 5.2. A hipotézisek vizsgálata .....                                                    | 29 |
| 6. Összegzés .....                                                                     | 45 |
| 7. Hivatkozott irodalom.....                                                           | 48 |
| 8. Mellékletek.....                                                                    | 52 |

# 1. Bevezetés

Dolgozatom témaválasztását megelőző időszakban egy Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei kisvárosi általános iskolában teljesítettem tanítási gyakorlatomat, ahol több évfolyamon is volt szerencsém tanítani. A különböző osztályközösségekbe történő belépésemet megelőzően minden alkalommal a szakvezetőmtől rövid ismertetést kaptam az aktuális osztályról. Ez a tájékoztatás kiterjedt az osztálylétszámra, a különös odafigyelést, fegyelmezést igénylő gyermekek létszámára, elhelyezkedésükre. Továbbá szinte minden osztálynál elhangoztak olyan gyermekek nevei, akik szakértők által megállapított beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel (BTMN) küzdenek, vagy éppen sajátos nevelési igényűek (SNI). Az ezekben a csoportokba tartozó diákok több odafigyelésre, segítségre szorultak, tanulási helyzetekben pedig teljesítményük alacsonyabb volt osztálytársaikhoz mérten. Témaválasztásomat arra alapoztam, hogy szerintem jelenleg az oktatásban igen kiforratlan, de aktuális kérdéskörnek minősül a BTMN-nel küzdő és nem küzdő gyermekek homogén vagy heterogén csoportokba történő differenciált oktatása, pedig sok esetben ennek a differenciáló pedagógiának köszönhetően valósul meg a BTMN-nel küzdő vagy SNI gyermekek akadálymentes oktatása.

A választott téma bemutatásához először a szakirodalom alapján áttekintem a hazai tanítási kultúrához tartozóan a tanítási órák típusait, a munkaformákat, illetve módszereket, majd kitérek a BTMN típusaira, valamint a differenciálás lehetőségeire. Ezt követően a téma alaposabb vizsgálatához az írásbeli kikérdezés módszerét fogom alkalmazni, melynek során tanítók véleményét fogom összegyűjteni a témában papíralapú, illetve online kérdőívek segítségével.

A dolgozatom célja, hogy pontos képet kapjak a Magyarországon folyó oktatásról az általános iskolákban, ezen belül elsősorban a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel küzdő és nem küzdő gyermekek tekintetében. Szeretném megvizsgálni az általam eddig csak megfigyelt differenciáló pedagógiát, a differenciálás gyakoriságát, illetve módszereit miután megismertem a tanórák alatt alkalmazott pedagógiai módszereket és munkaformákat. Megismert pedagógiai módszerek és munkaformák közül pedig szeretném megkeresni a leggyakrabban alkalmazottat a különböző tanórák típusai szerint. Továbbá a pedagógusok által történő információs és kommunikációs technológiai (IKT) eszközök használatát is szeretném megvizsgálni, mind a BTMN-es, mind a többségi gyermekek tanítása során.

A témával kapcsolatban az alábbi hipotéziseket fogalmaztam meg, melyeket az említett kérdőív segítségével tervezek megvizsgálni:

1. Új ismereteket szerző és feldolgozó órákon pedagógiai pályán eltöltött időtől függetlenül a frontális munkaformát használják a pedagógusok legszívesebben, míg a csoportmunkát a minimum 10 éve pedagógiai pályán lévők.
2. A pedagóguspályán eltöltött időtől függetlenül bevezető órán leggyakrabban az előadást alkalmazzák a pedagógusok, míg az új ismereteket szerző és feldolgozó órákon a megbeszélés a legtöbbet használt módszer.
3. A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel küzdő és nem küzdő tanulók tanítása során szinte minden pedagógus szívesen alkalmazza az IKT eszközöket.
4. Azok a tanítók, akik BTMN gyermekeket is tanítanak, többször differenciálnak, mint akik csak többségi gyermekekkel foglalkoznak.
5. Ha egy adott osztályközösségben BTMN-nel küzdő gyermek is tanul, a pedagógusok az órán leggyakrabban rövidebb feladatokat alkalmaznak és több gyakorlati példát hoznak.
6. Tanítási órákon a pedagógusok legalább 80%-a egyáltalán nem alkalmazza LEGO® módszert.

A hipotéziseim alapján szeretném megvizsgálni, hogy a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel küzdő gyermekek tanítása mennyire és miben tér el a többségi gyermekek tanításától az általános iskola alsó tagozatában. Ezen felül a pedagógiai pályán eltöltött idő befolyásoló hatását is szeretném elemezni az egyes órátípusokon megválasztott különböző munkaformák és pedagógiai módszerek kapcsán. Továbbá arra is keresem a választ, hogy a pedagógusok mennyire gyakran és milyen szívesen alkalmazzák az információs és kommunikációs technológiai eszközöket. Ezzel kapcsolatban kíváncsi vagyok arra, hogy az idősebb pedagógusok mennyire elfogadóak a technika fejlődésével, valamint mennyire alkalmazzák ezt a fejlődő technikát a tanítási órák során, és mennyire tudnak ezzel a fejlődő világgal együtt haladni.

## **2. A Magyarországon folyó oktatás rövid bemutatása**

Magyarországon az oktatást jelenleg a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény szabályozza. A tananyagtartalmakat szabályozó rendszer legfelső szintje a Nemzeti alaptanterv (Nat), amiből most a 5/2020. (I. 31.) kormányrendelet által módosított változat érvényes. A Nemzeti alaptantervben meghatározásra kerültek a nevelési, oktatási célok, tantárgyak témakörei, tantárgyi ismeretek, tantárgyi követelményrendszerek, a képességterületek fejlesztésének tételei és a rendelkezésre álló idő is (5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet). A Nemzeti alaptanterv elvárásait a kerettanterv gyakorlati formában szemlélteti, ezért amikor 2020-ban felülvizsgálásra került a Nat, akkor a kerettantervek is megváltoztak. Innentől kezdve a kerettantervek szakmai ajánlásokká módosultak, és a 2020/2021-es tanévtől felmenő rendszerben kerültek bevezetésre. A tanítási-tanulási folyamatban semmiféle dokumentum nem korlátozza a pedagógust az alkalmazandó módszerek, eljárások megválasztásában, sőt a köznevelési törvény kötelességként írja le az ismeretek változatos és sokoldalú közvetítését (2011. évi CXCV. törvény). Ebből kifolyólag a különböző tananyaghoz kapcsolódó, de sok esetben tanórán kívüli tanulási formák is szóba jöhetnek, például az erdei iskola, a múzeumi, a könyvtári programok vagy akár a kiállításokhoz kapcsolódó foglalkozások (Czigléné 2008). A központi rendszer, vagyis a Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek hatással vannak a tanmenetek összeállítására, valamint a tanítás céljaira, viszont a szabályozás nem terjed ki arra, hogy a pedagógusok hogyan közvetítik az ismereteket a diákok számára, vagyis a tudás átadásának kreativitása csak a pedagógusokon múlik (Heacox 2006).

Minden iskola számára kötelező a helyi tanterv kidolgozása az oktatásért felelős miniszter által kiadott kerettantervek alapján. A tanterv útmutatásokat, ajánlásokat ad, mind az oktatásra, mind az eszközökre, mind pedig a módszerekre vonatkozóan (Ballér 2003). A helyi tanterv, valamint a korábban említett központi dokumentumok figyelembevételével a pedagógusok további dokumentumokat készítenek el, melyek a tanmenet, a tematikus terv, illetve az óraterv (5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet). A kormányrendelet szerint Magyarország minden általános iskolájában magyar nyelv és irodalom órából 1. és 2. osztályban hetente hét tanítási órának kell lennie, 3. és 4. osztályban pedig heti öt órát kell tartani. Matematika tantárgyból 1-4. osztályig hetente négy órának kell meglennie. Etika/hit- és erkölcstan, illetve technika és tervezés órákat heti egy-egy alkalommal szükséges megtartani 1-4. osztályig. Ének-zene és vizuális kultúra tantárgy hetente két alkalommal van 4. osztályig, kivéve az utolsó évben a vizuális kultúra tantárgyat, ami csak heti egy alkalommal szükséges.

Környezetismeret és digitális kultúra tantárgy oktatása 3. osztálytól kerül bevezetésre heti egy-egy órában, az idegen nyelv oktatása pedig 4. évfolyamtól kezdődik hetente két alkalommal (5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet). A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény a mindennapos testnevelést szabályozza, így ennek megfelelően heti öt testnevelés óra is helyet kapott a kerettantervben minden évfolyamon (2011. évi CXC. törvény). A szabadon tervezhető órakeret 1-4. osztályig heti két óra. A helyi tanterv ezen felül tartalmazza még az alkalmazandó tankönyvek, eszközök választásainak elveit is, az egységesség megvalósításának formáit, a tanulók esélyegyenlőségének biztosítására tett intézkedéseket, valamint az értékelés megvalósítására szolgáló elveket, módszereket (5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet).

Ezen információk figyelembevételével minden pedagógusnak kötelező minden tantárgyhoz minden évfolyamon minden osztály számára külön tanmenetet készíteni, a helyi tanterv által meghatározott szempontok figyelembevételével (Matematika 1. OH-MAT01TA/I-II. Tanmenetjavaslat 2020). A pedagógusok viszont készíthetnek akár az osztályon belül egy-egy csoport számára, vagy akár egy-egy tanuló számára külön fejlesztéscentrikus tanmenetet is (Czigléné 2008). A tanmenet elkészítésekor figyelembe kell venni a rendelkezésre álló óraszámot. Minden feldolgozandó téma esetén meg kell határozni a felhasználható órakeretet, figyelembe venni az adott témához tartozó tankönyvi tartalmakat. Külön szükséges meghatározni az új téma feldolgozására szánt időkeretet, és külön a képességfejlesztésre, összefoglalásra, gyakorlásra, valamint az ellenőrzésre tervezett időt. A tantárgyanként készített tanmenetben a kerettanterv szerint minden tanóránál előre meg kell határozni az óra témáját, a tankönyvi téma alapján a végrehajtandó feladatokat, az elérni kívánt célokat, a fejlesztési területeket és az ismeretanyagot (Matematika 1. OH-MAT01TA/I-II. Tanmenetjavaslat 2020).

Az óratervek szerkezetileg egységesek, megjelenik benne az adott témakör elhelyezkedése az oktatási folyamatban, a tanítási órához szükséges eszközigény, az órán elhangzó és a gyermekek számára megtanulandó kulcsfogalmak, az alkalmazandó munkaformák, módszerek, valamint az óra pedagógiai céljai is. Az óratervekben megtalálhatóak azok a feladatok, amelyek előzetes előkészítést igényelnek, mint például az előzetes tanulói feladatok vagy a szemléltetőanyagok. A munkáltatás módjai didaktikai egységeként találhatók meg a tanulói tevékenység rovatban. A szükséges idő rovat pedig egy kiváló támpont a tanóra felosztására, ahol a tanórát percről percre meg lehet tervezni. A XXI. század lehetőséget biztosít az elektronikus formátumra, melynek köszönhetően széles spektrumból lehet kiválasztani a legoptimálisabb szemléltetőanyagot, ami lehet kép, plakát,

mozgóképek, szakirodalmi szöveg, feladatlap, táblázat, de akár interaktív feladat is. A kiválasztott szemléltetőanyag alkalmazható ismétléshez, felkészüléshez, továbbá órai munkához is (Sziájtó 2006).

## **2.1. A tanórák típusai**

A tanítás-tanulás folyamata különböző kisebb és nagyobb szakaszokra bontható. A nagyobb témakörök vagy kisebb témák kezdete előtt célszerű bevezető órát tartani, a témára való ráhangolódás és a figyelem felkeltése miatt. Izgalmas és figyelemfelkeltő tanítási óra érdekében mindig változatos óraterveket kell összeállítani, amelyre lehetőséget biztosít az, hogy az óratervek könnyedén formálhatók, alakíthatók, mert nincs kötött didaktikai rendjük. Bevezető órán lehetőség szerint biztosítani kell a diákoknak, hogy az adott témával összefüggésben elmondják véleményüket, kételyüket, beszámoljanak előzetes ismereteikről, vagy esetlegesen kérdéseket fogalmazzanak meg a bevezetett, új témával kapcsolatban. A pedagógus ezen információk által megismerheti a tanulók gondolatait, érzelmeit. Ezen órátípus segítségével fejleszthető a tanulók kommunikációs képessége, az információ szerzési és feldolgozási képessége egyaránt, ezen felül azért is célszerű ezen órátípus alkalmazása, mert a nagy eszközigénnyel vagy időigénnyel rendelkező módszerek is bátran alkalmazhatók, továbbá lehetőség van a tantárgyi összekapcsolásra és a tantárgyi összevetésre is (Dr. Makádi 2020).

A tanmenet nagy részét az ismereteket szerző és feldolgozó órák alkotják. Ezen órátípus segítségével a diákok új ismereteket sajátítanak el, és dolgoznak fel. Az új ismereteket szerző és feldolgozó óra a bevezető órától eltérően, didaktikai mozzanatokra tagolható. Az óra kezdete teljes mértékben megegyezik minden órátípusban: a jelentés és az adminisztrációs feladatok elvégzése. Ezen óra eleji teendők elvégzését követi az ellenőrző rész, amikor áttekinthető a házi feladat megléte, tartama, minősége, de akár az elmúlt órák anyagának ismerete is frontális munkaforma keretében. Ezen ellenőrző mozzanat segítségével a pedagógus a tanulók gondolkodását el tudja indítani, és fel tudja velük eleveníteni a megtanult ismereteiket. Ellenőrzés szempontjából akár alkalmazható az egyéni ellenőrzés is, amely a szóbeli vagy írásbeli számonkérést jelenti. Ezen előzetes mozzanatokot követi az óra fő része, az új tananyag feldolgozása, amit érdemes célkitűzéssel indítani a diákok motiválása érdekében. Ezt követően az új tananyag logikai egységeinek feldolgozása következik, különböző módszerekkel, eszközökkel és munkaformákban. Az elsajátított logikai egységek összefoglalása, rögzítése sem hagyható el egy új ismereteket szerző és feldolgozó órán, amely

gyakran frontális munkaformában valósul meg. Az utolsó tanórai egység pedig az értékelés és a házi feladat kijelölése (Dr. Makádi 2020).

Napjainkban az új ismereteket közvetítő és feldolgozó órák mellett a fejlesztő és gyakorló órák szerepe is megnőtt. Ez az órátípus egy-egy készség, jártasság kialakítását, elmélyítését biztosítja, azonban a készségek, jártasságok kialakítása nem valósítható meg egy tanórán, hanem folyamatosságot igényel. Így a tanmenetbe időnként beépített egy-egy készségfejlesztő óra nem helyettesíti a rendszeres készségfejlesztő tevékenységeket. A fejlesztő és gyakorló órátípusok gyakran kimaradnak a tanítás-tanulás folyamatából a tanórák számának csökkentése miatt (Dr. Makádi 2020).

A témakörök és a tanév végén a megszerzett ismeretek összegzése céljából szükséges az ismereteket elmélyítő, rendszerező, azaz összefoglaló óra megtartása. Összefoglaló óra előtt célszerű a tanulókat megkérni, hogy otthon olvassák el az adott témakör anyagát, és a felmerülő kérdéseiket gyűjtsék össze. A témakör otthoni átismétlése dinamikusabbá, hatékonyabbá teheti az tanítási órát (Dr. Makádi 2020).

A tanulók tudásának folyamatos ellenőrzése kiemelt jelentőséggel bír, amelyet az összefoglaló órát követő ellenőrző órák biztosítanak. Nagyobb összefüggő témák feldolgozását követően célszerű egy egész tanítási órát az ellenőrzésre szánni. Ezeknek az óráknak az a céljuk, hogy a pedagógus minél tisztább képet kapjon a tanulók tudásának szintjéről. Az ellenőrző óra kérdéseit, feladatait, problémafelvetéseit tudatosan meg kell tervezni, azaz fel kell építeni az ellenőrző órát. Ellenőrzés során megkülönböztethető szóbeli és írásbeli ellenőrzés. Szóbeli ellenőrzés során csak a felelők tudásáról kap képet a pedagógus, az osztály többi tagjáról nem, míg az írásbeli számonkérés során akár egyszerre az egész osztály tudásáról is meggyőződhet (Dr. Makádi 2020).

## **2.2. A pedagógusok által használt munkaformák**

A változatos tanórák tartásához fontos, hogy a pedagógusok fejlett módszertani repertoárral rendelkezzenek. A tanórák keretein belül egyik leggyakrabban használt munkaforma a frontális osztálymunka, ami leginkább az új anyagok, fogalmak tanításánál alkalmazható. A frontális osztálymunka során a tanárnak/tanítónak az információ átadása mellett kell fenntartania figyelmet, míg a tanuló passzív félként próbálja elsajátítani a kapott információkat (Vitéz 2006). Ennek köszönhetően tehát a figyelmet és a koncentrációt lehet a legjobban fejleszteni ennek a munkaformának a segítségével. Valószínűsíthető, hogy a tanárok/tanítók által azért a legkedveltebb munkaforma, mert egyszerre nagy létszám esetében

is alkalmazható, gyors és nem szükséges hozzá semmilyen taneszköz. Azonban ennek a munkaformának az alkalmazása, nem biztos, hogy a leghatékonyabb, mert a tanulók egy része, akik nem tudnak, vagy nem akarnak együtt haladni a pedagógussal, ők melléktevékenységet végez(het)nek, így a frontális munkaforma során adott információk nem jutnak el minden esetben a tanulókhoz, valamint differenciálásra (Radnóti 2006), továbbá a különbségek figyelembevételére sem alkalmas, mert egységes tananyagot, egységes módszerrel közvetít (Lányi 2017a).

Az önálló tanulói munka is a kedvelt munkaformák közé tartozik, melynek a lényege, hogy a tanulók önállóan, egyedül hajtják végre az előre meghatározott feladatot (Vitéz 2006). Ezzel a pedagógus elősegíti az önállóság kialakulását a tanulónál. A munkaforma alkalmazása során a pedagógus megismerheti a diákok képességeit, egyéni tulajdonságait, és akár felmérheti a tudásszintjüket is. Ugyanakkor ez az előny hátrányként is említhető, mert sok tanár/tanító ezen ismeretek alapján „beskatulyázza” a tanulókat, akinek innen csak nehezen lehet kikerülni (Radnóti 2006).

A következő munkaforma a párban folyó munka, amelyből két típus különböztethető meg. A páros munka során két hasonló tudással rendelkező diák együttesen oldja meg a számukra kijelölt feladatot. Ettől eltérően alakíthatók ki tanulópárok is, amely abban különbözik az előzőtől, hogy itt egy jobb és egy gyengébb képességű tanuló alkot egy párt. Páros munka során fontos, hogy a tanulók egységesen kivegyék a részüket a feladatmegoldásból, és segítőkészek legyenek egymással szemben. A párokat ki lehet jelölni egy alkalomra, de akár állandó jellegűre is (Vitéz 2006). A tanulópároknál előfordulhat, hogy a gyengébb képességekkel rendelkező gyermek háttérbe szorul, és csak passzív félként vesz részt a feladatmegoldásban, ekkor a pedagógusnak szükséges közbeavatkozni. A párban folyó munka kiválóan fejleszti a toleranciát, együttműködő képességet, valamint még a kommunikáció készséget is (Radnóti 2006).

A páros munkától létszámban eltérő a csoportmunka. Csoportról abban az esetben lehet beszélni, ha minimum három főből áll. Viszont hat főnél nagyobb létszámú csoportot nem érdemes alakítani, mert kevésbé lesz átlátható, és a feladatok felosztása is nehézkessé válik, jobban előfordulhat a csoportban passzív, megfigyelő gyermek. Legideálisabb létszámnak ezért a négy fő bizonyul, ebben az esetben minden csoporttag szerepet tud vállalni, és a feladatkörök jobban eloszthatók. A csoportmunkánál is – a párban folyó munkához hasonlóan – lehetséges a homogén csoportalakítás, azaz amikor azonos képességű diákok kerülnek egy csoportba, vagy heterogén csoportalakítás, amikor gyengébb és erősebb képességű gyermekek dolgoznak együtt. Az alapozó időszakban célszerű a tanárnak/tanítónak kijelölni a

csoportszerepeket (például irányító, rajzoló, jegyző, beszámoló), majd időnként a csoportszerepeket forgatni, hogy minden gyermek kipróbálhassa magát minden szerepben, így akár még a fejlesztési területeket is fel lehet mérni (Vitéz 2006). Ezzel a munkaformával az együttműködést, a munkamegosztást és az alkalmazkodást lehet fejleszteni (Radnóti 2006). A csoportmunka azon személyek számára lehet kifejezetten jó, akik önbizalomhiánnyal küzdenek, mert a csoport több tagja például bátorítja az osztály előtti beszédre (Dedinszky, Greff 2017). Ezen munkaforma és a páros munka során is a tanulók az ismereteiket összegezve közös megoldási stratégiát alkotnak, így együtt oldják meg a feladatokat (Lányi 2017a). A feladat megoldása során nagyon fontos, hogy a csoport minden tagja legyen tisztába három tényezővel: Mi pontosan a feladat? Mennyi idő van rá? Melyik csoporttagnak mi a feladata, szerepe, felelőssége? Hogyha ezekre a kérdésekre mindenki tudja a választ, akkor lehet elkezdni a feladatmegoldást, ami csak akkor lesz sikeres, ha minden tag egyformán kiveszi a részét belőle (Dedinszky, Greff 2017).

### **2.3. A pedagógusok által használt tanítási módszerek**

Különböző kutatások szerint a tanulók eredményét leginkább a pedagógusok munkája befolyásolja, ebből kifolyólag a tanárok/tanítók által alkalmazott módszerek igen meghatározóak (Buda 2017). Elsőként a tanulók csoportos kísérletezésének módszerét fogom ismertetni, ami egy gyakorlatorientált módszer, amely során a diákok manipulatív feladatokat végeznek. Ezt a formát nem sok pedagógus alkalmazza, mert nagyon idő-, hely- és költségigényes tevékenység, ezen felül nehéz a rendfenntartás, és igen hamar káosz alakulhat ki. Viszont a gyermekek számára hasznos, mert a kézügyességük kiválóan fejleszthető ezen tevékenység által, továbbá a kooperációjuk, a segítőkészségük, a kommunikációjuk és a tolerancia szintjük is fejlődik (Radnóti 2006).

Ettől eltérően a következő pedagógiai módszer már gyakrabban kerül alkalmazásra. Ez a módszer az előadás, amely egy hosszabb, részletesebb téma kifejtésére szolgál. Ez a módszer általában új anyag ismertetése, figyelem felkeltésére, vagy esetleg új anyagrész bevezetésére alkalmazható. Szerkezete három fő részből tevődik össze, bevezetés, kifejtés és összegzés. A bevezetés gondoskodik a figyelem felkeltésről, a célok meghatározásáról, illetve szükség esetén felidézi az elengedhetetlen ismereteket. A második, azaz a kifejtés részben található az elsajátítandó tananyag, melyből a pedagógus kiemeli verbális és nem verbális eszközökkel a legfontosabb információkat. Végül pedig az összegzésben az addig elhangzottakat összefoglalja, és amennyiben a tanulóknak felmerül kérdés az elhangzottakkal

kapcsolatban, akkor azokra választ ad. A legfontosabb ebben a részben, hogy a pedagógus a kapott információkat összekapcsolja az előzményekkel s a következő anyagrészekkel (Falus 2003).

Ezzel szemben a magyarázat inkább szabályok, tételek, fogalmak, törvényszerűségek megértését segíti elő, vagy éppen egy adott jelenség okait, következményeit, céljait, eszközeit és összefüggéseit lehet vele feltárni. Ezen módszer a 10-18 évesek tanítása során a leggyakrabban alkalmazott. A magyarázat hatékonyságának egyik fontos eleme a megfelelő példák alkalmazása, olyan példákat kell használni, amelyek a tanulók számára is ismertek. Továbbá törekedni kell arra, hogy a tanító/tanár az egyszerűbb példáktól haladjon a bonyolultabbak felé, de a példákat ne vigye túlzásba, csak annyit adjon egy-egy magyarázat során, amennyi a tanulók számára még tényleg új információval szolgál. Ennek a módszernek az alkalmazása során fontos gyakran beiktatni a kérdések feltételének lehetőségét az előismeretek, vagy éppen a megmagyarázott fogalmak, szabályok megértésének ellenőrzése érdekében (Falus 2003).

Az óratervekben még gyakran felfedezhető a kooperatív tanítási módszer is, amelyhez kis csoportok alakítása szükséges, és ebben a módszerben a tanuló nemcsak a saját, hanem a csoport többi tagjának tanulási eredményéért is felelős. A kooperatív tanítási módszernek számos változata különböztethető meg, mint például, a mozaiktanulás vagy a csoportkutatás módszere (Falus 2003).

Az elbeszélés egy-egy jelenség, esemény, tárgy, vagy éppen személy bemutatására alkalmazható módszer, melynek során konkrét információk átadása történik. A tanítók/tanárok ezt módszert minden korosztályban megfelelően tudják alkalmazni, de kiemelt jelentősége inkább alsó tagozaton van (Falus 2003).

Az eddig említett módszerekkel ellentétben a tanulók kiselőadásai, mint már az elnevezésből is kiderül a diákok által előadott szóbeli, monologikus előadás, melynek alkalmazása csak felsőbb évfolyamokban bizonyos tantárgyakból valósítható meg. A módszer leginkább a szóbeli kifejezőkészséget fejleszti, de az anyaggyűjtést és az információk logikus, lineáris összeszerkesztését is gyakorolhatják segítségével a tanulók (Falus 2003).

A tanulói kiselőadás módszeréhez közel áll a projekt módszer, melynek során a diákok egyéni, párban folyó vagy csoportmunka folyamán például történeti, technikai összefüggésekben dolgoznak fel egy kijelölt témát. A módszer végeredménye egy bemutatható szellemi vagy tárgyi alkotás (Falus 2003).

A tanárok/tanítók által a legkedveltebb, és ezáltal a leggyakrabban alkalmazott módszer a megbeszélés, mert ezt a módszert akár egy ismétlő, akár egy új anyag feldolgozására szánt

órán lehet alkalmazni, és a megbeszélés folyamán a pedagógus kérdéseire adott tanulói válaszok alapján kerül feldolgozásra az adott tananyag. A módszer népszerűségét valószínűleg annak köszönheti, hogy minden korosztályban alkalmazható, illetve, hogy a pedagógus folyamatos kontaktusban van az osztállyal, így a tanulók igényeinek megfelelően tudnak haladni a tananyag feldolgozásában. Ez a módszer is akkor a legeredményesebb, ha a diákok megfelelő előismerettel rendelkeznek, illetve, ha a feldolgozandó téma érdekes a gyermekek számára, viszont itt is nagyon fontos, hogy a tanító/tanár rugalmasan, de határozottan irányítsa a tevékenységet. A módszernek három fő alkotórésze van: az első a strukturálás, ami a célok és a téma kitűzését jelenti. A második és egyben a leglényegesebb elem a kérdezés, az utolsó rész pedig a visszacsatolás, ami mind a tanulónak, mind a pedagógusnak nagyon fontos. A pedagógusok a visszacsatolás révén kapnak folyamatosan képet, a tanulók tudásáról, és az anyag feldolgozásának szintjéről, a tanulók pedig a pedagógusok által feltett kérdések vezetésével maguk fedezik fel és sajátítják el az új anyagot (Falus 2003).

A vitánál is lényeges, hogy a tanító/tanár a háttérből határozottan irányítsa ezt a szóbeli közlési módszert. A vita és a megbeszélés között sok hasonlóságot, illetve különbséget lehet felfedezni. Hasonlóság például, hogy a vita módszerét is minden korosztályban lehet alkalmazni, különbség pedig, hogy ennél a módszernél a diákok körülbelül ugyan annyit beszélnek, mint a pedagógus, de itt nem kérdés-felelet formájában, hanem vélemények, állítások, kijelentések ütköznek egymással. A szóbeli kifejezőképességen kívül ezzel módszerrel a problémamegoldó készséget is kiválóan lehet fejleszteni (Falus 2003).

A tanítási órák után, önállóan végzett módszer a házi feladat, amelyben a pedagógus szerepe a feladat kijelölésére, a megoldásra való felkészítésre, valamint az ellenőrzésre és az értékelésre korlátozódik. A tanulók számára azért fontos módszer, mert lehetőséget ad a tanultak gyakorlására (Falus 2003).

A tanulók által talán a legkedveltebb módszer a tanulmányi kirándulás, amely során a diákok és a pedagógusok elhagyják az iskolát az új tapasztalatok szerzése, illetve a világgal való megismerkedés érdekében. A tanulmányi kirándulások minden évfolyamon alkalmazhatók, mert minden korosztály számára található életkornak megfelelő célhely. Alsó tagozatosok számára megfelelő lehet akár egy könyvtár, múzeum, állatkert vagy repülőtér, de akár egy színház vagy templom is. Felső tagozatos gyermekeket pedig még több izgalmas helyre lehet elvinni, például gyárakba, középiskolákba, emlékhelyekre. Ezen kirándulások célja, hogy olyan attitűdöket alakítsanak ki, amelyek az iskolában nem elérhetők, ezen túl pedig még élményt is nyújtanak a diákok számára (Falus 2003).

A tanítók a szemléltetés módszerét is szívesen alkalmazzák a tanítási órák során, amely bemutatás segítségével történő tanítást jelent. Ennek a módszernek a segítségével a megvizsgálni kívánt folyamatok, jelenségek elemzése, észlelése történik. A szemléltetéssel a pedagógus kiválóan fel tudja kelteni a diákok figyelmét, és a képszerű-szemléletes gondolkodásukat is tudja fejleszteni. Ezt a módszert a legősibb pedagógiai módszernek gondolják, mert a szakemberek szerint már az iskola megjelenése előtt alkalmazták a családi és szakmai nevelésben (Falus 2003).

Az információs és kommunikációs technológiák (IKT) napjainkban egyre nagyobb szerepet kapnak az oktatásban. Egy 2011 őszen készült kutatás eredményeként megállapítható, hogy az európai tanulók és tanárok szívesen térnének át az IKT eszközök nagyobb mértékű használatára a tanítás-tanulási folyamatban. Ezen eszközök használata a tanórai felkészülésben jelentős könnyedséget eredményez, azonban a kezdeti időszakban a pedagógusok számára az alkalmazásuk jelentős energiát igényel. Az IKT eszközökkel történő tanítás során a pedagógusoknak sok segítséget biztosítanak az adatbázisok, a feladatbankok, a szemléltető anyagok korlátlan használata. IKT eszközök közül a tanórai szemléltetést leginkább elősegítő eszköz az interaktív tábla. A XXI. század digitális tantermeiben az interaktív tábla egy kiemelkedő kulcsfontosságú eszközzé vált (Buda 2017), mert ezen eszközök igénybevételével például különböző kisfilmeket, animációkat, diagramokat, táblázatokat lehet bemutatni, ezzel szívesebbé és érdekesebbé lehet tenni a tanórát. IKT eszközök segítségével kiválóan fejleszthető az önálló anyagfeldolgozás és ismeretsajátítás továbbá a tanulók azt is elsajátíthatják, hogy hogyan fejleszthetik képességeiket. Növelhető a diákok felelősségérzete, önbizalma azáltal, hogy például a pedagógus rájuk bízta az IKT eszközök összeszerelését és kezelését. Azonban a hagyományos eszközök és az IKT eszközök használata között meg kell találni a helyes arányt, mert abban az esetben, ha egy órán túl sok digitális információközlő módszert alkalmaz a pedagógus, a gyermekek idővel megunhatják, és ez a figyelem hiányát fogja eredményezni (Kleiningner 2006).

A folyamatosan fejlődő infokommunikációs eszközöknek köszönhetően pedig a módszertani repertoár folyamatosan újabb és újabb módszertani lehetőségeket fog biztosítani a pedagógusok számára (Buda 2017). A tanítók által használt módszertár folyamatosan bővül, mert időről-időre újabb módszerek jelennek meg az oktatásban, melyeket a pedagógusoknak érdemes figyelemmel kísérni, mert a módszerek ismerete, és alkalmazása a sikeres tanítás egyik fontos eleme (Falus 2003). Az egyik ilyen újonnan megjelent módszer hazánkban a LEGO® módszer (Sebestyén et al. 2020), de akár a differenciált fejlesztés heterogén tanulócsoportokban módszer (DFHT) is megemlíthető (K. Nagy 2018). A LEGO® módszer

játékeszközök segítségével képes fejleszteni a gyermekek kooperatív kompetenciáját, algoritmikus gondolkodását és még a kommunikációs készségét is (Sebestyén et al. 2020). A DFHT pedig „egy tanítási-tanulási stratégia az iskolai nevelés-oktatás folyamatának segítője, amely biztosítja a tanulók számára az ismeretek elsajátítását, a tudás építését. A DFHT egy komplex programcsomag, taneszköze együttes, amely az ismeretek közvetítését a készségek, képességek tudatosan megtervezett fejlesztésével kapcsolja össze, és hosszú távon is mozgósítható, alkalmazóképes tudást kínál” (K. Nagy 2018: 13).

### **3. A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel küzdő gyermekek tanítása**

Minden ember egyedi, ezért minden gyermeknek egyedi oktatási-nevelési igényei vannak. A gyermekek közötti különbségek óriásiak lehetnek, egyes gyermekek messze meghaladják bizonyos területen a társaikat, de vannak olyan gyermekek is, akik alulteljesítenek a társaikhoz képest. A pedagógusok igyekeznek egységes, minden gyermek számára megfelelő oktatási, nevelési megoldást alkalmazni, viszont vannak olyan diákok, akiknek speciális nevelési-oktatási szükségleteik vannak, ezért személyre szabott, különleges bánásmódot igényelnek. Vannak olyan gyermekek is, akik például az egyik tantárgyból alulteljesítenek, viszont a másik tantárgyból kimagaslók; néhány tanuló lassabban tud dolgozni, viszont az elkészített munka hibátlan és gyönyörű. A diákok esetében elég gyakran előfordulnak magatartási problémák is, és e miatt a nehézség miatt a csoportmunka is akadályozottá válhat (Petriné 2003).

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény 4.§ 3. pontjában meghatározásra került a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel (BTMN) küzdő tanulók kategóriája. A jogszabály szerint „az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási magatartásszabályozási hiányosságokkal küzd, közösségbe való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos nevelési igényűnek” (2011. évi CXC. törvény 4. § 3. pont). A jogszabályokban az is meghatározásra került, hogy a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel küzdő gyermekek fejlesztő foglalkozásra jogosultak. Ezek a fejlesztő foglalkozások egyénre szabottak, általában fejlesztő pedagógusok, vagy fejlesztő-differenciáló pedagógusok végzik, egyénileg vagy kisebb csoportokban, hetente akár több alkalommal egyéni fejlesztési terv alapján (Búrné 2001; Bíró 2020).

A fejlesztő pedagógusok végzik a különböző beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel küzdő diákok fejlesztését, korrekcióját és prevencióját pszichológiai, pedagógiai, módszertani ismeretek segítségével, és az egyénre szabott fejlesztési terv figyelemmel kísérése, valamint koordinálása is ezen pedagógusok feladata. A fejlesztő pedagógusoknak a fejlesztendő gyermek problémáinak megfelelően szükséges alkalmazniuk a differenciálás és képességfejlesztés módszereit (Bíró 2020). Ezen felül a 2011. évi CXC.

törvényben meghatározták, hogy minden tanítónak/tanárnak kötelessége szükség esetén a tanulmányaiban lemaradt gyermekek egyéni felzárkóztatását biztosítani.

A fejlesztés során az úgynevezett egyéniesítés, vagy az esetlegesen 2-3 fős kiscsoportok kialakítása valamilyen előre meghatározott szempont alapján történik. A foglalkozás idejére a fejlesztésben résztvevő gyermek elhagyja az osztályközösséget, így az osztályba való beilleszkedése is nehezebbé válik, mert elmulasztja a többi gyermekkel zajló interakciók egy részét, illetve az informális csoportstruktúra kialakulásánál nincs mindig jelen. Ezeken a problémákon túl alkalmazkodási nehézség is kialakulhat az osztályközösségből való kiszakítás miatt, ezért sok esetben a diák nem segítségnek, hanem tehernek véli a fejlesztő foglalkozásokat. Ezen tény figyelembevételével hosszú évek óta lényeges kérdés, hogy hogyan megfelelőbb a tanításuk, fejlesztésük (Klafki – Stöcker 1985; Bíró 2020). A kiscsoportos foglalkozás tanítói szemmel rengeteg előnyt rejt, mert a pedagógus folyamatos ellenőrzés alatt tudja tartani az aktuális munkafolyamatot, és egyéni segítséget tud nyújtani azon gyermekek számára, akik lemaradtak, vagy elakadtak a feladat elkészítésében. A kiscsoportos foglalkozásokon aktívabb minden gyermek, mert gyakrabban kerül felszólításra az egyes tanulók. A kiscsoportos tanítás előnyei mellett minimalizálhatóak a hátrányok, mégsem lehet ezektől sem eltekinteni (Ingenkamp et al. 1985; Bíró 2020).

A törvényben meghatározott BTMN tanulóknak járó jogok betartása minden esetben kötelező, így minden pedagógusnak kötelessége ismerni ezen jogokat. A szakértők által adható jogok két csoportra oszthatók, megkülönböztetők az írásbeli, illetve a szóbeli vizsga esetén adható jogok. Írásbeli vizsga esetén a rendelkezésre álló időt maximum 30 perccel meg kell hosszabbítani, továbbá biztosítani kell a tanulmányok során használt segédeszközök alkalmazását (2011. évi CXC. törvény). A szakértői bizottság szakvéleménye alapján a BTMN-nel küzdő tanuló kérelmére engedélyezni kell, hogy az írásbeli vizsga helyett szóbeli vizsga, vagy akár szóbeli vizsga helyett írásbeli vizsga tételét (100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet 6. § (7) bekezdés). Amennyiben a vizsgázónak szóbeli vizsgát kell tennie, a megelőző felkészülési időt maximum 10 perccel meg kell hosszabbítani (2011. évi CXC. törvény). Továbbá szóbeli számonkérés során a BTMN-nel küzdő diák rövid vázlatot, hívószavakat alkalmazhat. A felelet, vizsga értékelésekor pedig a képességeihez mérten nyújtott teljesítmény értékelése az ideális. A teljesítményi elvárásokat a tanuló fejlődéséhez kell igazítani, melyek minden esetben személyre szabottak (Bíró 2020).

### 3.1. Olvasás-írástanulási nehézségekkel küzdő gyermekek

Az általános iskolákba érkező gyermekek fejlettsége különböző, amely észrevehető az olvasás és írástanuláshoz szükséges képességekben is. Ennek köszönhetően az 1. osztály előkészítő időszaka a képességfejlesztésre irányul. Jelentős elmaradás esetén fejlesztő, felzárkóztató foglalkozás szükséges, a tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek olvasás-írás tanulási problémájának megoldására (Ács 2001). Fejlesztő, felzárkóztató tevékenység történhet egyénileg, kiscsoportban, a tanórába is beilleszthető differenciált formában, vagy játékos módon (Búrné 2001). A lemaradás mértékétől függően kerül meghatározásra az óraszám, illetve a tanítási módszer (Ács 2001). A feladatok közben fontos szerepet tölt be a bemutatás, utánzás, az egyik legfontosabb dolog pedig a fokozatosság elve (Búrné 2001). A fokozatosság vagy más néven kislépések elve azt jelenti, hogy mindig csak annyit várjon el a pedagógus a diáktól, amennyire képes életkora és fejlettsége alapján (Barbainé 2008).

Először a tanulók képességeinek felmérése szükséges, és csak ezt követően lehet pontosan kijelölni a célokat, elvárásokat, valamint a fejlesztési területeket. Célként általában az elmaradást mutató képességek, funkciók fejlesztése kerül meghatározásra, majd a kívánt célt fokozatosan, begyakorlással és analógiás gyakorlatok alkalmazásával lehet elérni. A fejlesztés ütemét az elmaradás mértéke, illetve a tanulási nehézség együttesen határozzák meg; kutatások és tapasztalatok alapján viszont elmondható, hogy kezdetben lassabb, később gyorsabb felzárkózás várható. Van olyan eset, hogy a fejlesztési terv időközben módosításra szorul, például erre akkor van szükség, ha huzamosabb idő eltelte után sem látszik előrelépés az induló képességhez képest, vagy ha a tanórai folyamatokban újabb gondok adódnak. Az eredményes írás-olvasás megtanulását, a vizuális, auditív és mozgásos ingerek biztosítják. Általában akkor jelentkezik az olvasás- és írástanulásban nehézség, ha az előbb leírt kapcsolatrendszerben komplikáció adódik, vagy akár az észlelés, emlékezet, figyelem gyengesége is okozhatja. A fejlesztési tervet a kiváltó ok figyelembevételével kell elkészíteni, és ennek megfelelően kell tartalmaznia a fejlesztő gyakorlatokat (Ács 2001).

A vizuális észlelést legjobban a szóbeli kifejezésekkel, megfogalmazásokkal és feltevésekre adott indoklásokkal lehet fejleszteni. Ennek a területnek a fejlesztését rengeteg játékos feladat elősegíti, amelyek tanórába való beépítése igen egyszerű. Ide tartoznak az azonosságok, különbségek felismerése, analízis-szintézis, alakkonstancia, alak-háttér, továbbá a térbeli irányok, helyzetek, viszonyok felismerése, megkülönböztetése is. Az azonosságok és különbségek felismerését fejlesztő játékok akár egy adott óraterv ismétlő részébe is könnyedén beépíthetők. Az adott terület fejlesztésére irányuló feladat például a képes lottó, az

azonos ábrák keresése, az információs jelek összekötése, a kakukktojás keresése, de még a két kép közötti különbségek megkeresése is ide tartozik. Az analízis-szintézis összefüggés felismerése alapja az olvasás-írás tanulásának. Így a fejlesztő órákon ezen feladatok gyakoroltatása az egyik legfontosabb. Ezen területet a leginkább puzzle játékokkal, szétvágott képek összeállításával, építőkockákkal való építéssel és szétszedéssel, későbbiekben pedig a szavak hangokra bontásával és hangösszevonással érdemes fejleszteni. A diákok által kedvelt feladatok közé tartoznak a padlóra rajzolt alakzatok körbemozgása, a vizuális minták rajzolása, valamint az egybe öntött tárgyak szétválogatása előre meghatározott szempontok alapján. Ezen feladatok az alakkonstancia területének fejlesztését segítik. A kiemelés a képi környezetből, azaz az alak-háttér gyakorlatokat feladatlapok segítségével lehet gyakoroltatni a diákokkal. A feladatlapon szerepelhet akár mozaikkép színezés vagy akár ábrák kiemelése az egyszerű képi környezetből. Az olvasás technika alapjának nehézségeként legnagyobb arányban a betűk iránytévesztését említik, melynek fejlesztését leginkább a mozgásos játékok segítik, mert itt egyszerre több dologra kell koncentrálni: a mozgásra, a vers vagy mondóka szövegére, az ütemére, a ritmusára és ezekkel egyszerre a hangszínt, a hangerőt is folyamatosan változtatni kell. Ebben a témakörben kimondottan fontos a szóbeli megfogalmazás gyakori megerősítése. Ez a feladat a térbeli irányok, helyzetek, viszonyok felismerését, megkülönböztetését segíti elő (Ács 2001).

A már kialakult írásnál három hibatípus különböztető meg. Az egyik ilyen hibatípus a grafomotoros hibák, amelyek a gyermekek nagy részénél megelőzhetők, ha az írástanulás rendszeres és alapos. A grafomotoros hibák a helytelen ceruzafogásból, a helytelen testtartásból, valamint a kéz és az ujjak fejletlenségéből adódnak. Általános iskola 1. osztályának előkészítő időszakában történik a ceruza helyes fogásának kialakítása, ez az időszak rendkívül fontos, mert ha rosszul rögzül, akkor nagyon nehéz a helyes ceruzafogásra történő átszoktatás. A helyes testtartást csak úgy lehet elérni, hogy írás, olvasás, rajzolás, de még evés közben is figyelmeztetik a diákokat az egyenes háttal történő ülésre. A kéz- és az ujjgyakorlatokkal pedig ezen testrészek fejlődése érhető el. Az íráshibákat az olvasásában elkövetett hibák is okozhatják. Olvasáshibából eredendők a betűtévesztések, a betűkihagyások vagy esetleg a betűtoldások, melyek miatt helyesírási hibák keletkeznek. Íráshibának számít a kimondottan lassú írás is, melynek oka lehet akár az, hogy a diák nem kellőképpen gyakorolta be a betűk írását, így gondolkodni kell a betűk alakján, vagy akár a rossz és fárasztó vonalvezetés is kiválthatja (Búrné 2001).

Ezeket felül előfordul még a szerzett írás-olvasási nehézség is, amelynek kiváltója lehet például a gyakori pedagógusváltás. Az ilyen problémával küzdő gyermekek számára is a

türelmes és egyénre szabott fejlesztés segíthet, mellyel a legtöbb gyermeket a 3. osztályba lépés előtt fel lehet zárkóztatni (Christiansen 2014).

### **3.2. A számolási nehézségekkel küzdő gyermekek**

A számolási nehézségnek két fajtája különböztető meg, a fejlődési és a szerzett formája. A fejlődési számolási nehézség egy gyermekkorban kialakult probléma, mely a számolási képesség kialakulását nehezíti, vagy éppen megakadályozza. Ezzel ellentétben a szerzett forma során a már kialakult számolási képesség hiányossága lép fel, valamilyen agyi károsodás következtében (Dr. Márkus 1998). Ezek a gyermekek általában hamar megtalálják a terület fejletlenségének kompenzációját (Christiansen 2014). A számolási nehézségekkel küzdő gyermekek fejlesztése egyénileg vagy kis csoportokra bontva valósítható meg. Ebben az esetben is a diákok megfigyelésével kell kezdeni, ezek alapján lehet megkeresni a lemaradás, az alulteljesítés okát (Dr. Bernáthné 2001). A diákok tudását, gondolkodásmenetét minden feladattípusban meg kell figyelni és ki kell elemezni (Christiansen 2014). Ezen információk birtokában lehet elkészíteni az egyéni fejlesztési terveket, illetve ekkor kerülnek meghatározásra az elérni kívánt célok. Az írás és olvasási nehézségekkel küzdő gyermekek esetében egyik hibatípus a számolási nehézségekre is kihatással van, mégpedig a grafomotoros hiba, ami a számjegyek írásában mutatkozik meg (Dr. Bernáthné 2001). A számfogalom kialakítását a gyermekeknél leginkább játékokkal lehet elősegíteni, ami lehet akár gyöngy, építőkocka, LEGO® elem, üveggolyó, továbbá természetesen a saját ujjai. A nehézségekkel küzdő gyermekek, amikor megtanulnak számolni tízig, ujjaiuk segítségével, akkor pedagógus kérje meg őket, hogy a kezeiket rejtsek el a pad alá, hogy ne tudják használni az ujjukat számolásra. Ennél a feladatnál a diákok csak emlékezetből, illetve felidézésből használják az ujjukat. Itt is nagyon fontos a gyakorlás, mert ezzel a folyamatok automatizálódnak, és akkor el lehet kezdeni az alapműveletek tanulását. A matematikai gyakorlófüzetek használata már csak akkor ajánlott, ha a hibás gondolkodásmenet kijavításra került (Christiansen 2014).

A gyenge számolási képesség oka lehet a figyelemzavar, ebben az esetben részképességbeli eltérés nem azonosítható. Ezen kívül a hiperaktivitás számolási nehézséget is okozhat, nem csupán olvasási és írási nehézséget. A nehézséget kiváltó ok mind a két esetben megegyezik: a kapkodás és a türelmetlenség. Számolási nehézséghez vezethet a motivátlanság is, ebben az esetben a diák azt feltételezi magáról, hogy a matematika nem megy neki. Ezen csoportba tartozó gyermekek nagy részének általában valamilyen rossz

emlékük, kudarcuk van a matematikával kapcsolatban. A negatív élmény elkerülése érdekében fontos a folyamatos dicséret, a pozitív megerősítés, hiba esetén pedig az azonnali javítás, mielőtt a rossz gondolatmenet rögzül. Az utolsó csoportba pedig a szorongás miatt kialakult számolási nehézség sorolható, ennek hátterében is valamilyen rossz tapasztalat áll, melynek következtében önbizalomhiány lép fel. Ezek a tanulási nehézségek gyakran társulnak diszkalkuliához, ezért alapos vizsgálat ajánlott a probléma feltárását illetően (Gyarmathy 2007).

### **3.3. Magatartási és beilleszkedési nehézségekkel küzdő gyermekek**

A magatartási nehézségeket általában érzelemzavar, elégtelen figyelem (Heacox 2006), érzelmi, fizikai bántalmazás, vagy akár egy megterhelő élethelyzet is kiválthatja. Azonban abban az esetben is előfordulhat, ha a családi nevelési stílus jelentősen eltér az iskolában elvárt viselkedési normától (Bíró 2020). Az okok különbözősége miatt a gyermekeknek nagyon eltérő fejlesztésre van szüksége (Heacox 2006). Fejlesztési irány lehet például a kognitív funkciók fejlesztése, amely során a gondolkodás, a problémamegoldás, a képzelet és az emlékezet kerül fejlesztésre, de lehet a kommunikációs képességek fejlesztése is, amikor a pedagógus arra tanítja meg a gyermeket, hogy hogyan mondja el az éppen felmerülő problémáit, vagy éppen, hogyan kérjen segítséget más személytől. Ezen fontos fejlesztési irányokon kívül megkülönböztethető még az érzelemszabályozás fejlesztése, az önbizalom, önértékelés fejlesztése, a tanulási motiváció fejlesztése, de a szorongásoldás is (Bíró 2020). A viselkedési nehézségek hatással vannak a gyermek figyelem-koncentrációjára, az együttműködésre és az irányítás elfogadására. Az osztállyal való együttműködés igen fontos, egyes munkaformák is megkövetelik a kiváló együttműködést, mint például a párban folyó munka vagy a csoportmunka. A magatartási nehézségekkel járó túlmozgás, lobbanékonyság, szétszórtság sok esetben megzavarja a diákok tanulását (Heacox 2006). Ebben az esetben érdemes a nap elején a diák számára konkrét feladatokat meghatározni, amely a mozgásigényét kielégíti, ilyen lehet például a táblatörlés, az adott feladat elvégzéséhez szükséges eszközök kiosztása, majd összeszedése (Bíró 2020).

Abban az esetben, ha egy osztályközösségben legalább egy beilleszkedési vagy magatartási nehézséggel küzdő gyermek található, érdemes az osztállyal közösen egy egyértelmű és részletes szabályrendszert kialakítani, valamint a magatartásra irányuló szabályokat rendszeresen ismételni. Az érintett diákkal pedig szükséges előre megbeszélni a

következmények/jutalmazás rendszerét, mert mint minden gyermeknél, náluk is kiemelt fontos szerepet tölt be a pozitív megerősítés (Bíró 2020).

## 4. Differenciáló pedagógia

A differenciálás azt jelenti, hogy a pedagógus egy olyan tanulási környezetet alakít ki és tart fenn, amely minden gyermek számára szükségleteihez igazodva biztosítja az eredményes és hatékony tanulást (Lányi 2017b). A pedagógus a differenciálás során azzal a céllal választ tanítási sebességet, tanítási szintet, munkaformát, hogy az igazodjon a diákok egyéni szükségleteihez és érdeklődési köreihez, előzetes ismereteihez. A differenciáláskor figyelembe veszi a legmegfelelőbb tanulási módszereket, ezen túl pedig lehetőséget ad a gyermekek számára, hogy megmutassák tehetségeiket, erősségeiket. A diákok erősségei nem csupán azt jelentik, hogyan tanulnak a legkönnyebben, hanem azt is, hogy hogyan tudják legjobban megmutatni tudásukat. Van olyan diák, aki inkább verbálisan tudja megmutatni erősségét, de olyan is, aki vizuálisan, vagy aki gyakorlatiasan. A differenciált tanításban a tanárok/tanítók minden diákot egyedi tanításban részesítenek, és arra törekszenek, hogy a diákokból optimálisan működő csoportokat hozzanak létre. A differenciálás minden esetben azzal kezdődik, hogy a diákokat, és velük együtt a tanulási szükségleteiket is megismeri a pedagógus, majd ez alapján a megfigyelés alapján alakítható ki a legmegfelelőbb differenciáló pedagógia (Heacox 2006).

A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel küzdő diákokat nem szükséges, mindig elkülönítve, egyénre szabottan tanítani. Mint minden gyermeknek, nekik is vannak preferenciáik és érdeklődési körük, így módosított feladatokkal meg lehet valósítani a differenciáló pedagógiát a gyógy- és fejlesztő pedagógusokkal való szoros együttműködés által, mert a gyermekek felé irányuló elvárások teljesítésében a leghatékonyabb segítségnyújtás a differenciálás (Heacox 2006).

Amikor a tanulási nehézségekkel küzdő diák jelentős mértékben lemarad az osztálytársaihoz képest, akkor a gyógy- és fejlesztő pedagógusokkal közösen szükséges meghatározni a differenciált tanulás módjait, melyhez a gyermek tanulási motívumait gondosan meg kell vizsgálnia a pedagógusoknak. Abban az esetben, ha a diák inkább az olvasásban marad le társaihoz képest, akkor a differenciálás segítségével lesz az olvasásban vagy esetleg a szöveg értelmezésében. A haladásban segíteni lehet a gyermekeket azzal is, ha más módszerekkel sajátítják el az ismereteket a motiváció további fenntartása mellett, így a differenciálás a legjobb megoldás minden gyermek számára (Heacox 2006).

A magatartási nehézségekkel küzdő gyermekek motiválására olyan differenciált tevékenységet szükséges tervezni, amely a személyre szabott tanulási szükségleteiknek,

erősségeiknek és érdeklődési körüknek megfelel. Ezen diákok számára kiemelten fontos a bátorítás és az irányítás a munkafolyamatok során. Az óraterv összeállításakor pedig fontos gondolni ezeknek a gyermekeknek a mozgásigényére, és amennyiben van megoldható, érdemes megteremteni a lehetőséget arra, hogy többet mozogjanak az osztályteremben (Heacox 2006).

Bár a BTMN gyermekek tanítása az előírások alapján integráltan történik (Bíró 2020), egyes szakemberek szerint Magyarországon még nem vált általánossá a differenciáló pedagógia módszere, mert az iskolák nagy része az eredményes tanítás feltételeit inkább a homogén csoportok kialakításában látja, amit a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel küzdő diákok szegregációja vagy éppen az úgynevezett tagozatos osztályok működtetése jelez (Lányi 2017b). Egy 2001-es tanulmány szerint a pedagógusok 12% nem is tudja mi az a differenciáló pedagógia, viszont a pedagógusok többsége (65%) érvelt pozitívan differenciálás mellett (Petriné 2001).

## **5. A kutatás és az eredmények ismertetése**

Kutatás készítése során különböző módszerek alkalmazására van lehetőség. A módszerválasztás függ attól, hogy a tervezett pedagógiai kutatás deduktív vagy induktív, amely meghatározza a kutatási stratégiát is. Az induktív stratégia a mindennapi élethelyzetekből, tapasztalatokból indul ki (Szabó-Thalmeiner 2007), illetve a kutatás során összegyűjtött adatokat általánosítva, tanulmányozva kapja meg a kutatást végző az eredményt ezen stratégia alkalmazásakor. Így jelen kutatásomban az induktív (empirikus) stratégiát alkalmaztam. Az induktív kutatási stratégiának három különböző fajtája különböztető meg, amelyből az összefüggésfeltáró stratégiát használtam (Falus 2014).

Kontra József 2011-es elmélete szerint a pedagógia kutatások során a kérdőíves módszer a leggyakrabban alkalmazott adatgyűjtés szempontjából. Kutatásomhoz én is a kérdőíves adatgyűjtő módszert alkalmaztam. A kérdőívem 25 kérdésből áll (1. számú melléklet), megfogalmazásuk során törekedtem az explicit kérdések megalkotására, ami azt jelenti, hogy egyenesen, az általam keresett információra kérdeztem rá. Az egyszerűbb adatfeldolgozás szempontjából pedig a zárt kérdések megalkotása volt a célom, továbbá a zárt kérdések előnye az is, hogy a válaszadó választhat olyan válaszlehetőséget is, amelyre először nem is gondolt, esetleg valamilyen oknál fogva megfedkezett róla. Azonban a zárt kérdések torzíthatják az eredményt, mert a válaszlehetőségek sok esetben befolyásolják a válaszadó gondolatmentét (Kontra 2011).

### **5.1 A kutatás bemutatása**

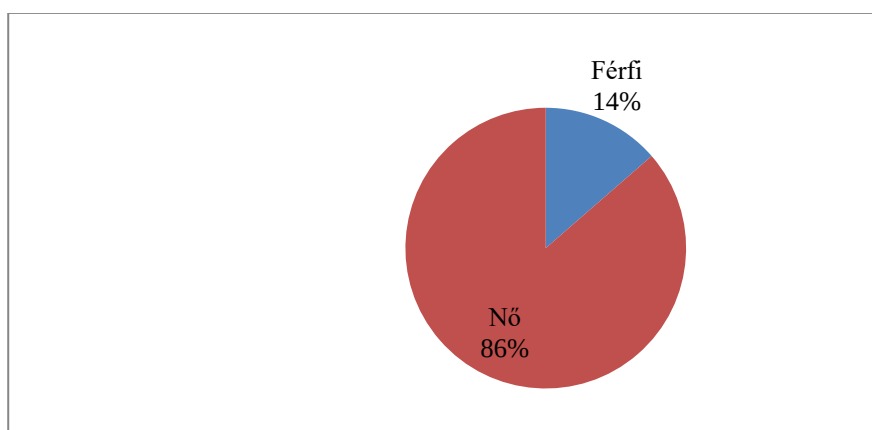
A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel küzdő és nem küzdő gyermekek általános iskolákban történő tanításának vizsgálatához összeállítottam egy kérdőívet, és az így összegyűjtött adatok segítségével vizsgáltam meg a hipotéziseimet. A mintagyűjtés papír alapú kérdőív kitöltésével, illetve online kérdőív beküldésével valósult meg hólabda módszerrel (Dr. Bella 2018). A hólabda technikát az online és papír alapú kérdőívek során is tudtam alkalmazni, mert több iskolában is előfordult, hogy csak egy tanítót ismertem, de ő az összeállított kérdőívemet megosztotta a többi tanítóval is. Online kérdőív előnye, hogy nemcsak az általam ismert általános iskolákból érkeznek válaszok, hanem az ország különböző területeiről is, nagyobb városokból vagy kisebb falvakból egyaránt. A kitöltők beválasztási kritériumaként határoztam meg azon pedagógusok körét, akik jelenleg általános iskola alsó tagozatán tanítanak. A kérdőív kitöltésére 2022. augusztus 24. és 2022. szeptember

23. között volt lehetőség. A megosztott kérdőív bemutatása alkalmával a kitöltők figyelmét felhívtam arra, hogy teljes mértékben anonim és bármikor megszakítható. Ezenfelül, a pedagógusok tájékoztatása megtörtént az eredmények felhasználási céljáról.

A kérdőív demográfiai kérdésekkel kezdődik, melynek során a pedagógusra, illetve a pedagógus által tanított osztályra vonatkozó kérdések feltétele történt meg, amik kiterjednek a pedagógus nemére, életkorára, a pedagóguspályán eltöltött éveire, a munkahelyének településtípusára, az osztálylétszámra és az osztály BTMN-nel küzdő tanulóinak számára. A demográfiai kérdéseket követően megfogalmazásra kerültek a hipotéziseim vizsgálatához szükséges kérdések, mint például a különböző munkaformák és módszerek alkalmazásának gyakorisága a különböző tanórátípusokon.

A kérdőívet összesen 169 válaszadó töltötte ki, a kérdőívek közül 113 darab online és 56 darab papír alapon érkezett vissza. A pedagógusok által megjelölt válaszokat Microsoft Excel táblázatban összesítettem, illetve értékeltem ki.

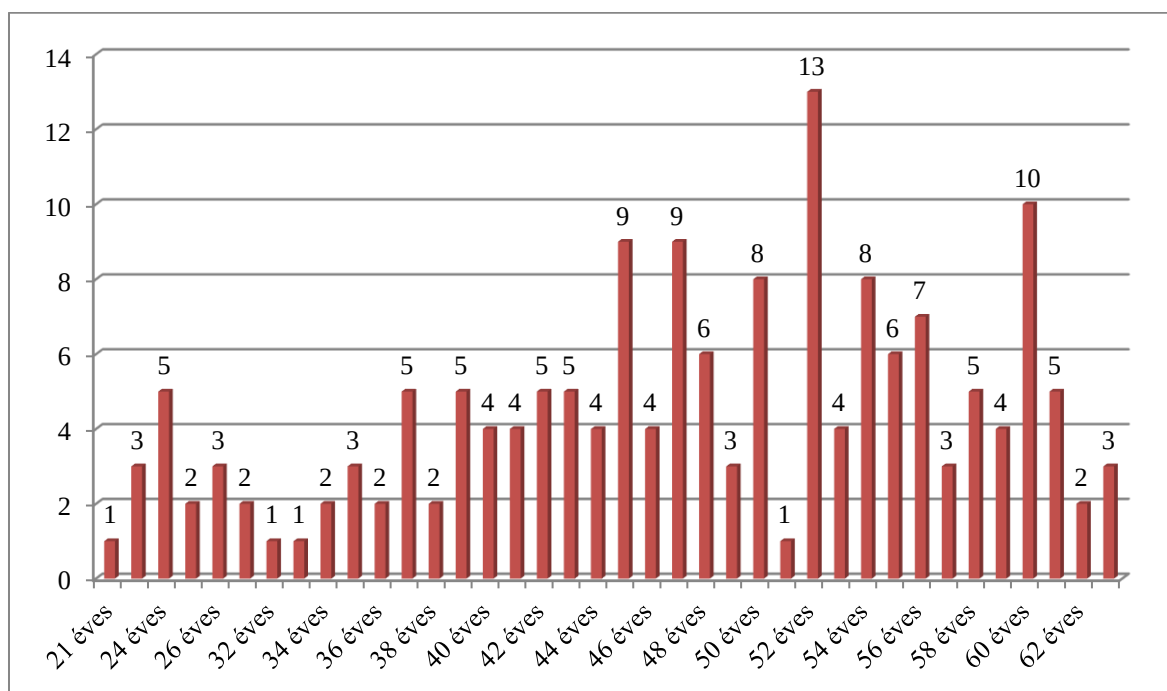
A pedagóguspálya a nők körében igen hamar népszerűvé vált. Egy 1972-ben készült kutatásból kiderül, hogy az elemi iskolákban a nők aránya 1912 és 1934 között 31,1%-ról 44,3%-ra nőtt, polgári iskola tekintetében pedig 57,3%-ról 61,1%-ra emelkedett (Ferge et al. 1972). A női pedagógusok aránya alsó tagozaton 1980-ra meghaladta a 60%-ot, az 1980-as évek végére pedig elérte a 90%-ot is, amelyből jól látható, hogy a férfitanítók létszáma egyre inkább csökkenő tendenciát mutat (Polónyi – Timár 2006). Ez a folyamatos csökkenés napjainkban is kiválóan megfigyelhető, mert a 169 válaszadó között mindössze 23 férfi tanító fedezhető fel (1. ábra).



1. ábra: Nemek megoszlása a kérdőív kitöltői között (n=169 fő) (saját szerkesztés)

Különböző kutatásokból kiderül, hogy jelentős pedagógushiánnyal kell számolni a közeljövőben a pedagógustársadalom előrejedése következtében, mert a KIR adatai alapján a

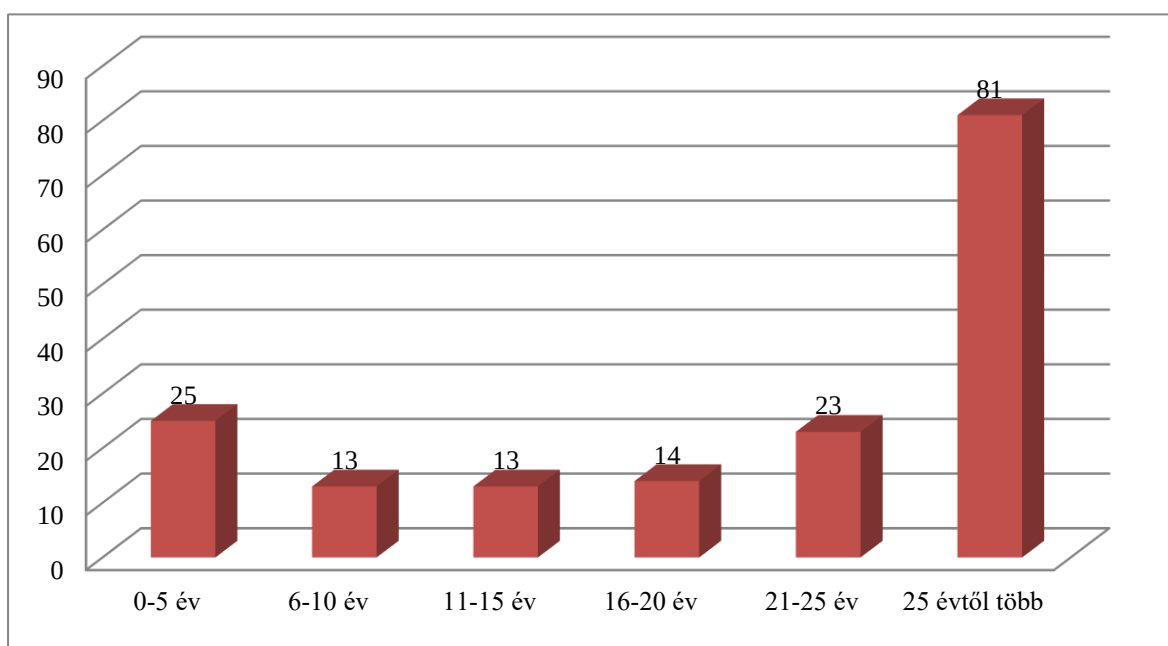
magyar pedagógusok 45,5%-a 50 évesnél idősebb és csak az 5%-uk fiatalabb 30 évnél (Lannert 2021). A válaszadók életkori megoszlása nem teljesen egyezik a KIR által feltárt százalékokkal, mert a mintában a 30 évnél fiatalabb tanítók százalékos értéke 10,0%, amely duplája az összehasonlított kutatás értékével. Azonban az általam megkérdezett, 50 évnél idősebb tanítók aránya már nem ilyen drasztikus értékben tér el a KIR adataitól, mert ez az érték 46,7%, vagyis csak 1,2% a különbség az említett kutatás adataihoz képest. Ez a két érték egyértelműen megerősíti a korábbi kutatást, miszerint jelenleg valóban előregedő a pedagógustársadalom Magyarországon. A válaszadók átlagéletkora 46,9 év, amely eredmény szintén alátámasztja az előregedést a pályán. A kitöltők között az 52 éves tanítók képviselték magukat a legnagyobb arányban (13 fő), de a 60 évesek is nagy számban (10 fő) vannak jelen (2. ábra).



2. ábra: A kutatásban résztvevő pedagógusok életkori megoszlása (n=169 fő) (saját szerkesztés)

Az életkori arányokhoz hasonló eloszlást mutat a tanítással töltött szakmai tapasztalat is, mert a 3. ábrán szembejövő, hogy a 25 évtől több ideje pályán lévő tanítók száma a legmagasabb, a válaszadók mintegy 47,9%-a tartozik ebbe a csoportba. Ez a kutatási eredmény is tovább bizonyítja az előregedő pedagógustársadalom jelenlétét az oktatásban. A megkérdezettek 14,8 százaléka tekinthető pályakezdőnek, azaz kevesebb mint 5 év pedagógiai tapasztalatuk van. A férfi pályakezdők aránya az összes férfi válaszadót tekintve 34,7%, amely mindössze 8 főt jelent, míg ez az arány a nők körében csak 11,6%.

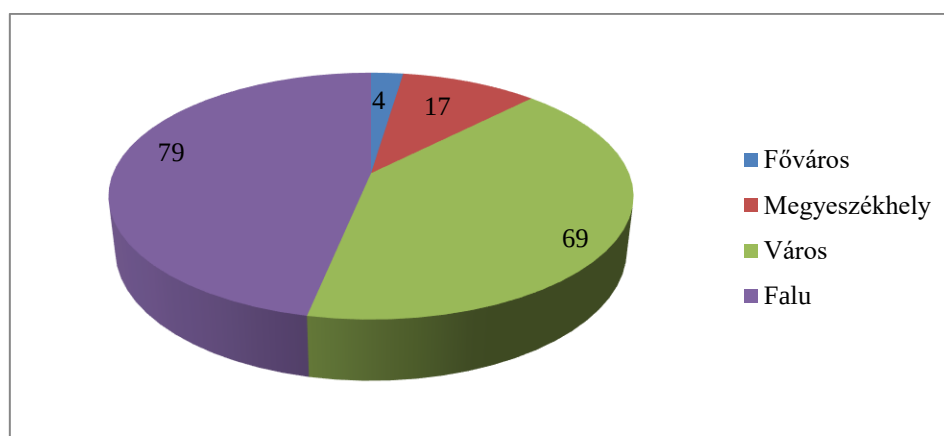
Megállapítható, hogy az oktatás az elmúlt években egyharmadrésznyi férfi tanítóval bővül. Az 5 évnél kevesebb ideje oktató férfi tanítók száma majdnem megegyezik a 25 évnél több ideje pályán lévő férfi tanítók számával, mert ez utóbbi csoport aránya a férfi válaszadók 30,4%. Ez a százalékos érték a férfi pedagógusok csaknem a további egyharmad részét teszi ki. A több mint 25 éve pályán lévő női pedagógusok száma és százalékos aránya jelentősen nagyobb férfi kollégáikkal összevetve, mert a nők vonatkozásában ez a szám 74, ami 50,7%-ot jelent az összes női válaszadó alapján. A nők körében tehát megfigyelhető, hogy a pályakezdők aránya a 25 évnél több ideje pályán lévő női pedagógusok arányánál 39,1%-kal kevesebb, amely ismét az elöregedő pedagógustársadalmat támasztja alá. A pedagóguspálya a fiatalok körében jelenleg kevésbé vonzó terület, továbbá sok pályakezdő, akik mégis ezt a területet választják, számos esetben a tanulmányokat követően, vagy az oktatásban eltöltött pár év után a pályamódosítás mellett döntenek. Ennek okai egyrészt a gyakorlati nehézségek, másrészt ez az időszak az, amikor a fiatal a rendelkezésére álló tapasztalatok alapján a pályán maradásról vagy esetleg a pálya elhagyásáról dönt (Sági – Szemerszki 2016).



3. ábra: Pedagógiai pályán eltöltött évek eloszlása (n=169 fő) (saját szerkesztés)

A megkérdezett pedagógusok többsége faluban (46,7%) él. A megyeszékhelyekről (10,0%) és a fővárosból (2,3%) érkező kevés esetszám következtében a további vizsgálatok során ezen megkérdezettek válaszait a városban tanító pedagógusok (40,8%) válaszaival összesítve fogom elemezni. A fővárosból, megyeszékhelyekről és a városokból összesítve összesen 90 kérdőívet küldtek vissza, ami így összesen 53,2%-ot jelent. A férfi pedagógusok

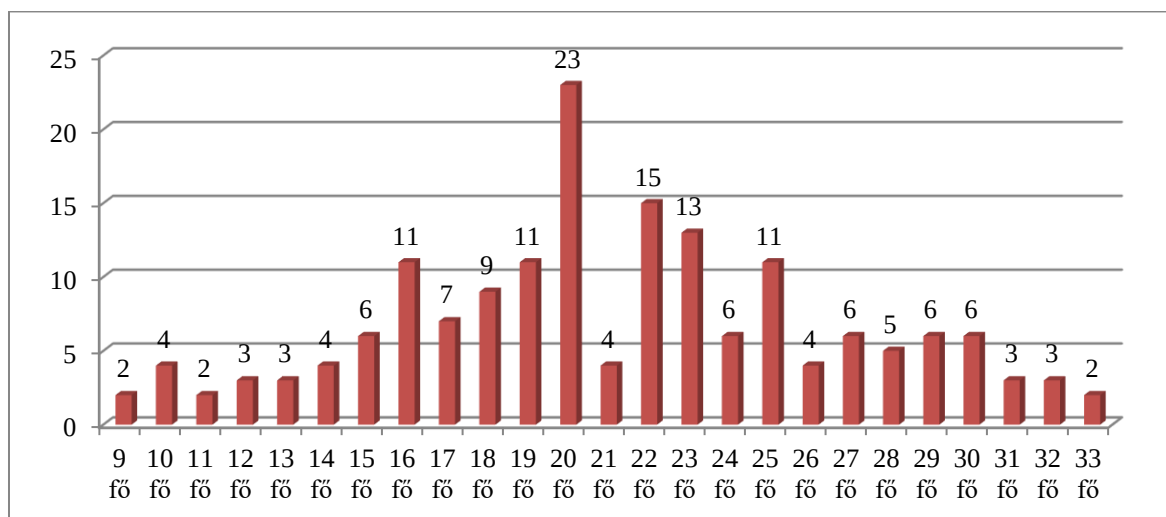
jelenléte közel azonos a városokban és a falvakban, mert a megkérdezett férfi pedagógusok 52,1%-a valamilyen kisebb faluban tanít, míg a maradék 11 férfi tanító a fővárosban, megyeszékhelyen vagy városban. A beérkezett válaszok tekintetében a női pedagógusok eloszlása közel azonos a településtípusok szerint, mert a falvakban tanító női pedagógusok aránya 45,8%, míg a városban 54,2%. A falvakból visszaérkezett kérdőívek alapján a férfi pedagógusok 15,1%-ban vannak jelen az általános iskolákban, a városokban pedig 12,2% az arányuk (4. ábra).



4. ábra: Pedagógusok eloszlása településtípusok szerint (n=169) (saját szerkesztés)

A falvakban és a városokban egyaránt megfigyelhetők kisebb, illetve nagyobb osztálylétszámmal dolgozó általános iskolák. A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 4. melléklete alapján az általános iskola 1-4. évfolyamáig az osztály- és csoportlétszám minimum 14 fő, míg a maximum tanulói létszám 27 fő, az ideális átlag pedig 23 fő. A válaszok alapján ezen törvénytől eltérően az osztálylétszám 9 főtől egészen 33 főig terjed, az osztályközösségek átlagléttszáma pedig 21,1. Falvak vonatkozásában az átlagos osztálylétszám 19,2 fő, városok tekintetében pedig 22,7 fő. Az 5. ábrán kiemelkedő a 20 fős osztályok mennyisége, a megkérdezettek 13,6%-a 20 fős osztályban tanít jelenleg. Nagy százalékban (8,8%) vannak jelen az általános iskolákban 22 fős osztályok és 23 fős osztályok (7,7%) is. A falvakban a 20 fő vagy az alatt lévő osztálylétszámok 63,3%-ban figyelhetők meg, amelyből megállapítható, hogy a falvakban több alkalommal kerül sor kisebb osztályközösségek megalkotására, aminek hátterében valószínűleg az áll, hogy a falvakban kevesebb gyermek él, mint a városokban, vagy lehetséges, hogy ha a szülők a munkahelyeik miatt bejárnak a közeli városokba dolgozni, akkor a gyermekeiket is városi iskolába íratják. A falvakból gyakran lehet hallani azt az információt is, hogy egy adott évfolyamban összesen egy osztályt tudtak indítani az alacsony létszámú jelentkezés miatt. Vizsgálatom szerint a

városokban a 20 fő vagy az alatti osztályközösségek 38,8%-ban vannak jelen. Falvak tekintetében négy (5%) esetben van szó 30 vagy a fölötti osztálylétszámról, míg ez a szám a városok vonatkozásában 11,1% (10 eset). Ez azt jelenti, hogy nagy létszámú osztályközösségek több, mint dupla annyi esetben fordulnak elő a városokban, mint a falvakban.



5. ábra: Osztálylétszám a válaszadók osztályaiban (n=169) (saját szerkesztés)

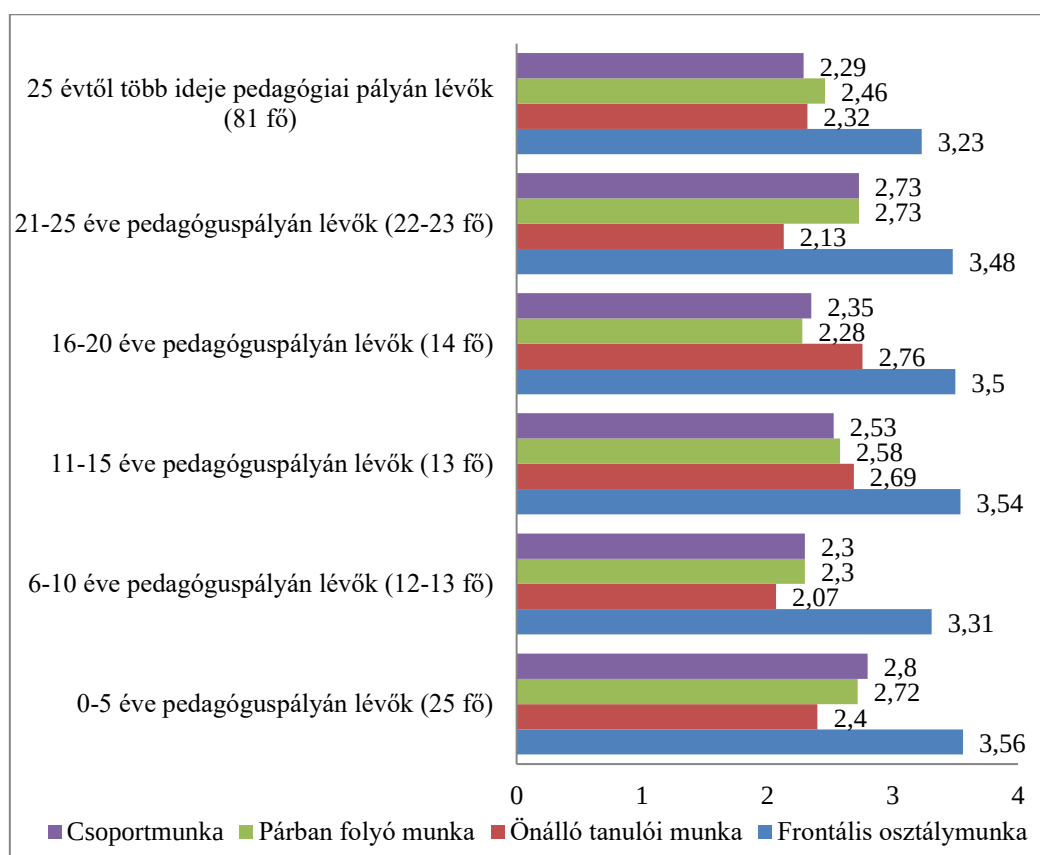
A beilleszkedési, tanulási, magatartási, nehézségekkel küzdő gyermekek tanítása nagy feladatot jelent a pedagógusok számára. A megkérdezettek válaszaiból kiderül, hogy ezen gyermekek szinte minden osztályközösségben – változó létszámmal – jelen vannak. A BTMN-nel küzdő gyermekek létszámát és százalékos eloszlásukat a 2. számú melléklet mutatja, amiben megfigyelhető, hogy van olyan osztály, ahol 0% a BTMN-nel küzdő gyermek aránya, de van olyan tanulói közösség is, ahol diákok 100%-a valamilyen beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzd. A BTMN-nel küzdő tanulók átlaglétszáma 3,9 fő. A válaszadók 18,9%-ának (32 fő) osztályában összesen 2 diák küzd BTMN-nel, a tanítók 18,3%-a (31 fő) pedig 3 fő BTMN-nel küzdő gyermeket tanít.

Vizsgálatom célja, hogy az általános iskola alsó tagozatán dolgozó pedagógusok válasza alapján átfogó képet kapjak a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel küzdő és nem küzdő gyermekek tanításáról. A kérdőívemre kapott válaszok segítségével szeretném elemezni azt, hogy a pedagógusok életkora és pedagóguspályán eltöltött idő mennyire befolyásolja a tanórán alkalmazott munkaformák, illetve módszerek megválasztását. Ezenfelül a differenciáló pedagógia alkalmazásának gyakoriságát és leggyakrabban alkalmazott differenciálási formákat is megvizsgálom. Az adatok elemzése fog választ adni

arra, hogy az óratervezést mennyire befolyásolja, ha BTMN-nel küzdő gyermek is van az osztályközösségben, illetve, ha befolyásolja, akkor milyen formában.

## 5.2. A hipotézisek vizsgálata

A különböző munkaformák alkalmazásával kapcsolatban beérkezett válaszok átlaga a 6. ábrán látható. Megállapítható, hogy a pedagóguspályán eltöltött időtől függetlenül a frontális osztálymunka a leggyakrabban alkalmazott munkaforma az új ismereteket szerző és feldolgozó órákon.



6. ábra: Új ismereteket szerző és feldolgozó órákon a különböző munkaformák alkalmazásának gyakorisága a pedagóguspályán eltöltött időtől függően (n=169) (saját szerkesztés)

Az általam elkészített kutatás megerősíti Vitéz Gyöngyvér 2006-ban megfogalmazott elméletét, amely szerint a hazánkban a frontális osztálymunka a leggyakrabban alkalmazott módszer, amelyet főként új fogalmak bevezetésénél, valamint új ismereteket szerző és feldolgozó óráknál alkalmaznak a pedagógusok. Ezt az elméletet Bús Enikő 2015-ben készített kutatása is alátámasztotta, mert vizsgálatában megállapította, hogy a pedagógusok 76,6%-a új ismereteket szerző és feldolgozó órákon frontális osztálymunkát alkalmaz.

Kutatásom szerint a tanítók több mint fele (51%) az új ismereteket szerző és feldolgozó órákon a frontális osztálymunkát használja a leggyakrabban, míg a pedagógusok csupán 3% alkalmazza a legkevésbé a frontális osztálymunkát ezen órátípuson. Összességében a tanítók átlagosan 3,4 gyakorisággal alkalmazzák a frontális osztálymunkát az új ismereteket szerző és feldolgozó órákon. A több mint 25 éve pályán lévő pedagógusok 5,3%-ára nem jellemző a frontális osztálymunka használata az új ismereteket szerző és feldolgozó órákon, de ez az érték csupán 1,3%-kal tér el a pályakezdők eredményétől (4%). Ettől a különbségtől már minimálisan nagyobb eltérés fedezhető fel a frontális osztálymunka leggyakrabban történő alkalmazása során, mert a több mint 25 éve pályán lévő pedagógusok 47,8%-a alkalmazza leggyakrabban ezt a munkaformát, míg a pályakezdők közül 3,1%-kal választották többen ezt a válaszlehetőséget. A korosztályi csoportosítás legmagasabb szintjén lévő pedagógusok négyfokú skálán átlagosan 3,2 gyakorisággal alkalmazzák a frontális osztálymunkát az új ismereteket szerző és feldolgozó órákon. A korosztályok közül átlagosan ők alkalmazzák a legkevésbé szívesen ezen munkaformát, de az érték csupán 0,3 tizeddel tér el a pályakezdőktől, melyből megállapítható, hogy a frontális osztálymunka alkalmazásának gyakoriságát a pedagóguspályán eltöltött idő nem befolyásolja jelentősen.

Egy 1988-ban kiadott cikkben olvasható, hogy időről-időre a tanulók önálló munkájának aránya csökken (Szeberényiné 1988). Radnóti Katalin 2006-ban készített egy kutatást, amelyben a pedagógiai munkaformák, módszerek és eszközök alkalmazásának gyakoriságát vizsgálta. Vizsgálatában a beérkezett válaszokat négy csoportra bontotta: magyartanárok, matematikatanárok, általános iskolai tanárok, illetve középiskolai tanárok, és ennek a négy csoportnak a válaszait összesítve is megadta. Míg én a kutatásomban négyfokú skálát alkalmaztam a gyakoriság méréséhez, addig Radnóti Katalin ötfokú skálát. Radnóti 2006-os vizsgálata alapján az egyéni tanulói munka gyakoriságának alkalmazása az általános iskolákban 87,8%.

A következőekben a beérkezett válaszok alapján (6. ábra) vizsgálom az új ismereteket szerző és feldolgozó órákon az önálló tanulói munkáltatás gyakoriságát és Szeberényiné 1988-as kutatásának napjainkban való helytállóságát. Az önálló tanulói munkaforma alkalmazásának gyakorisága teljes mértékben eltér az előzőekben megvizsgált frontális osztálymunkától. A válaszok alapján a tanítók csak 8%-a alkalmazza leggyakrabban és 19%-a legkevésbé az új ismereteket szerző és feldolgozó órák során az önálló tanulói munkát. Ezek a százalékos eredmények jelentős mértékben eltérnek a frontális osztálymunka gyakoriságától, a pedagógusok 43%-kal alkalmazzák gyakrabban a frontális osztálymunkát, mint az önálló tanulói munkát. Az önálló tanulói munka kapcsán a négyes skálarendszer kettes és hármas

válaszlehetőségét választották a legtöbben: a válaszadók 39%-a (66 fő) választotta a hármast, 34% (58 fő) pedig a kettest. Az önálló tanulói munkát a tanítók átlagosan 2,3 gyakorisággal alkalmazzák. A 0-5 éve pedagóguspályán lévők 20%-a alkalmazza legkevésbé szívesen ezt a munkaformát az új ismereteket szerző és feldolgozó órákon. Ebből a csoportból mindössze kettő fő (8%) jelölte meg azt, hogy a leggyakrabban alkalmazza az önálló tanulói munkaformát. A pályakezdők átlagosan 2,4 gyakorisággal alkalmazzák az önálló tanulói munkaformát az ilyen típusú óratervek elkészítése során. A legkevésbé válaszlehetőséget a 25 évtől több ideje tanító pedagógusok 19,1%-a jelölte meg, leggyakrabban pedig a csupán a pedagógusok 6,3%-a alkalmazza. A pályakezdők és a régóta pályán lévők válaszainak százalékos arányában ennél a munkaformánál is nagyon minimális eltérés figyelhető meg, mert átlagosan 2,3 gyakorisággal használják a több mint 25 éve pályán lévők az önálló tanulói munkát, így a két korcsoport átlaga között az eltérés mindössze 0,1.

Ezen információk szerint a pedagóguspályán eltöltött idő csupán minimálisan befolyásolja az önálló tanulói munka alkalmazásának gyakoriságát az új ismereteket szerző és feldolgozó órákon. Azonban az egyértelműen megállapítható, hogy a frontális osztálymunkát minden korcsoport szívesebben alkalmazza, mint az önálló tanulói munkát. A korcsoportokra bontás alapján az önálló tanulói munka és a frontális osztálymunka között egyetlen alkalommal sem láthatók megegyező, vagy minimális eltérést mutató eredmények. Radnóti Katalin 2006-ban készített kutatásához képest jelenleg jóval kevesebb az általános iskolákban az egyéni tanulói munka, és ennek a két információnak a birtokában megállapítható, hogy Szeberényiné (1988) elmélete napjainkban is helytálló, mert az eltelt évek alatt az önálló tanulói munka gyakoriságának beépítése az óratervekbe, 30,3%-kal csökkent, ami azt jelenti, hogy évente 1,8%-kal lett kevesebb az egyéni munka alkalmazásának gyakorisága az általános iskolákban. Véleményem szerint az önálló tanulói munka általános iskolákban történő ritka alkalmazásának oka lehet, hogy a tanulók önálló munkavégzése kiemelt odafigyelést igényel, és ez az odafigyelés a nagy létszámú osztályoknál nagyon nehezen kivitelezhető. Továbbá az önálló munkavégzés ellenőrzése nehézséget jelenthet, és sok időt vehet igénybe. A bizonyos tantárgyakból rendelkezésre álló kevés óraszám pedig ennek a hosszas feladatnak a végrehajtását, illetve ellenőrzését nem teszi lehetővé.

Radnóti Katalin 2006-os vizsgálata során az általános iskolában tanító pedagógusok 3,06 gyakorisággal alkalmazzák a páros munkát a tanítási órákon; és az összes válaszadó tanár átlaga az általános iskolákban tanítók átlagától alacsonyabb (2,88). Vizsgálati adataim alapján a pedagógusok átlagosan 2,5 gyakorisággal alkalmazzák a párban folyó munkát az új ismereteket szerző és feldolgozó órákon. Az általam és a Radnóti Katalin által készített

vizsgálatok összevetése során nagyon minimális (1,3%) különbség fedezhető fel a tanítók páros munka gyakoriságának alkalmazására vonatkozó átlagai között. A kérdőívek alapján a legkevesebben választották az 1 – legkevésbé válaszlehetőséget (9%), ezt követi a 4 – leggyakrabban (12%), és jelentős mértékben eltér a kettes (42%), illetve a hármas (37%) válaszlehetőség. A több mint 25 éve pedagóguspályán lévők nagyrészt (44,4%) a kettes válaszlehetőséget jelölték meg a párban folyó munka gyakoriságának vizsgálata során. Ez a korosztály csak 13,5%-a alkalmazza a leggyakrabban, 11,1% pedig a legkevésbé a párban való munkáltatást az új ismereteket szerző és feldolgozó órák során, átlagosan pedig 2,4 gyakorisággal használják. A pályakezdők esetében a legtöbb válasz a hármas értékre (40%), majd a kettesre (32%) érkezett. Ezt a munkaformát a 0-5 éve pedagógusként dolgozók közül összesen kettő tanító alkalmazza legkevésbé, és öt fő pedig, amely pontosan 20%, a leggyakrabban az új ismereteket szerző és feldolgozó órákon; összességében a pályakezdők átlagosan 2,7 gyakorisággal használják. A párban folyó munka alkalmazásának átlaga a több mint 25 éve tanítók (2,4) esetében csupán 0,3 értékkel tér el a pályakezdőétől, így megállapítható, hogy a pedagógiai pályán eltöltött idő nem befolyásolja a párban folyó munka használatának gyakoriságát az új ismereteket szerző és feldolgozó órákon. A tanítók átlagosan 2,76 értékkel alkalmazzák gyakrabban a párban folyó munkaformát, ha az osztályban beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek is tanul.

Bús Enikő (2015) kutatásából az is kiderül, hogy a pedagógusok csupán egynegyede használja rendszeresen a csoportmunkát, melynek okaként a nagy osztálylétszámok, a kevés idő, illetve a csoportmunkához tartozó módszer alkalmazásának ismeretlensége került megfogalmazásra. Bús eredményei szerint a csoportmunkát gyakrabban használják a régebb óta pedagóguspályán lévő tanítók, mint a pályakezdők (Bús 2015). Radnóti Katalin (2006) kutatása alapján pedig az általános iskolákban tanítók 3,12 gyakorisággal alkalmazzák a csoportmunkát. A saját vizsgálati adataim szerint a tanítók 2,4 gyakorisággal használják az új ismereteket szerző és feldolgozó órán a csoportmunkát. Ez az eredmény csak 2,4%-kal kevesebb, mint a Radnóti Katalin (2006) kutatása szerinti. Vizsgálatomban a legtöbb pedagógus (34,9%) a hármas válaszlehetőséget jelölte meg, amitől kevéssel tér el a 2-es válaszlehetőséget választók aránya (31,3%). Az is megfigyelhető, hogy az 1 – legkevésbé és a 4 – leggyakrabban válaszlehetőségeket szinte azonos arányban választották a kitöltők (17,7% és 15,9%). A 0-5 éve pályán lévő pedagógusok 16%-a, a több mint 25 éve pályán lévők pedig 20,2%-a a legkevésbé, míg a több mint 25 éve pályán lévők 11,7%-a, illetve a pályakezdők 32%-a használja ezt leggyakrabban az új ismereteket szerző és feldolgozó órákon. A pályakezdők átlagosan 2,8 gyakorisággal, a legrégebb óta tanítók pedig 2,2 gyakorisággal

alkalmazzák a csoportmunkát az új ismereteket szerző és feldolgozó órákon. Összességében elmondható, hogy a pályakezdők 0,6 értékkel gyakrabban használják a csoportmunkát, mint a több mint 25 éve tanítók, de mégsem jelenthető ki, hogy a pályán eltöltött idő kimondottan befolyásolja a csoportmunka alkalmazásának gyakoriságát, mert a 21-25 éve pedagóguspályán lévők csak 0,1 gyakorisággal használják ritkábban ezt a munkaformát, mint a pályakezdők. Továbbá a pedagógusok 2,59 arányban alkalmaznak többször csoportmunkát, ha BTMN-nel küzdő gyermek is tartózkodik az osztályközösségben.

Az első hipotézisem első fele teljes mértékben beigazolódott, miszerint az új ismereteket szerző és feldolgozó órákon a pedagóguspályán eltöltött időtől függetlenül legszívesebben a frontális osztálymunkaformát alkalmazzák a pedagógusok. A hipotézisem vizsgálata alapján egyértelműen látható, hogy a frontális osztálymunka gyakori alkalmazása jelentősen kiemelkedik a többi munkaforma közül. Ez a munkaforma az egyetlen, amely a négy értékből álló skálarendszernél meghaladja a hármas értéket minden korcsoport tekintetében. A frontális osztálymunkát minden korosztály egységesen szívesen alkalmazza az óratervek elkészítése során, ami megerősíti Vitéz Gyöngyvér 2006-ban, Radnóti Katalin 2006-ban és Bús Enikő 2015-ben készített vizsgálatának eredményeit. A hipotézisem második fele – miszerint a csoportmunkát a minimum 10 éve pedagóguspályán lévő tanítók gyakrabban alkalmazzák, mint a pályakezdő pedagógusok – azonban nem igazolódott be. Ez nem támasztotta alá Bús (2015) elméletét, mely szerint a régebb óta pedagóguspályán lévők szívesebben alkalmazzák a csoportmunkát, mint a pályakezdők, mert eredményeim alapján a pályakezdők átlagosan 2,8-as, a minimum 10 éve pedagóguspályán lévők pedig 2,4-es gyakorisággal használják az új ismereteket szerző és feldolgozó órákon. A két eredmény közötti különbség csak 0,4, de ez mégis azt jelenti, hogy a pályakezdők gyakrabban alkalmazzák a csoportmunkát az új ismereteket szerző és feldolgozó órákon, mint a minimum 10 éve tanító pedagógusok. Véleményem szerint a pályakezdők azért alkalmazhatják gyakrabban a csoportmunkát, mert ebben az esetben a tanulók nagyobb aktivitást fejtenek ki, így könnyebb a koncentráció, a motiváció fenntartása egész órán. Továbbá csoportmunka során könnyebb megismerni a diákok személyiségét, kreativitását, esetleges feszültségforrásukat, melyek felismerése csoportmunka nélkül a pályakezdők számára nehezebb lehet, így ennek tekintetében is választhatja több pályakezdő ezt a munkaformát.

A pedagógusok által a különböző módszerek alkalmazásának gyakorisága a 3. számú mellékletben tekinthető meg. A diagramon látható, hogy a magyarázatot, mint pedagógiai módszert, nem minden korosztály alkalmazza a leggyakrabban az új ismereteket bevezető órákon. A megkérdezett 0-5 éve pedagóguspályán lévők ugyanolyan gyakran (3,52)

alkalmazzák a magyarázatot és a megbeszélést az új ismereteket bevezető órákon. Radnóti Katalin 2006-os elmélete szerint az általános iskolában tanítók a magyarázat (4,62) módszerét szívesebben alkalmazzák, mint a megbeszélést (4,35), azonban mindkét módszer kiemelkedően magas átlagot mutat. A megbeszélés módszerét Radnóti Katalin 2006-os kutatása szerint 87% gyakorisággal alkalmazzák az általános iskolákban, az általam elvégzett kutatás szerint pedig 88%-os gyakorisággal alkalmazzák a tanítók. Ettől a minimális 1%-os eltéréstől a magyarázat módszerénél már kicsit nagyobb különbség figyelhető meg, mert az általam megkérdezett pályakezdők 4,4%-kal ritkábban alkalmazzák az új ismereteket bevezető óránál, mint a Radnóti Katalin által megkérdezettek. A 0-5 éve pályán lévők körében a gyakoriság tekintetében a harmadik helyen áll, nem sokkal az első helyről lemaradva a szemléltetés (3,28) módszere. A szemléltetés az általam végzett kutatásban (82%) a pályakezdők esetében teljes mértékben megegyezik Radnóti 2006-ban készített kutatásával (82,2%). Ez a korcsoport a legkevésbé gyakran a LEGO® módszert alkalmazza, mely módszer minden korosztály vonatkozásában elég alacsony átlagot ért el a négyfokú skálán.

A 6-10 éve általános iskolában tanítók teljes mértékben más pedagógiai módszereket alkalmaznak szívesen, mint a pályakezdők, de a három leggyakrabban alkalmazott módszer között ezen korosztálynál is megtalálható a szemléltetés és a magyarázat. Átlagos alkalmazás tekintetében leggyakrabban a megkérdezettek az új ismereteket bevezető órákon a házi feladat módszerét alkalmazzák (3,84). Egy kutatásból kiderült, hogy az általános iskolában tanító pedagógusok nagyobb mértékben adnak változatos házi feladatokat, mint a középiskolai tanárok, de leggyakrabban még mindig a tankönyvekből, illetve munkafüzetekből adnak házi feladatot a diákoknak, illetve az általános iskolákban tanítók fontosabbnak vélik a házi feladatok kiadását és visszaellenőrzését is (Radnóti 2006). A magyarázat (3,38) ismételten megegyező gyakorisággal alkalmazott egy másik módszerrel, de ez a korosztály a szemléltetéssel alkalmazza egyformán gyakran. A két korosztály abban viszont egyetért, hogy legkevesebbszer a LEGO® módszert használják.

A 11-15 éve tanítók a szemléltetés (3,53) módszerét alkalmazzák leggyakrabban az új ismereteket bevezető órákon. Radnóti Katalin (2006) kutatásában az általános iskolákban 6%-kal ritkábban használják a szemléltetés módszerét, mint a saját kutatásom 11-15 éve pedagógusként dolgozók korosztálya. A második helyen 3,46 átlaggal a magyarázat áll, harmadik helyen pedig a megbeszélés. Ezzel az első három pedagógiai módszer, sorrendiséget nem tekintve, megegyezik a pályakezdők által leggyakrabban alkalmazott három pedagógiai módszerrel. A 11-15 éve tanítók tekintetében legkevésbé alkalmazott a kooperatív tanítási

módszer, a vita és a LEGO® módszer. A vita Radnóti (2006) kutatásában 3,47 pontot ért el az ötfokú skálarendszeren, ezzel pedig átlagosan több mint 25%-kal (25,4%) ritkábban alkalmazzák a vizsgálatomban megkérdezett 11-15 éve pedagógusként dolgozók.

A 16-20 éve pályán lévők a leggyakrabban a magyarázatot (3,73) használják, és ez a korcsoport alkalmazza az említett módszert átlagosan a leggyakrabban az új ismereteket bevezető órákon. Átlagosan második leggyakrabban használt módszer a szemléltetés (3,57). A 16-20 éve és a 11-15 éve pedagógusként dolgozók átlagosan szinte egyforma gyakorisággal alkalmazzák ezt a módszert, csak 0,04-dal használják ritkábban a 11-15 éve pedagóguspályán lévők. A harmadik helyen kettő pedagógiai módszer, az előadás és a megbeszélés osztozik, mert ugyanannyira gyakran alkalmazzák (3,0) a tanítók a bevezető órákon. A második és harmadik helyen álló módszerek átlagos alkalmazása között jelentős eltérés figyelhető meg (0,57). Ennél még nagyobb eltérés (2,45) tapasztalható az első és az utolsó helyen lévő módszerek között. A legkevésbé alkalmazott módszer a tanulmányi kirándulás (1,28) lett, amivel kapcsolatban az eddig megvizsgált korcsoportok közül, semelyik korcsoportnál nem született ennyire alacsony érték.

A 21-25 éve pedagóguspályán lévők is a szemléltetés módszerét alkalmazzák a legtöbbször (3,52), ugyanúgy, mint a 11-15 éve pályán lévők, a két korosztály átlaga csak 0,01 századdal tér el egymástól. A magyarázat, mint már több csoportnál is, a második helyen áll (3,44), 0,14 századdal lemaradva a harmadik helyen a megbeszélés módszere található. Átlagosan legkevésbé alkalmazott pedig ismét a LEGO® módszer (1,52).

A legidősebb korosztály által leggyakrabban a szemléltetés alkalmazott (3,66), második helyen náluk is a magyarázat (3,42) áll, harmadik helyen pedig a szemléltetés (3,28). Az első három hely a sorrendiséget is figyelembe véve teljes mértékben megegyezik az előző korcsoport által leggyakrabban alkalmazott három módszerrel. Továbbá a legritkábban alkalmazott módszer (LEGO® módszer) is ugyanaz mind a két korcsoportnál. A négyes skálarendszerben megadott válaszok összesítése és átlagszámítása után a több mint 25 éve pályán lévőknél található a legalacsonyabb átlagot kapott (1,22) módszer, ami a LEGO® módszer.

A korcsoportok megvizsgálását követően egyértelműen megállapítható, hogy az első három leggyakrabban alkalmazott módszerbe minden korcsoportban beletartozik a magyarázat és a szemléltetés. A megbeszélés is csak a 6-10 éve pedagóguspályán lévők csoportjában nem figyelhető meg az első három között. A LEGO® módszer pedig mind az öt korcsoport esetében a legritkábban alkalmazott módszernek bizonyult. A szemléltetést három korcsoport is a leggyakrabban használja, egy csoportnál az első helyen osztozik a

magyarázattal. Ezzel szemben a magyarázat módszerét mindössze egy korcsoport értékelte a leggyakrabban használnak, egy esetben pedig átlagosan ugyanannyira alkalmazzák, mint a szemléltetést. A házi feladat pedig csak egyszer került be a három leggyakrabban használt módszer közé, de ebben az egy esetben ez lett leggyakoribb. Mindezek alapján megállapítható, hogy a pályán eltöltött idő befolyásolja a leggyakrabban alkalmazott pedagógiai módszert az új ismereteket bevezető órákon. Továbbá az is megállapítható, hogy a korcsoportok között a leggyakrabban alkalmazott módszer a szemléltetés. Ezek alapján pedig a második hipotézisem első fele, miszerint a pedagógusok a pályán eltöltött időtől függetlenül leggyakrabban a magyarázat módszerét alkalmazzák, nem igazolódott.

A tanítók átlagosan, korcsoportokra bontás nélkül, a szemléltetést 3,53, a magyarázatot pedig 3,49 gyakorisággal használják új ismereteket közlő órákon. A különbség minimális, de mégis megfigyelhető. Radnóti Katalin 2006-os kutatása szerint azonban az általános iskolákban tanító tanárok a magyarázatot gyakrabban alkalmazzák (4,62), mint a szemléltetést (4,11). Ez utóbbi kutatásnál sokkal nagyobb eltérés figyelhető meg a két módszer között, mint az általam készítetténél. Falus Iván 2003-as kutatása magyarázhatja meg, hogy miért kapott alacsonyabb értéket a magyarázat, mint a szemléltetés, mert elméletében meghatározásra került, hogy a magyarázat a 10-18 éves korosztály tanítása során a leggyakoribb, de az általam megkérdezettek közül maximum a negyedik osztályban tanítók foglalkozhatnak tízedik életévüket betöltött gyermekekkel. Ezt az elméletet erősíti meg Radnóti 2006-os kutatása is, mert ő az általános iskolákban dolgozó pedagógusokat nem csoportosította külön alsó tagozatban és felső tagozatban tanítókra, ezért fordulhatott elő, hogy eredményei szerint a leggyakrabban alkalmazott módszer a magyarázat lett. A szemléltetés az általános iskolákban valószínűleg a figyelemfelkeltő hatása miatt lehet a leggyakrabban használt az új ismereteket bevezető órákon, mert ennél a tanórátípusnál a legfontosabb a figyelemfelkeltés. Falus Iván 2003-as kutatása szerint a tanítók/tanárok által legkedveltebb pedagógiai módszer a megbeszélés, de az általam megkérdezettek csak 3,28 gyakorisággal alkalmazzák, amellyel a harmadik leggyakrabban használt módszer.

Az új ismereteket szerző és feldolgozó órák tekintetében a különböző pedagógiai módszerek alkalmazásának gyakorisága a 4. mellékletben tekinthető meg. A diagramról leolvasható, hogy a pályakezdők az új ismereteket szerző és feldolgozó órákon a leggyakrabban a magyarázatot (3,4) használják. A magyarázat módszerét az új ismereteket bevezető óránál is a leggyakrabban alkalmazza ez a korosztály, de ez utóbbi tanórátípusnál a megbeszélés is az első helyen végzett a gyakoriságot tekintve az említett korcsoportnál. Az új ismereteket szerző és feldolgozó órákon a megbeszélés csak a harmadik helyen áll (3,12), és

0,2 tizeddel megelőzi a szemléltetés, amely az előzőekben megvizsgált tanórátípusnál csak a harmadik leggyakoribb módszer. A legkevésbé alkalmazott ismételt a LEGO® módszer (1,76).

A következő korosztály a pályakezdőkhöz hasonlóan leggyakrabban a magyarázat módszerét (3,3) használja az új ismereteket szerző és feldolgozó órákon. Azonban a megbeszélés módszerének alkalmazásáról már nincs teljes egyetértés a két korosztály között, mert a 6-10 éve pedagóguspályán lévők 0,15 századdal gyakrabban alkalmazzák ezt a módszert, amely a második, míg a házi feladat és a szemléltetés (3,0) a harmadik leggyakrabban alkalmazott módszerek. Az utolsó helyen pedig rendkívül alacsony átlaggal (1,07) ismételt a LEGO® módszer áll.

A 11-15 éve általános iskolában tanítók közül összesen 13 válasz érkezett, amelyek alapján a szemléltetés (3,46) bizonyult a leggyakrabban alkalmazottnak, ezt követte a megbeszélés (3,15), majd a magyarázat (3,07). 1,69 átlaggal pedig a LEGO® módszer újból legritkábban alkalmazott módszerre vált.

A megkérdezett 16-20 éve pedagóguspályán dolgozók válaszai alapján a magyarázat és a szemléltetés is (3,5) a leggyakrabban alkalmazott módszer az új ismereteket szerző és feldolgozó órákon. Radnóti Katalin 2006-os kutatása szerint azonban az általános iskolában tanítók a magyarázat módszerét 0,41 századdal gyakrabban használják, mint a szemléltetést. Az előadást és megbeszélést pedig e korosztály válaszadói azonos gyakorisággal (3,0) használják, míg a tanulmányi kirándulást (1,35) alkalmazzák a legritkábban, de 0,07 átlaggal gyakrabban az új ismereteket szerző és feldolgozó órákon, mint az új ismeretet bevezető órákon.

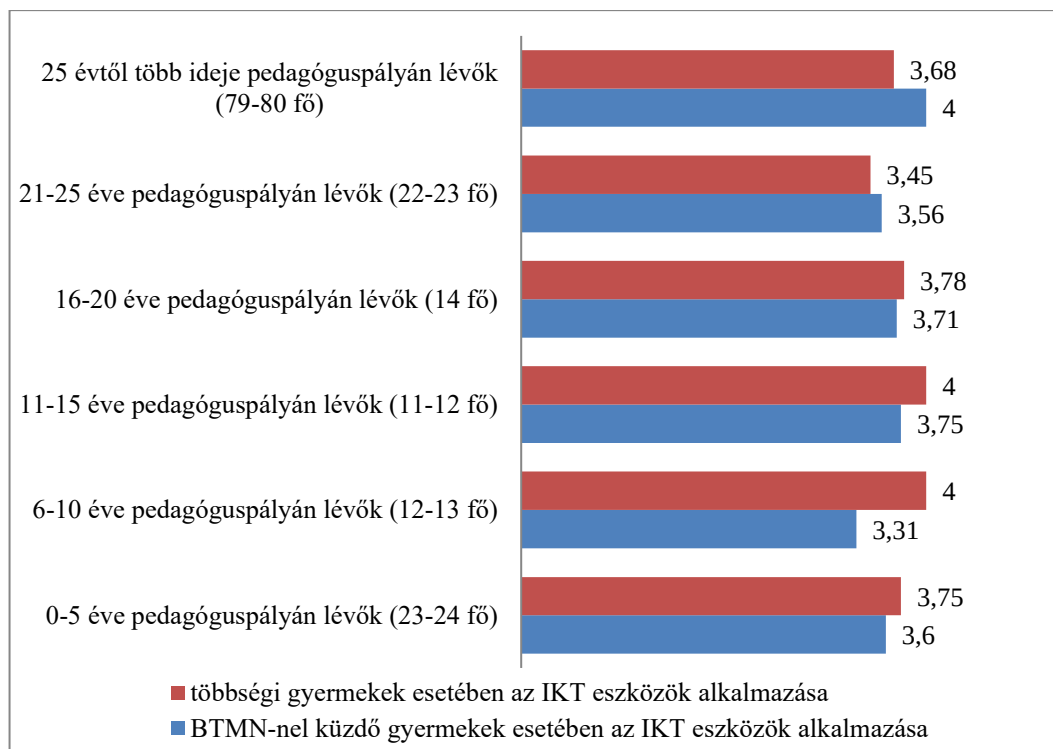
A 21-25 éve általános iskolában dolgozók a szemléltetést (3,43) 0,9 századdal gyakrabban alkalmazzák, mint a magyarázatot, de ez utóbbi 0,04-dal még gyakoribb, mint a megbeszélés. A módszerek gyakorisági sorrendjének elején nagyon minimális eltérés figyelhető meg, de a leggyakrabban és legkevésbé alkalmazott LEGO® módszer között majdnem kettő (1,91) értéknyi különbség fedezhető fel. Az új ismereteket szerző és feldolgozó, illetve az új ismeretet bevezető órák tekintetében a korosztályba tartozó tanítók a LEGO® módszert ugyanolyan ritkán használják (1,52).

A több mint 25 éve pedagóguspályán lévők, kiemelkedően magas átlaggal (3,6) alkalmazzák a szemléltetést az új ismeretet szerző és feldolgozó órákon, ennyire magas eredményt egyetlen pedagógiai módszer sem kapott egyetlen korosztálynál sem. A magyarázat 0,28 századdal ritkábban használt, a megbeszélést pedig 3,16 gyakorisággal

alkalmazzák. A legidősebb korosztály is a legkevésbé a LEGO® módszert (1,29) használja, de ezt a jelenséget a 6. hipotézisnél fogom alaposabban megvizsgálni.

Összességében a magyarázat kettő korosztály számára is a leggyakrabban alkalmazott módszer, kettő esetben második, egy esetben harmadik, egy esetben pedig az első helyen osztozik a szemléltetéssel. A szemléltetés az előzőhöz hasonlóan elég népszerű módszernek tekinthető, három korcsoport válaszadói is a leggyakrabban ezt használják a tanítási órákon. A második és harmadik helyen önállóan egyszer jelenik meg, a 6-10 éve pedagógusként dolgozók kettő pedagógiai módszert is a harmadik leggyakrabban alkalmazottként értékelték, a házi feladatot és a szemléltetést. A megbeszélés módszere is igen népszerű az új ismereteket szerző és feldolgozó órákon, de közel sem annyira, mint az előzőekben megvizsgált módszerek, mert ez utóbbi három alkalommal a harmadik, kétszer a második legtöbbször használt módszer, egy alkalommal pedig a második leggyakrabban alkalmazott státuszon osztozik az előadás módszerével. Ezek tekintetében megállapítható, hogy a pedagóguspályán eltöltött idő befolyásolja a pedagógiai módszerek megválasztását. A korosztályok összesítése alapján a három leggyakrabban alkalmazott módszer értékei a következőképpen alakulnak: a szemléltetés 3,47-es, a megbeszélés 3,16-os, a magyarázat módszere pedig 3,33-as átlagot ért el, ezzel a leggyakrabban alkalmazott módszer a szemléltetés az új ismereteket szerző és feldolgozó órákon. Adatok áttekintése után megállapítható, hogy a második hipotézisem második fele sem igazolódott.

A megkérdezett pedagógusok 96,4%-a szokta alkalmazni az információs és kommunikációs technológiai (IKT) eszközöket a tanítási órákon. Az első osztályos tanulók tanításakor a tanítók 2,93 gyakorisággal alkalmazzák az IKT eszközöket, míg a második osztályosok tekintetében ez az átlag csak minimálisan nagyobb (3,04). Az IKT eszközök használatának gyakorisága a harmadik osztályosok vonatkozásában még tovább emelkedett (3,22), a negyedik osztályosok átlagából (3,37) pedig megállapítható, hogy a tanítók a diákok életkorának és tudásának növekedésével egyenesen arányosan egyre gyakrabban alkalmazzák az információs és kommunikációs technológiai eszközöket a tanórákon. A kutatás során kíváncsi voltam arra is, hogy van-e különbség a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő és nem küzdő gyermekek esetében az IKT eszközök tanórai alkalmazásának gyakoriságában (7. ábra).



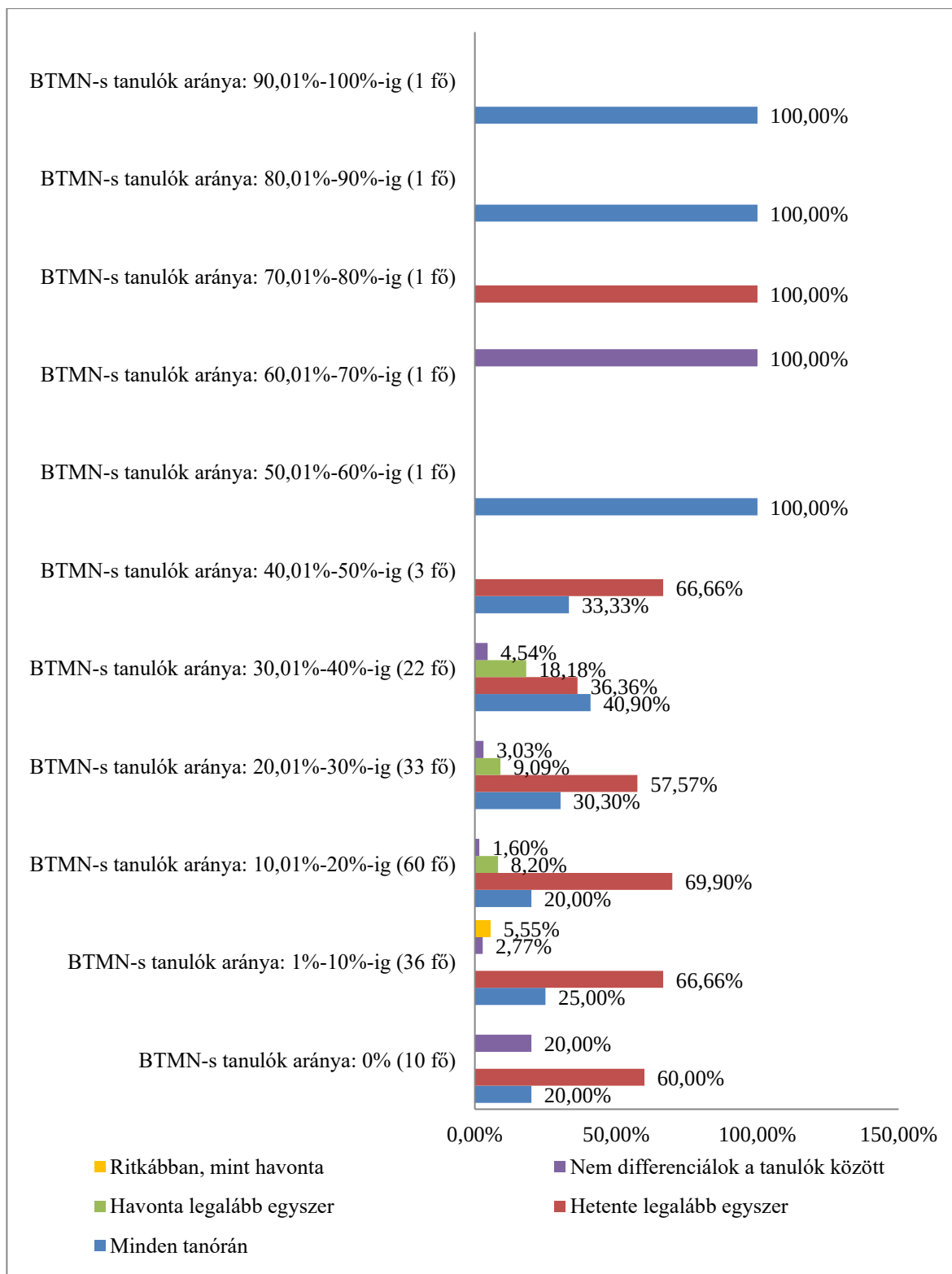
7. ábra: Az IKT eszközök alkalmazásának gyakorisága a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel küzdő és nem küzdő gyermekek tanításakor (saját szerkesztés)

A pedagógusok 3,59-re értékelték, hogy mennyire szívesen alkalmazzák az IKT eszközöket a BTMN-nel küzdő gyermekek tanításánál. A többségi gyermekek tanítása (3,72) során a pedagógusok kissé gyakrabban használják ezeket az eszközöket, mint a BTMN-nel küzdő gyermekeknél. A különbség mindössze csak 0,13, így megállapítható, hogy a pedagógusok a BTMN-nel küzdő és nem küzdő gyermekek tanításakor is egyaránt szívesen alkalmazzák az IKT eszközöket, azonban a többségi gyermekeknél kicsit több alkalommal történik a használatuk. Azokban az osztályközösségekben, ahol 0-5 fő BTMN-nel küzdő gyermek tanul, ott a tanítók 3,57-re értékelték az IKT eszközök használatát. Azok a tanítók, akik egy osztályközösségen belül 6-18 fő BTMN-es diákkal foglalkoznak, ők minimálisan jobban kedvelik (3,64) ezen eszközök alkalmazását a tanórákon, mint az előzőleg megvizsgált csoport. A 7. ábrán megfigyelhető, hogy egyes korcsoportok eltérően használják az IKT eszközöket a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő és nem küzdő gyermekek tanításakor. A 0-15 éve pedagóguspályán lévőek a többségi gyermekek körében alkalmazzák szívesebben az IKT eszközöket, míg a 21 évtől több ideje pályán lévőek a BTMN-nel küzdő diákok esetében. A 16-20 éve tanítók szinte azonos arányban alkalmazzák a BTMN-nel küzdő és nem küzdő gyermekeknél ezeket az eszközöket. A megkérdezett tanítók véleménye szerint a BTMN-es gyermekek az IKT eszközök tanórai használatát majdnem

ugyanannyira kedvelik (3,69), mint a többségi gyermekek (3,79), de azt fontos megjegyezni, hogy a többségi gyermekek tanításakor a tanítók 0,12 századdal alkalmazzák gyakrabban az IKT eszközöket.

Adatok elemzését követően megállapítható, hogy a BTMN-nel küzdő és nem küzdő gyermekek tanításakor szinte minden pedagógus szívesen alkalmazza az IKT eszközöket, ami alapján a harmadik hipotézisem igazolódott. Az eredményeim megerősítik Apró 2012-ben kutatási adatait, miszerint minden pedagógus kortól, nemtől, tantárgytól függetlenül fontosnak tartja az IKT eszközök használatát.

A vizsgálat során rákérdeztem arra is, hogy megkérdezettek tudják-e, mi az a differenciáló pedagógia, és 97,04% igennel válaszolt. Ezzel Petriné 2001-es kutatása, miszerint a pedagógusok 12%-a nem tudja mi az a differenciáló pedagógia, megcáfolásra került. A 2. számú mellékletben és a 8. ábrán megfigyelhető, hogy van olyan osztályközösség, ahol egyetlen beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek sem tanul, viszont megfigyelhető olyan is, ahol az osztályban 100%-ban csak BTMN-es gyermekek vannak. A kérdőívben rákérdeztem, hogy a válaszadók milyen gyakran differenciálnak a gyakorló órákon (3,63), és átlagosan csupán 0,07 századdal alkalmazzák kevesebbszer a differenciálást az ismétlő óránál. Az új ismeretet szerző (2,46) és új ismeretet bevezető (2,16) órákon már jelentősen kevesebb alkalommal differenciálnak a tanulók között a tanítók, amit a legtöbb pedagógus a gyermek képességének figyelembevételével (3,55) valósít meg (8. ábra).



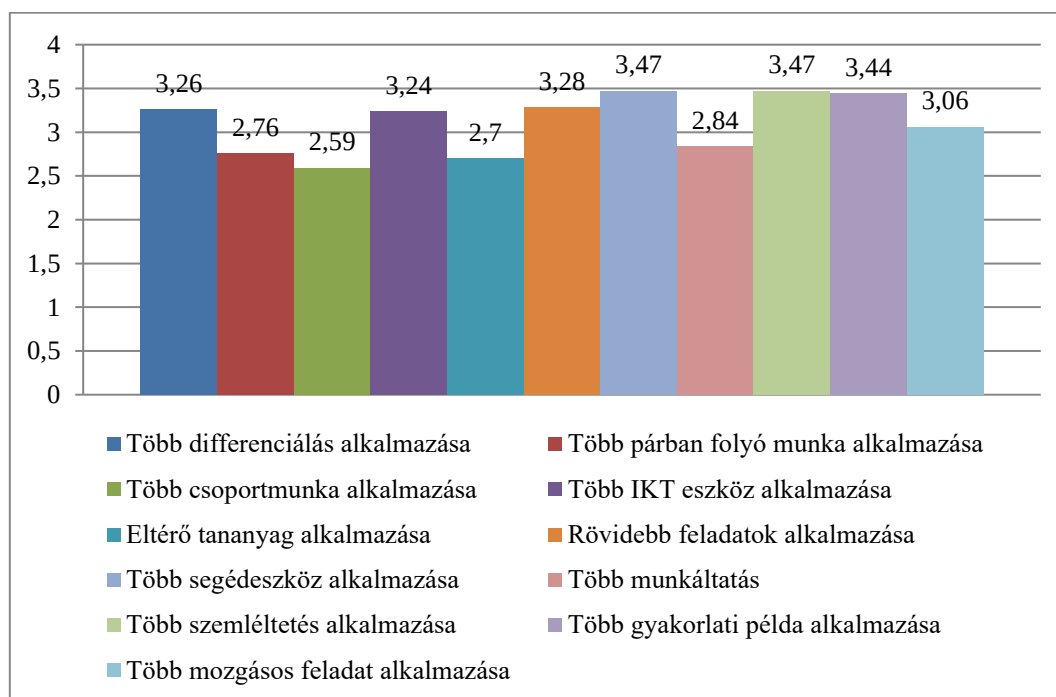
8. ábra: A differenciálás alkalmazásának gyakorisága a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel küzdő gyermekek aránya szerint (n=169) (saját szerkesztés)

A 8. ábra alapján elmondható, hogy azon pedagógusok 20%-a, akik BTMN-nel küzdő gyermekeket nem tanítanak, egyáltalán nem is differenciálnak a tanítási órákon, azonban 20% minden tanórán, 60% pedig hetente legalább egyszer differenciál a nem BTMN-es gyermekek

között is. Azon osztályközösségekben ahol 1-10% arányban található BTMN-nel küzdő diák, ott a pedagógusok több mint fele (66,66%) hetente legalább egyszer differenciál a tanulók között. Ezen csoportba tartozó pedagógusok 25%-a jelölte meg, hogy minden tanórán differenciál, egy illetve két válasz pedig arra érkezett, hogy egyáltalán nem differenciál, illetve, hogy ritkábban, mint havonta. Ahol a BTMN-nel küzdő gyermekek aránya 10,01-20%-ig terjed, ott a tanítók több, mint fele (69,90%) hetente differenciál a diákok között, 20% pedig minden tanórán, azonban vannak olyan pedagógusok is (1,6%) akik egyáltalán nem differenciálnak a tanítási órákon. Azokban az osztályközösségekben, ahol a BTMN-es gyermekek aránya 20,01-30%-ig terjed, ott is a pedagógusok többsége hetente legalább egyszer (57,57%) vagy minden tanórán (30,3%) differenciál. Azonban ezeknél az osztályközösségeknél is van olyan pedagógus, aki egyáltalán nem (3,03%) differenciál. A 30,01-40%-ban BTMN-nel küzdő gyermekeket tartalmazó osztályokban a legtöbb pedagógus (40,9%) minden tanórán vagy hetente legalább egyszer (36,36%) differenciál. Azokban az osztályokban, ahol 40,01-50% BTMN-es gyermek tanul, ott a három pedagógusból kettő hetente legalább egyszer, egy pedig minden órán differenciál a válaszaik alapján. Azok a pedagógusok, akik olyan osztályban tanítanak, ahol a BTMN-es gyermekek aránya 50,01-60%-ig, illetve 80,01-100%-ig terjed, minden tanórán differenciálnak a gyermekek között, de az az egy megkérdezett tanító, akinek az osztályának 61,1%-a BTMN-es, egyáltalán nem differenciál. Az ábrák és a vizsgálatok alapján a hipotézisem igazolódott, mert azok a tanítók, akik BTMN-nel küzdő gyermekeket is tanítanak, többször differenciálnak a tanórákon, mint akik csak többségi gyermekekkel foglalkoznak.

A 9. ábrán látható, hogy a differenciálás típusait tekintve az általános iskolákban általában idővel (3,18) gyakran differenciálnak, legkevésbé pedig a kommunikációs stílussal (2,75). Annak az egy osztályközösségnek a pedagógusa, ahol 100%-ban csak BTMN-nel küzdő tanulók tanítása folyik, a kérdőívben megjelölt minden differenciálásra alkalmas formára a leggyakoribb 4-es válaszlehetőséget jelölte meg. A megkérdezettek 72,8%-a a BTMN-nel küzdő és nem küzdő gyermekeket heterogén csoportba differenciálja a tanítási órákon, a válaszadók 27,2%-a pedig a homogén csoportalakítást részesíti előnyben. Abban az esetben, ha BTMN-es gyermek is tartózkodik az osztályban, a pedagógusok leggyakrabban több szemléltetést (3,47), több segédeszközt (3,47) több gyakorlati példát (3,44), illetve rövidebb feladatokat (3,28) használnak a differenciálás során. Az 5. hipotézisem szerint, ha az osztályközösségben BTMN-nel küzdő gyermek is tanul, akkor a pedagógusok gyakrabban alkalmaznak rövidebb feladatokat és több gyakorlati példát hoznak, ami nem igazolódott be, mert több gyakorlati példa (3,44) csak a harmadik leggyakrabban alkalmazott lett. A rövidebb

feladatokat az általános iskolákban (3,28) kevesebbszer használnak a differenciálás során, amely mindössze csak 0,19-dal alacsonyabb átlag, mint az első helyen állóké, de ezzel az eredménnyel csak a 4. leggyakoribbnak minősül. Átlagosan 3,26 értékkel differenciálnak gyakrabban a pedagógusok, ha az osztályban BTMN-es gyermekek is tanul. Ezen kérdésre érkezett válaszok alapján hipotézisem, miszerint, ha BTMN-es gyermek is van az osztályban, akkor a pedagógusok gyakrabban differenciálnak, szintén beigazolódott.



9. ábra: A differenciálás lehetőségei BTMN-nel küzdő gyermeket is tartalmazó osztályokban (n=166) (saját szerkesztés)

Már a 2. hipotézis vizsgálata során is megfigyelhető volt, hogy a LEGO® módszer a pedagógiai módszerek használatának gyakorisága tekintetében nagyon sokszor a legkevésbé alkalmazott. Az új ismeret bevezető órákon a pedagógusok 1,6 átlaggal alkalmazzák a LEGO® módszert, az új ismeret szerző és feldolgozó órákon még 0,01-dal ritkábban. Az új ismeret bevezető órákon a pedagógusok 66,27%-a egyáltalán nem alkalmazza, további 14,2% pedig a válaszlehetőségek közül a második legritkább alkalmazást jelölte meg, és a megkérdezettek csak 7,1%-a alkalmazza a leggyakrabban. Az új ismeret szerző és feldolgozó óránál az általános iskolákban a pedagógusok 64,49%-a egyáltalán nem alkalmazza LEGO® módszert, a második legritkább alkalmazást pedig ebben az esetben a pedagógusok 18,34%-a jelölte meg. Leggyakrabban ismételten a pedagógusok 7,1%-a használja ezt a módszert. Az új ismeret bevezető órákon, valamint az új ismeret szerző és

feldolgozó órákon ugyanazok a pedagógusok alkalmazzák a leggyakrabban ezt a módszert. Összességében a pedagógusok 65,38%-a egyáltalán nem alkalmazza a LEGO® módszert a tanítási órákon, amivel az utolsó hipotézisem megcáfolódott, mert a tanítási órákon a megkérdezett tanítók kevesebb, mint 80%-a nem alkalmazza egyáltalán a LEGO® módszert.

## 6. Összegzés

Dolgozatom célja a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel küzdő és nem küzdő gyermekek tanításának vizsgálata volt, melyhez a szakirodalom megismerése után összeállítottam egy kérdőívet, és az így összegyűjtött 169 értékelhető kérdőív adatai segítségével vizsgáltam meg a hipotéziseimet. Hipotéziseim közül több részben, vagy teljesen igazolódott, de néhány nem igazolódott.

Az első hipotézisem vizsgálatakor (6. ábra) egyértelműen megállapítható volt, hogy a megkérdezett tanítók körében minden korosztálynál a frontális osztálymunka gyakorlati alkalmazása az új ismereteket szerző és feldolgozó órákon jelentősen kiemelkedik a négy munkaforma közül. Adatok alapján első hipotézis első fele teljes mértékben beigazolódott, miszerint az új ismereteket szerző és feldolgozó órákon pedagóguspályán eltöltött időtől függetlenül leggyakrabban a frontális osztálymunkaformát alkalmazzák a pedagógusok. Ez az eredmény Vitéz Gyöngyvér 2006-ban, Radnóti Katalin 2006-ban és Bús Enikő 2015-ben készített vizsgálati eredményeit erősíti meg. Az új ismereteket szerző és feldolgozó órákon a pályakezdő tanítók 2,8, a minimum 10 éve pedagóguspályán lévők pedig átlagosan 2,4 gyakorisággal alkalmazzák a csoportmunkát. Ezzel az első hipotézis második fele – miszerint a csoportmunkát a minimum 10 éve pedagóguspályán lévő tanítók gyakrabban alkalmazzák, mint a pályakezdő pedagógusok – nem igazolódott be, illetve Bús 2015-ben készített vizsgálati eredményét – a régebb óta pedagóguspályán lévők gyakrabban alkalmazzák a csoportmunkát, mint a pályakezdők – sem erősítette meg. Véleményem szerint a pályakezdők azért alkalmazzák szívesebben a csoportmunkát, mert ennek használatakor könnyebben fenn tudják tartani a figyelmet, a motiváltságot, a koncentrációt, és a tanulók aktívabbak a tanítási órákon. Továbbá a pályakezdők csoportmunkában könnyebben megismerik a tanulók személyiségét, erősségeiket, illetve esetlegesen fennálló tantárgyi nehézségeiket.

Második hipotézisem nem igazolódott, mert az új ismereteket bevezető órákon a válaszok alapján a pedagóguspályán eltöltött idő befolyásolja a pedagógiai módszer megválasztását. Továbbá az is megállapítható, hogy a korcsoportok között a leggyakrabban alkalmazott módszer a szemléltetés, nem pedig az előadás. Általános iskolákban a szemléltetést valószínűleg a figyelemfelkeltő hatása miatt alkalmazzák a leggyakrabban az új ismereteket bevezető órákon, mert ezen az órátípuson a figyelemfelkeltés az egyik legfontosabb feladat. Az új ismereteket szerző és feldolgozó órákon a tanítók a szemléltetést 3,47, a megbeszélést pedig 3,16 gyakorisággal alkalmazzák, így a hipotézis második fele –

miszerint az új ismereteket szerző és feldolgozó órákon a megbeszélés a leggyakrabban használt módszer – nem igazolódott be, mert az adatok szerint a leggyakrabban alkalmazott pedagógiai módszer a szemléltetés.

Összességében a tanítók az információs és kommunikációs technológiai (IKT) eszközöket a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel küzdő gyermekek tanításánál 3,59, míg a többségi gyermekeknél 3,72 átlaggal alkalmazzák. Ezek alapján megállapítható, hogy a válaszadók a BTMN-nel küzdő és nem küzdő gyermekek tanításakor is szívesen alkalmazzák az IKT eszközöket, így a harmadik hipotézis igazolódott. A kapott eredmény megerősíti Apró 2012-ben készített kutatását, mely szerint minden pedagógus kortól, nemtől, tantárgytól függetlenül fontosnak tartja az IKT eszközök használatát.

A negyedik hipotézis szintén igazolódott, mert az adatok szerint (8. ábra) azok a pedagógusok, akiknek BTMN-nel küzdő gyermek is található az osztályában, többször differenciálnak a tanórákon, mint akik csak többségi gyermekekkel foglalkoznak. Abban az esetben, ha BTMN-nel küzdő gyermek nem tartózkodik az osztályban, akkor a pedagógusok 20%-a egyáltalán nem differenciál a gyermekek között. Azokban az osztályokban, ahol a BTMN-es gyermekek aránya 80,01-100%-ig terjed, minden tanórán differenciálnak a gyermekek között a megkérdezett pedagógusok.

Az ötödik hipotézis szerint, ha az osztályközösségben BTMN-nel küzdő gyermek is tanul, akkor a pedagógusok gyakrabban alkalmaznak rövidebb feladatokat és több gyakorlati példát hoznak. Ez a hipotézis nem igazolódott be, mert több gyakorlati példát a pedagógusok átlagosan 3,44 gyakorisággal alkalmaznak BTMN-es gyermekek jelenlétében, rövidebb feladatokat pedig csak 3,28 gyakorisággal. Mindkét érték igen magasnak mondható, de ezekkel az értékekkel mindössze csak a harmadik és a negyedik leggyakrabban alkalmazottnak minősülnek a felsorolt lehetőség között.

A hatodik hipotézis nem igazolódott, mert a válaszadó pedagógusoknak a hipotézisben megfogalmazott 80%-kal szemben csak a 65,38%-a nem alkalmazza egyáltalán a LEGO® módszert a tanítási órákon. Ennek hátterében az állhat, hogy a LEGO® módszer Magyarországon csak a 2010-es évek második felében jelent meg, ezért valószínűleg még kevésbé ismerik a pedagógusok.

Összességében megállapítható, hogy hipotézisek közül kettő igazolódott be teljes mértékben, egy hipotézis csak részben, és három hipotézis egyáltalán nem. Azonban az egyértelműen megállapítható, hogy ezen fejlődő világgal az idősebb pedagógusok is lépést tudnak tartani, mert ezen tanítók köre is igen szívesen alkalmazza az IKT eszközöket a tanítási órákon. Továbbá a tanórákon a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel

küzdő és nem küzdő gyermekek között a tanítók gyakran differenciálnak különböző formában, és általában homogén csoportokban. Nagyon pozitív dolognak gondolom, hogy a pedagógusok inkább a heterogén csoportokba történő differenciálást részesítik előnyben, mert a BTMN-nel küzdő gyermekek elkülönítése a többségi gyermekektől egyáltalán nem szükséges, sőt ajánlott is az együtt tanításuk. A LEGO® módszerrel történő oktatásról pedig az a véleményem, hogy évről-évre egyre több pedagógus fogja alkalmazni a bővülő LEGO® tantermek kialakulásával.

## 7. Hivatkozott irodalom

1. 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról
2. 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról
3. 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
4. Ács Ágnes (2001): Az olvasás-írás zavarainak korrekciója az iskolakezdés időszakában. In: Tölgyszéky Papp Gyuláné (szerk.): *A tanulási nehézségek kezelése. Kézikönyv a habilitációs programcsomag használatához*. Budapest: Logopédia Kiadó. 41-51.
5. Apró Melinda (2012): Pedagógusok IKT-használati szokásai. In: *Módszertani Közlemények*, 52. évf., 5. sz., 24-28.
6. Ballér Endre (2003): A tanterv. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 191-218.
7. Barbainé Bérci Klára (2008): *A pedagógiai módszerek alkalmazása*. Budapest: Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet.
8. Bíró Endre (szerk.) (2020): *Szakmai ajánlás. A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel (BTMN) küzdő gyermekeket, tanulókat az óvodai és iskolai nevelésük-oktatásuk során megillető különleges bánásmódhoz; a fejlesztő pedagógiai ellátás gyógypedagógiai tartalmaira; a pedagógiai segítség céljaira, feladataira és módszereire; valamint a BTMN tanulói jogokhoz kapcsolódó joghasználatra*. Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
9. Buda András (2017): *IKT és Oktatás. Együtt vagy egymás mellett?* Szeged: Belvedere Meridionale Kiadó.
10. Búrné Hupi Zsuzsanna (2001): Fejlesztő program írástanulási zavarokkal küzdő gyermekek számára. In: Tölgyszéky Papp Gyuláné (szerk.): *A tanulási nehézségek kezelése. Kézikönyv a habilitációs programcsomag használatához*. Budapest: Logopédia Kiadó. 27-40.
11. Bús Enikő (2015): Problémaközpontúság és Tanítási Módszerek Vizsgálata Általános és Középiskolai Pedagógusok Körében. In.: Tóth Zoltán (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományban 2014. Oktatás és Nevelés – Gyakorlat és Tudomány*. Debrecen: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság. 59-67.

12. Christiansen, Andrea (2014): *Az írás-olvasási és számolási zavarok kezelése. Segítség a tanulási nehézségekkel küszködő gyermekeknek.* Budapest: Saxum.
13. Czegléné Farkas Katalin (2008): *A tanórák előkészítése óratípusok, vázlatok-tervek és a hozzárendelt eszközszükséglet, valamint berendezés.* Budapest: Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet.
14. Dedinszky Zsófia – Greff András (szerk.) (2017): *Segíts a gyerekednek! Tanulási technikák a motivációtól a vizsgáig.* Budapest: HVG Kiadó Zrt.
15. Dr. Bella Tamás (2018): A kutatási módszer és mintavétel megválasztása a tudományos kutatásokban. In: *Statisztika a tudományok, a technika és az orvoslás körében. A Magyar Természettudományi Társulat tudománytörténeti kötetei (2).* Budapest: Magyar Természettudományi Társulat. 247-263.
16. Dr. Bernáthné Nagy Ágnes – Mátrai Józsefné – Tóth Józsefné (2001): *Gyakorlólapok a készség szintű számolás fejlesztéséhez I.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
17. Dr. Makádi Mariann (2020): *A földrajztanítás módszertani alapjai. Mielőtt tanítani kezdene...* Budapest: ELTE TTK FFI Földrajz szakmódszertani csoport.
18. Dr. Márkus Attila (1998): Számolási zavarok a neuropszichológiai szemszögekből. In: *Fejlesztő pedagógia*, 9. évf., 6. sz., 3-15.
19. Falus Iván (2003): Az oktatás stratégiái és módszerei. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 243-296.
20. Falus Iván (2014): A Pedagógiai Kutatás Módszertana. In: Falus Iván (szerk.) *Bevezetés a Pedagógiai Kutatás Módszereibe.* Budapest: Műszaki Könyvkiadó Kft. 3-21.
21. Ferge Zsuzsa – Gazsó Ferenc – Háber Judit – Tánczos Gábor – Várhegyi György (1972): *A pedagógusok helyzete és munkája.* Budapest: MTA Szociológiai Kutató Intézet.
22. Gyarmathy Éva (2007): *A specifikus tanítási zavar. Diszlexia tankönyv.* Budapest: Lélekben Otthon Kiadó.
23. Heacox, Diane (2006): *Differenciálás a tanításban, tanulásban. Kézikönyv a 3-12. évfolyam számára.* Budapest: Szabad Iskoláért Alapítvány.
24. Ingenkamp, Karlheinz – Petillon, Hanns – Weiß, Manfred (1985): *Klassengröße: Je kleiner desto besser?* Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

25. Klafki, Wolfgang – Stöcker, Hermann (1985): Innere Differenzierung des Unterrichts. In Klafki, Wolfgang (szerk.): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim, Basel: Beltz. 119-154.
26. Kleininger Tamás (2006): IKT-eszközök a földrajz oktatásában. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 56. évf., 2. sz., 59-70.
27. K. Nagy Emese (2018): *Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportban (DFHT) tanítási-tanulási stratégia*. Eger: Líceum Kiadó.
28. Kontra József (2011): *A Pedagógiai Kutatások Módszertana*. Egyetemi jegyzet. Kaposvár: Kaposvári Egyetem.
29. Lannert Judit (2021): *Zárótanulmány az emberierőforrás-szűkösségről a magyar közoktatásban*. Kutatási zárójelentés. Budapest: T-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktatókutató Központ Kft.
30. Lányi Marietta (2017a): Az úgynevezett munkaformák. In: Kereszty Zsuzsa – Lányi Marietta: *Könyv a differenciálásról. Máshonnan – máshogyan – együtt*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó Kft. 126-147.
31. Lányi Marietta (2017b): Hogyan tanítsunk? In: Kereszty Zsuzsa – Lányi Marietta: *Könyv a differenciálásról. Máshonnan – máshogyan – együtt*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó Kft. 101-125.
32. *Matematika 1. (OH-MAT01TA)* (2020). Budapest: Oktatási Hivatal.  
[https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020\\_nat/mintatanmenetek/tanmenet\\_1evf](https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/mintatanmenetek/tanmenet_1evf) (2022. 03. 26.)
33. Petriné Feyér Judit (2001): Pedagógusok a differenciálásról. In: Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 202-231.
34. Petriné Feyér Judit (2003): A különleges bánásmódot igénylő gyermekek. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 447-468.
35. Polónyi István – Timár János (2006): A pedagógusprobléma. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 56. évf., 4. sz., 15-31.
36. Radnóti Katalin (2006): Milyen oktatási és értékelési módszereket alkalmaznak a pedagógusok a mai magyar iskolában? In: Kerber Zoltán (szerk.): *Hidak a tantárgyak között*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 131-167.

37. Sági Matild – Szemerszki Marianna (2016): A pályakezdő pedagógusok szakmai fejlődési igényei és azok megvalósulása. In: Fehérvári Anikó (szerk.): *Pedagóguskutatások. Merre tart a pedagógusszakma?* Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 53-93.
38. Sebestyén Krisztina – Nagy Balázs – Szabó József Mihály (2020): LEGO® készletekkel való fejlesztés lehetőségei a kora gyermekkori nevelésben. In: *Gyermeknevelés*, 8. évf., 1. sz., 68-74.
39. Szabó-Thalmeiner Noémi (2007): *Pedagógiai kutatás módszertana*. Szatmárnémeti: Babes-Bolyai Tudományegyetem, Távoktatási Központ, Pszichológia és Neveléstudományok Kar.
40. Szeberényiné Z. Judit (1988): A munkára nevelés. In: *Szocialista nevelés*, 33. évf., 6. sz., 188-190.
41. Szíjártó Imre (2006): Tíz gigabyte óraterv. In: *Iskolakultúra*, 16. évf., 4. sz., 131-135.
42. Vitéz Gyöngyvér (2006): Hatékony tanulásszervezési módok. In: Merényi Ádám – Szabó Vince – Takács Attila (szerk.): *101 ötlet innovatív tanároknak*. Javított utánnnyomás. Budapest: Jedlik Oktatási Stúdió. 5-22.

## 8. Mellékletek

1. számú melléklet: Kérdőív

Tisztelt Pedagógus!

Czine-Macsuga Szandra vagyok, a Nyíregyházi Egyetem Óvó- és Tanítóképző Intézet negyedéves tanító szakos hallgatója. Jelen kutatásomat tudományos céllal, a dolgozatom elkészítéséhez készítem. Kutatásom során a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel küzdő és nem küzdő gyermekek oktatását vizsgálom az általános iskolákban, ezért olyan pedagógusok válaszaira van szükségem, akik jelenleg általános iskolában tanítják a megnevezett csoportokba tartozó tanulókat. A kitöltés kb. 15-20 percet vesz igénybe, a részvétel önkéntes és anonim.

Kérdéseivel bizalommal fordulhat hozzám az alábbi elérhetőségen:  
[macsuga.szandi@freemail.hu](mailto:macsuga.szandi@freemail.hu)

Köszönöm szépen, hogy a kérdőív kitöltésével segíti a munkámat!

**1, Kijelentem, hogy a tájékoztatót elolvastam. A kutatásban való részvétel feltételeit elfogadom.**

☐ Igen ☐ Nem

**2, Az Ön neme:**

☐ Nő ☐ Férfi

**3, Hány éves Ön?**

.....

**4, Hány éve dolgozik tanítóként?**

☐ 0-5 év ☐ 6-10 év ☐ 11-15 év ☐ 16-20 év  
☐ 21-25 év ☐ 25 évtől több

**5, Milyen településtípuson dolgozik Ön?**

☐ falu ☐ város ☐ megyeszékhely ☐ főváros

**6, Hány fős osztályban tanít?**

..... fő

**7, Hány fő az osztályában beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel (BTMN) küzdő gyermek?**

..... fő

**8, Kérem, jelölje meg a skálán, hogy az új témát bevezető órán Ön az alábbi munkaformákat milyen gyakran alkalmazza?**

|                               | 1 –<br>legkevésbé | 2 | 3 | 4 –<br>leggyakrabban |
|-------------------------------|-------------------|---|---|----------------------|
| <b>Frontális osztálymunka</b> |                   |   |   |                      |
| <b>Önálló tanulói munka</b>   |                   |   |   |                      |
| <b>Párban folyó munka</b>     |                   |   |   |                      |
| <b>Csoportmunka</b>           |                   |   |   |                      |

**9, Ha Ön több mint 10 éve tanít általános iskolában: a pedagógiai pályája kezdetén Ön új ismeretet bevezető órán milyen munkaformát alkalmazott legszívesebben?**

- ☐ Frontális osztálymunka
 ☐ Önálló tanulói munka  
☐ Párban folyó munka
 ☐ Csoportmunka  
☐ Kevesebb, mint 10 éve tanítok általános iskolában

**10, Kérem, jelölje meg a skálán, hogy az új ismereteket szerző és feldolgozó órákon Ön az alábbi munkaformákat milyen gyakran alkalmazza?**

|                               | 1 –<br>legkevésbé | 2 | 3 | 4 –<br>leggyakrabban |
|-------------------------------|-------------------|---|---|----------------------|
| <b>Frontális osztálymunka</b> |                   |   |   |                      |
| <b>Önálló tanulói munka</b>   |                   |   |   |                      |
| <b>Párban folyó munka</b>     |                   |   |   |                      |
| <b>Csoportmunka</b>           |                   |   |   |                      |

**11, Ha Ön több mint 10 éve tanít általános iskolában: a pedagógiai pályája kezdetén Ön új ismeret szerző és feldolgozó órán milyen munkaformát alkalmazott legszívesebben?**

- ☐ Frontális osztálymunka
 ☐ Önálló tanulói munka  
☐ Párban folyó munka
 ☐ Csoportmunka  
☐ Kevesebb, mint 10 éve tanítok általános iskolában

12, Kérem, jelölje meg a skálás, hogy az új ismeretet bevezető órán milyen gyakran alkalmazza Ön az alábbi módszereket?

|                                                                         | 1 –<br>legkevésbé | 2 | 3 | 4 –<br>leggyakrabban |
|-------------------------------------------------------------------------|-------------------|---|---|----------------------|
| <b>Előadás</b>                                                          |                   |   |   |                      |
| <b>Magyarázat</b>                                                       |                   |   |   |                      |
| <b>Elbeszélés</b>                                                       |                   |   |   |                      |
| <b>Kooperatív oktatási módszer</b>                                      |                   |   |   |                      |
| <b>Megbeszélés</b>                                                      |                   |   |   |                      |
| <b>Vita</b>                                                             |                   |   |   |                      |
| <b>Tanulók csoportos kísérletezése</b>                                  |                   |   |   |                      |
| <b>Tanulói kiselőadás</b>                                               |                   |   |   |                      |
| <b>Házi feladat</b>                                                     |                   |   |   |                      |
| <b>Tanulmányi kirándulás</b>                                            |                   |   |   |                      |
| <b>Szemléltetés</b>                                                     |                   |   |   |                      |
| <b>LEGO® módszer</b>                                                    |                   |   |   |                      |
| <b>Differenciált fejlesztés heterogén<br/>tanulócsoportokban (DFHT)</b> |                   |   |   |                      |

13, Kérem, jelölje meg a skálán, hogy az új ismereteket szerző és feldolgozó órán milyen gyakran alkalmazza Ön az alábbi módszereket?

|                                                                         | 1 –<br>legkevésbé | 2 | 3 | 4 –<br>leggyakrabban |
|-------------------------------------------------------------------------|-------------------|---|---|----------------------|
| <b>Előadás</b>                                                          |                   |   |   |                      |
| <b>Magyarázat</b>                                                       |                   |   |   |                      |
| <b>Elbeszélés</b>                                                       |                   |   |   |                      |
| <b>Kooperatív oktatási módszer</b>                                      |                   |   |   |                      |
| <b>Megbeszélés</b>                                                      |                   |   |   |                      |
| <b>Vita</b>                                                             |                   |   |   |                      |
| <b>Tanulók csoportos kísérletezése</b>                                  |                   |   |   |                      |
| <b>Tanulói kiselőadás</b>                                               |                   |   |   |                      |
| <b>Házi feladat</b>                                                     |                   |   |   |                      |
| <b>Tanulmányi kirándulás</b>                                            |                   |   |   |                      |
| <b>Szemléltetés</b>                                                     |                   |   |   |                      |
| <b>LEGO® módszer</b>                                                    |                   |   |   |                      |
| <b>Differenciált fejlesztés heterogén<br/>tanulócsoportokban (DFHT)</b> |                   |   |   |                      |

14, Ön szokta alkalmazni az Információs és Kommunikációs Technológiai (IKT) eszközöket a tanítási órákon?

☐

Igen

☐

Nem

15, Amennyiben az előző kérdésnél igennel válaszolt, úgy Ön a különböző évfolyamoknál milyen gyakran alkalmazza az IKT eszközöket?

|               | 1 – legkevésbé | 2 | 3 | 4 – leggyakrabban |
|---------------|----------------|---|---|-------------------|
| 1. osztály    |                |   |   |                   |
| 2. osztály    |                |   |   |                   |
| 3. osztály    |                |   |   |                   |
| 4. osztály    |                |   |   |                   |
| Felső tagozat |                |   |   |                   |

16, Mennyire szívesen alkalmazza az IKT eszközöket a BTMN gyermekek tanításában?

egyáltalán nem

teljes mértékben

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

17, Mennyire szeretik a BTMN gyermekek az IKT eszközökkel történő tanulást?

egyáltalán nem

teljes mértékben

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

18, A többségi gyermekek tanításában mennyire szívesen alkalmazza Ön az IKT eszközöket?

egyáltalán nem

teljes mértékben

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

19, Mennyire szeretik a többségi tanulók az IKT eszközökkel történő tanulást?

egyáltalán nem

teljes mértékben

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

20, Ön tudja mi az a differenciáló pedagógia?

☐

Igen

☐

Nem

**21, Milyen gyakran differenciál a tanulók között?**

- |                                                              |                                                  |
|--------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Minden tanórán                      | <input type="checkbox"/> Hetente többször        |
| <input type="checkbox"/> Hetente egyszer                     | <input type="checkbox"/> Havonta többször        |
| <input type="checkbox"/> Havonta egyszer                     | <input type="checkbox"/> Ritkábban, mint havonta |
| <input type="checkbox"/> Nem differenciálok a tanulók között |                                                  |

**22, Kérem, jelölje meg a skálán, hogy a különböző órátípusokon milyen gyakran differenciál a tanulók között?**

|                              | 1 – legkevésbé | 2 | 3 | 4 – leggyakrabban |
|------------------------------|----------------|---|---|-------------------|
| <b>Új ismeretet bevezető</b> |                |   |   |                   |
| <b>Új ismeretszerző</b>      |                |   |   |                   |
| <b>Gyakorló</b>              |                |   |   |                   |
| <b>Ismétlő</b>               |                |   |   |                   |

**23, Kérem, jelölje meg a skálán, hogy milyen gyakran differenciál az alábbi formákban?**

|                                | 1 – legkevésbé | 2 | 3 | 4 – leggyakrabban |
|--------------------------------|----------------|---|---|-------------------|
| <b>Módszerrel</b>              |                |   |   |                   |
| <b>Munkaformával</b>           |                |   |   |                   |
| <b>Eszközzel</b>               |                |   |   |                   |
| <b>Idővel</b>                  |                |   |   |                   |
| <b>Képesség szerint</b>        |                |   |   |                   |
| <b>Kommunikációs stílussal</b> |                |   |   |                   |
| <b>Tartalommal</b>             |                |   |   |                   |

**24, Általánosságban véve a BTMN és nem BTMN gyermekeket homogén vagy heterogén csoportba differenciálja a tanítási órákon?**

- |                                            |                                              |
|--------------------------------------------|----------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Homogén csoportba | <input type="checkbox"/> Heterogén csoportba |
|--------------------------------------------|----------------------------------------------|

25. Kérem, jelölje meg a skálán, hogy mennyire jellemzők az alábbiak az óratervezésre, ha BTMN-es gyermek is van az órán?

|                         | 1 – egyáltalán<br>nem | 2 | 3 | 4 – teljes<br>mértékben |
|-------------------------|-----------------------|---|---|-------------------------|
| Több differenciálás     |                       |   |   |                         |
| Több párban folyó munka |                       |   |   |                         |
| Több csoportmunka       |                       |   |   |                         |
| Több IKT eszköz         |                       |   |   |                         |
| Eltérő tananyag         |                       |   |   |                         |
| Rövidebb feladatok      |                       |   |   |                         |
| Több segédeszköz        |                       |   |   |                         |
| Több munkáltatás        |                       |   |   |                         |
| Több szemléltetés       |                       |   |   |                         |
| Több gyakorlati példa   |                       |   |   |                         |
| Több mozgásos feladat   |                       |   |   |                         |

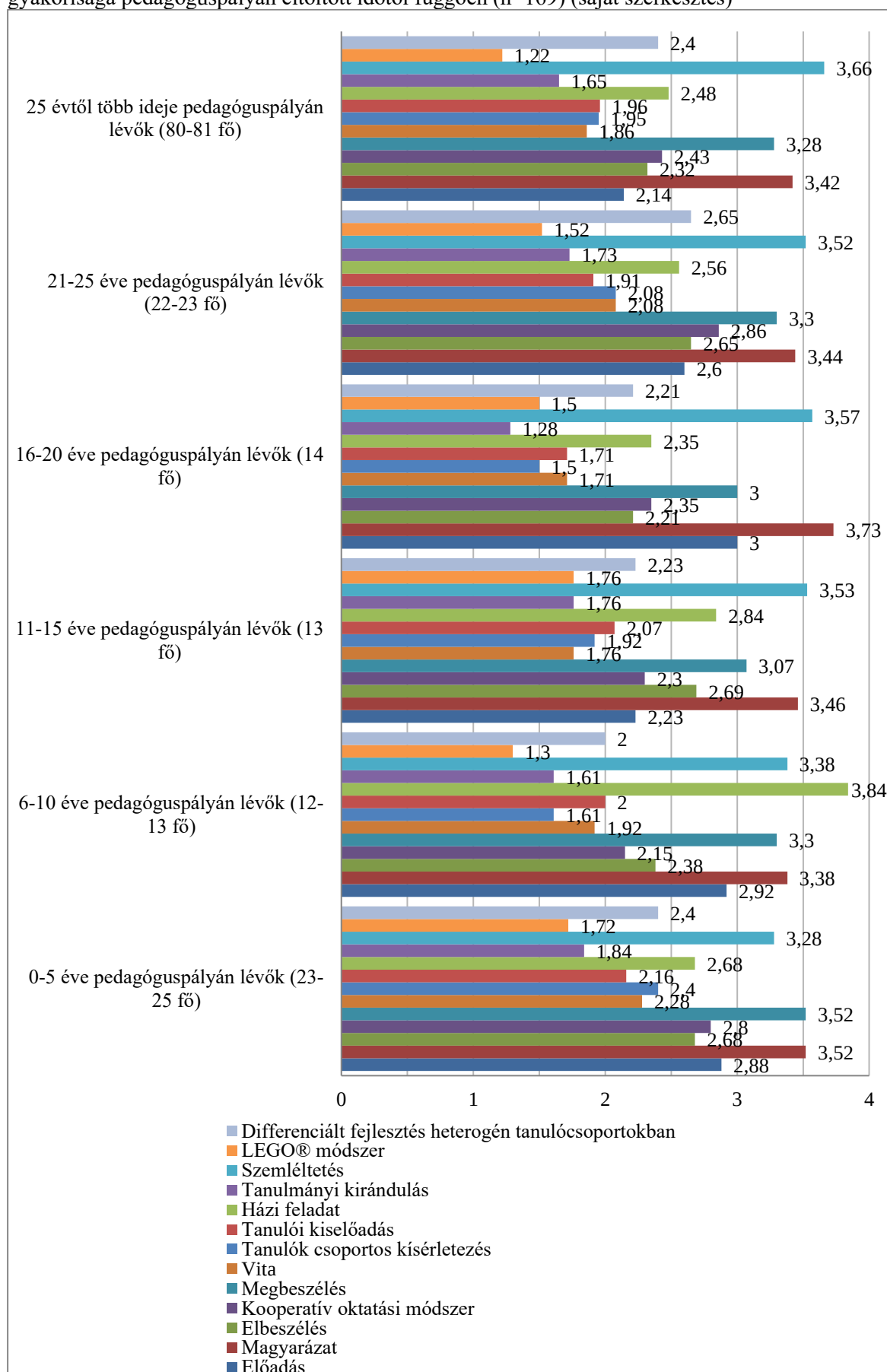
Köszönöm szépen, hogy kitöltötte a kérdőívet!

2. számú melléklet: A BTMN-nel küzdő gyermekek létszámát monitorozó táblázat (n=165)  
(saját szerkesztés)

| Osztálylétszám | BTMN-nel küzdő<br>gyermekek száma az<br>osztályközösségben | BTMN-nel küzdő gyermekek<br>százalékos eloszlása az<br>osztályközösségben | Esetszám |
|----------------|------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|----------|
| 9 fő           | 2 fő                                                       | 22,2%                                                                     | 2        |
| 10 fő          | 10 fő                                                      | 100%                                                                      | 1        |
| 10 fő          | 2 fő                                                       | 20%                                                                       | 1        |
| 10 fő          | 7 fő                                                       | 70%                                                                       | 1        |
| 10 fő          | 1 fő                                                       | 10%                                                                       | 1        |
| 11 fő          | 4 fő                                                       | 36,3%                                                                     | 1        |
| 11 fő          | 3 fő                                                       | 27,2%                                                                     | 1        |
| 12 fő          | 2 fő                                                       | 16,6%                                                                     | 1        |
| 12 fő          | 1 fő                                                       | 8,3%                                                                      | 1        |
| 12 fő          | 4 fő                                                       | 33,3%                                                                     | 1        |
| 13 fő          | 0 fő                                                       | 0%                                                                        | 1        |
| 13 fő          | 2 fő                                                       | 15,3%                                                                     | 1        |
| 13 fő          | 5 fő                                                       | 38,4%                                                                     | 1        |
| 14 fő          | 1 fő                                                       | 7,1%                                                                      | 1        |
| 14 fő          | 0 fő                                                       | 0%                                                                        | 1        |
| 14 fő          | 5 fő                                                       | 35,7%                                                                     | 1        |
| 14 fő          | 3 fő                                                       | 21,4%                                                                     | 1        |
| 15 fő          | 2 fő                                                       | 13,3%                                                                     | 1        |
| 15 fő          | 6 fő                                                       | 40%                                                                       | 2        |
| 15 fő          | 5 fő                                                       | 33,3%                                                                     | 2        |
| 15 fő          | 3 fő                                                       | 20%                                                                       | 2        |
| 16 fő          | 2 fő                                                       | 12,5%                                                                     | 4        |
| 16 fő          | 4 fő                                                       | 25%                                                                       | 3        |
| 16 fő          | 3 fő                                                       | 23%                                                                       | 2        |
| 16 fő          | 5 fő                                                       | 31,2%                                                                     | 1        |
| 16 fő          | 1 fő                                                       | 6,2%                                                                      | 1        |
| 17 fő          | 2 fő                                                       | 11,7%                                                                     | 2        |
| 17 fő          | 4 fő                                                       | 23,5%                                                                     | 1        |
| 17 fő          | 3 fő                                                       | 17,6%                                                                     | 2        |
| 17 fő          | 15 fő                                                      | 88,2%                                                                     | 1        |
| 17 fő          | 1 fő                                                       | 5,8%                                                                      | 1        |
| 18 fő          | 3 fő                                                       | 16,6%                                                                     | 2        |
| 18 fő          | 1 fő                                                       | 5,5%                                                                      | 2        |
| 18 fő          | 8 fő                                                       | 44,4%                                                                     | 1        |
| 18 fő          | 11 fő                                                      | 61,1%                                                                     | 1        |
| 18 fő          | 2 fő                                                       | 11,1%                                                                     | 2        |
| 18 fő          | 0 fő                                                       | 0%                                                                        | 1        |
| 18 fő          | 1 fő                                                       | 5,5%                                                                      | 1        |
| 19 fő          | 5 fő                                                       | 26,3%                                                                     | 1        |
| 19 fő          | 0 fő                                                       | 0%                                                                        | 1        |
| 19 fő          | 4 fő                                                       | 21%                                                                       | 2        |
| 19 fő          | 3 fő                                                       | 15,7%                                                                     | 4        |
| 19 fő          | 2 fő                                                       | 10,5%                                                                     | 2        |
| 20 fő          | 3 fő                                                       | 15%                                                                       | 2        |
| 20 fő          | 7 fő                                                       | 35%                                                                       | 1        |
| 20 fő          | 6 fő                                                       | 30%                                                                       | 2        |
| 20 fő          | 10 fő                                                      | 50%                                                                       | 1        |
| 20 fő          | 5 fő                                                       | 25%                                                                       | 2        |
| 20 fő          | 2 fő                                                       | 10%                                                                       | 6        |
| 20 fő          | 0 fő                                                       | 0%                                                                        | 4        |
| 20 fő          | 4 fő                                                       | 20%                                                                       | 2        |
| 21 fő          | 6 fő                                                       | 28,5%                                                                     | 3        |

|       |       |       |   |
|-------|-------|-------|---|
| 21 fő | 3 fő  | 14,2% | 1 |
| 22 fő | 3 fő  | 13,6% | 2 |
| 22 fő | 1 fő  | 4,5%  | 4 |
| 22 fő | 7 fő  | 20,6% | 4 |
| 22 fő | 4 fő  | 18,1% | 3 |
| 22 fő | 6 fő  | 27,2% | 1 |
| 22 fő | 2 fő  | 9%    | 1 |
| 23 fő | 3 fő  | 13%   | 3 |
| 23 fő | 4 fő  | 17,3% | 1 |
| 23 fő | 18 fő | 78,2% | 1 |
| 23 fő | 7 fő  | 30,4% | 2 |
| 23 fő | 1 fő  | 4,3%  | 1 |
| 23 fő | 5 fő  | 21,7% | 2 |
| 23 fő | 2 fő  | 8,6%  | 1 |
| 24 fő | 4 fő  | 16,6% | 2 |
| 24 fő | 6 fő  | 24%   | 1 |
| 24 fő | 7 fő  | 29,1% | 1 |
| 24 fő | 0 fő  | 0%    | 1 |
| 24 fő | 8 fő  | 33,3% | 1 |
| 25 fő | 1 fő  | 4%    | 1 |
| 25 fő | 9 fő  | 36%   | 2 |
| 25 fő | 6 fő  | 24%   | 1 |
| 25 fő | 4 fő  | 16%   | 2 |
| 25 fő | 5 fő  | 20%   | 2 |
| 25 fő | 2 fő  | 8%    | 3 |
| 26 fő | 5 fő  | 19,2% | 1 |
| 26 fő | 2 fő  | 7,6%  | 1 |
| 26 fő | 7 fő  | 26,9% | 1 |
| 26 fő | 3 fő  | 11,5% | 1 |
| 27 fő | 7 fő  | 25,9% | 1 |
| 27 fő | 4 fő  | 14,8% | 1 |
| 27 fő | 1 fő  | 3,7%  | 2 |
| 27 fő | 3 fő  | 11,1% | 1 |
| 27 fő | 8 fő  | 29,6% | 1 |
| 28 fő | 4 fő  | 14,2% | 2 |
| 28 fő | 2 fő  | 7,1%  | 1 |
| 28 fő | 11 fő | 39,2% | 1 |
| 28 fő | 6 fő  | 21,4% | 1 |
| 29 fő | 7 fő  | 24,1% | 1 |
| 29 fő | 8 fő  | 27,5% | 1 |
| 29 fő | 2 fő  | 6,8%  | 1 |
| 29 fő | 13 fő | 44,8% | 1 |
| 29 fő | 3 fő  | 10,3% | 2 |
| 30 fő | 10 fő | 33,3% | 1 |
| 30 fő | 3 fő  | 10%   | 2 |
| 30 fő | 2 fő  | 6,6%  | 2 |
| 30 fő | 5 fő  | 16,6% | 1 |
| 31 fő | 4 fő  | 12,9% | 1 |
| 31 fő | 6 fő  | 19,3% | 1 |
| 31 fő | 3 fő  | 9,6%  | 1 |
| 32 fő | 5 fő  | 15,6% | 2 |
| 32 fő | 3 fő  | 9,3%  | 1 |
| 33 fő | 12 fő | 36,3% | 1 |
| 33 fő | 7 fő  | 21,2% | 1 |

3. számú melléklet: Új ismereteket bevezető órákon a különböző munkamódszerek alkalmazásának gyakorisága pedagóguspályán eltöltött időtől függően (n=169) (saját szerkesztés)



4. számú melléklet: Új ismereteket szerző és feldolgozó órákon a különböző munkamódszerek alkalmazásának gyakorisága pedagóguspályán eltöltött időtől függően (n=169) (saját szerkesztés)

