

EGY TEAM-OKTATÁS JELLEGŰ KÍSÉRLET NÉHÁNY TAPASZTALATA

Kísérletünk „gyökerei” évekre nyúlnak vissza, amikor ebben az iskolában még senki nem ismerte a team-oktatást, és senki nem gondolt a vele való kísérletezésre.

Arról a nagyon egyszerű dologról volt szó, hogy az alsó tagozatos tanítók úgy érezték, hogy nem minden tárgyat tanítanak sikeresen. Elégedetlenek voltak a munkájukkal, mert azt látták, hogy például a rajzot, vagy a gyakorlati foglalkozást egyik-másik kolléganőjük sokkal eredményesebben tanítja náluk. Az iskolavezetés hozzájárulásával ezeknek a tárgyaknak a tanítását felosztották egymás között. Később ez odáig vezetett, hogy egyikük, a matematikanátítás reformtörekvéseinek lelkes híve, átvette ennek a tárgynak a tanítását a másik osztályban, néhány anyanyelvi tárgyért cserébe. Mindez már a tantárgycsoportos oktatási kísérletek idejével esett egybe.

Ezek a próbálkozások olyan jól beváltak, hogy kísérleti tervet lehetett rájuk alapozni. Ennek a tervnek a hipotézisei a következők voltak:

1. *A tantárgycsoportos oktatás megszervezése* jobb szerkezeti egységet biztosít az általános iskola alsó- és felsőtagozata között. Ezzel elősegíti a 4. és 5. osztály közötti törés feloldását.

2. *Ha a tanítók kevesebb tárgyat taníthatnak*, azokat, amelyek jobban érdeklik őket, munkájuk színvonalasabbá válik és felkészülésük gazdaságosabb.

3. *Az osztályfőnöki óra az alsó tagozati osztályokban* is jó lehetőséget nyújt a tanítók és tanulók közötti kötetlenebb véleménycserére, ezáltal a nevelési feladatok megoldását megkönnyíti, a közösségi önkormányzat kibontakoztatását segíti.

4. *A team-oktatás néhány elvét át lehet ültetni a hazai gyakorlatba*. Eredményesen működhet a tanítók team-je, azaz munkaközössége, jobban figyelembe lehet venni a tanulók különböző képességeit az osztályszerkezet időszakos feloldásával.

A team-oktatással kapcsolatban, más művek mellett egy átfogó munkára támaszkodtunk, Rainer Winkel: „Theorie und Praxis des Team-Teaching” című könyvére.¹

Ebben a könyvben a team-oktatás meghatározása így hangzik: „Team-Teachingen értjük a kölcsönös megbeszéléseken alapuló tanítási-tanulási folyamatok tervezését, levezetését és értékelését, mozgékony tanulócsoportokkal közös munkában együttműködő tanárokkal.”²

¹ Rainer Winkel: Theorie und Praxis des Team-Teaching. Braunschweig, 1974.

² Uo. 25.

Ki kell emelni a meghatározásból a *kölcsönös megbeszéléseket*, melyeknek fontosságáról a későbbiekben még szólunk. A tanítás-tanulási folyamat tervezésének, levezetésének és értékelésének is vannak mozzanatai, amelyeket a mi kísérletünkben is *együtt kell megoldaniuk a tanítóknak*. Ebben az *együtműködésben egyre inkább partnerré vált a tanuló is*, aki mint egyén, mint más-más csoport tagja, mint az évfolyam tanulója vett részt a közös munkában.

Mindezt hogyan valósítottuk meg a gyakorlatban? Erre a tantárgyfelosztás ismertetése, a tanulók csoportosítása és értékelése szolgáltathat példát.

A team-oktatásról magyar nyelven is találhat publikációkat az érdeklődő. Áttekintést ad ezekről egy, a Magyar Pedagógiában megjelent tanulmány.³

*

A tantárgycsoportos kísérlet harmadik éve folyik az Országos Pedagógiai Intézet didaktikai tanszékének irányításával egy budapesti iskolában. (Budapest, XI. Köbölkút u. 27.) Ebben az iskolában minden évfolyamon 4–4 párhuzamos osztály van. A team-ek tagja a 3. és 4. évfolyamon tanító 4–4 pedagógus. Közülük a legtapasztaltabbak a munkaközösségvezetők.

A *tantárgyfelosztásban* az a két tanító kapta a 3. és 4. évfolyamon a matematika tanításának feladatát, aki egyéves komplex matematika tanítási tanfolyamot végzett. Később, az 1975/76-os tanévben egy évre került az együttesbe egy matematika-kémia szakos tanár, akinek ez a tapasztalatszerzése az alsó tagozati munkában bizonyára nem lesz haszontalan. Egyébként a csak matematikát tanító nevelők miatt nem egészen indokolt, hogy ezt a kísérletet mint „tantárgycsoportos” kísérletet tartsuk nyilván.

Az anyanyelvi tárgyak tanítását szét kellett osztanunk. Egyrészt vannak az iskolában olyan tanítók, akik szívesen tanítanak nyelvtant, írást, de nem elégedettek azzal a munkájukkal, amire a fogalmazás tanításában képesek. Ugyanez előfordult megfordítva is: az olvasás, a fogalmazás tanítása volt néhány tanító kedvence, de nem szerette a nyelvtant, és kifejezetten idegenkedett az írás tanításától. Úgy gondoltuk, a kísérlet módját ad arra, hogy mindenki azt tanítsa, amit a legszívesebben tanít, és ésszerűnek látszik, hogy azt jól is fogja tanítani. A másik szempont, amiért az anyanyelvi tárgyak felosztása mellett döntöttünk, az volt, hogy négy párhuzamos osztály egységét, az *évfolyam egységét* csak úgy lehetett megteremteni, ha mindenki tanított mind a négy osztályban, márpedig ennek megvalósítása az anyanyelvi órák magas száma miatt csak azok felosztásával volt megoldható. Az anyanyelvi tárgyak tanítóinak szoros együtműködése tette lehetővé a felosztás mellett is az összehangolást.

Az együtteshez tartozik az egyik évfolyamon egy fiatal tanító, aki már a tanítóképzőben is nagy érdeklődést mutatott az anyanyelv tanítása iránt. Különösen a negyedikes olvasókönyv volt számára nagyon ismerős, mert még tanítójelölt korában, díjnyertes dolgozatban készítette el ennek a könyvnek a gyakorisági szótárát. Jó érzéssel tanította a fogalmazást is. Érdeklődésének megfelelően munkája mellett megszerezte a szegedi főiskolán a magyartanári oklevelet.

³ *Fehér Katalin*. Tallózás a team-oktatás irodalmában. *Magyar Pedagógia*, 1975. 207–213.

A környezetismeret egyik tanítója saját kertjéből tudta hozni a szemléltetésre szánt növényeket. Mindkét tanító, aki a két évfolyamon a tárgyat tanította kihasználta a tárgy világnézeti lehetőségeit és nagymértékben alapozott a gyermekek megfigyelő, kísérletező munkájára.

A megnövekedett testnevelési óraszám is azt eredményezte, hogy ha egy évfolyamon 12 órában kellett tanítani a tárgyat, akkor már érdemes volt a módszerével behatóan foglalkozni és konzultálni az iskola kiváló testnevelő tanáraival.

Kisgyermekes anyának olyan tárgy tanítását juttatták, amelyben a helyettesítése könnyen megoldható gyermeke betegsége esetében.

Természetesen helyet kapott a tantárgyfelosztásban az osztályfőnöki óra, ami nagyon jó kapcsolatot teremtett a tanítók és tanulók között. A gyerekek jobb megismerését tette lehetővé. (Jellemző, hogy a nevelők ezt az órát mennyire megkedvelték: a kísérlet harmadik évében akkor sem kaptak azért díjazást, ha túlórájuk volt, mégis megtartották.)

A tantárgyfelosztás tehát nagymértékben alkalmazkodott a nevelők érdeklődéséhez, felkészültségéhez és az adott helyzethez. *Milyen előnyei voltak ennek a nevelők számára?*

a) Az, hogy egy-egy tárgyat magasabb óraszámban, több osztályban tanítottak, lehetővé tette, hogy annak a tárgynak a módszertanával behatóbban foglalkozzanak. Az egy-egy órára elkészített szemléltető eszközök, audiovizuális berendezések több tanítási órán váltak hasznosíthatóvá. Ha arra gondolunk, hogy egy tanítónak egy osztályban hetenként 20–25 különféle órára kell felkészülnie, világos, hogy *gazdaságosabb, ha ennek a negyedrészt használhatja felkészülésre, mert négy osztályban tartja meg ugyanazokat az órákat.*

b) Az, hogy a tanítók ugyanazokat a gyerekeket tanították az évfolyamon, szükségessé tette a gyakori megbeszéléseket. Ennek természetesen hátránya is van: a nevelők sok idejét veszi igénybe. Előnye azonban óriási: *a megnövekedett interakciók, vélemény-cserék* alakítják, formálják az egyeseket és ez a közösség szerveződését és benne az egyén fejlődését jobban lehetővé teszi.

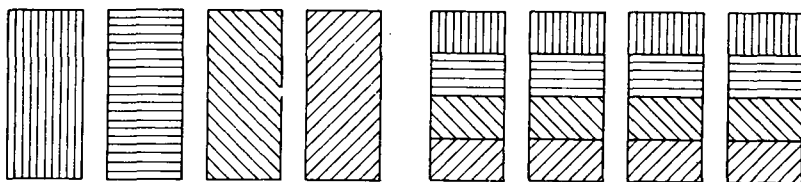
c) Tapasztalták a kísérletben részt vevő pedagógusok azt is, hogy az egy osztályban tanítás bizonyos monotonijával szemben *serkentőleg hatott a változatosság*; az, hogy négy osztálytanulóival foglalkozhattak. Az egyes órákon kialakult konfliktusok nem kerültek át a másik órára.

Nem jelentett-e hátrányt ez a felosztás a gyermekek számára? Nem bizonyult-e megterhelőnek a különböző személyiségek tűrése? Ezekre a kérdésekre megfigyeléseink és tájékozódó felméréseink adnak választ. Ismeretükben elmondhatjuk, hogy a gyerekek úgy vallottak, miszerint érdekesnek, változatosnak tartják, hogy más-más tanító jön be az egyes órákra. „Mint a felső tagozaton” – vallották sokan. Az azóta ötödikbe került tanulókról pedig a felső tagozat tanárai jelentették ki, hogy sokkal könnyebben alkalmazkodnak az új helyzethez, mint a megelőző évfolyamokról a felső tagozatba került tanulók. A „Pszichológia az iskolában” c. könyv szerzői az ötödik osztályba kerülés problémái között első helyen említik, hogy nehézséget okoz a tanulóknak hirtelen megszokni 5–10 különböző tanárt ebben, a serdülés problémáitól egyébként is megterhelt életkorban.⁴ Ha arra gondolunk, hogy életszerűbb helyzet, hogy a gyermeket több felnőtt vegye körül (család, óvoda stb.), akkor még az is felvetődik bennünk, hogy

⁴ Bergmann Erzsébet, Blumenfeld Gyuláné: *Pszichológia az iskolában*. Bp. 1974. 48.

tulajdonképpen nem az egytanítós, életidegen iskolai szituáció fenntartása néhány éven át vezet ahhoz, hogy a gyerek az ötödik osztályban nehezen szokja meg tanárait?

Nevelési szempontból annak is nagy jelentőséget kell tulajdonítanunk, hogy a társadalom követelményeit több személy egybehangzóan közvetítse a gyermek számára.



1. ábra

Az előző és a jelenlegi tantárgyfelosztás modelljét az 1. ábrán vázoltuk fel. A sematikus modellen a tanítók működését más-más vonalkázás jelöli.

Nyilvánvaló az első alakzat elszigeteltsége, amelyben a tanítók osztályukba bezártan, magukra hagyatva működnek. A második alakzat osztályonként szükségképpen egységbe zárja a nevelőket, ugyanakkor évfolyamegységet teremt azzal, hogy egy-egy tanító az évfolyam valamennyi osztályában tanít.

A Köznevelés hasábjain is azt olvashattuk nemrég, hogy a tantárgycsoportos oktatás lehetőségét úgy könyvelik el, mint a tanítóknak nyújtott segítség egyik formáját.⁵ Igazat kell adni Faragó Lászlónak, a cikk írójának, mert a tanítók dolga valóban könnyebbé válik, ha csak néhány tárgy tanítására kell koncentrálniuk.

Milyen problémákat vet fel mégis ez a felosztás? Visszatérve kísérletünk tantárgyfelosztására, gondot jelenthet, hogy az anyanyelvi tárgyak a kísérletben nincsenek egy kézben.

Az anyanyelvi képzés egysége azonban véleményünk szerint nem feltétlenül azon áll, vagy bukik, hogy egy vagy több személy tanítja a tárgyat. Szerintünk egyre jobban kell érvényesülnie annak az elvnek, hogy a pedagógusok azt tanítsák, amihez legjobban értenek. Az pedig, hogy a jövő iskolájában ennek az elvnek az alkalmazása hol szabja meg ön maga határait, a tantervi értelemben egységesnek kijelölt tantárgy területén, vagy annak egy-egy anyagrészében, ma még nem eldönthető kérdés a külföldi team-oktatási példák ismeretében sem.

Jeleztük már, hogy a tanítók *gyakori véleménycseréjére* van szükség. Enélkül a tantárgycsoportos oktatás veszélyessé válik, mert az egyes osztályokon belül is elkülönültséget hoz létre. Gondoljunk csak a felső tagozaton, vagy a középiskolákban itt-ott tapasztalható rossz gyakorlatra, mikor az egyes tanárok óráin más-más rend érvényesül, az osztály eseményeiről nem tud mindenki, mert a tanárok bezárkóznak szaktárgyuk szűk körébe és legfeljebb az osztályozó értekezleteken alakul ki olyan helyzet, amikor megpróbálkoznak közös véleményformálással. A „team” éppen abban különbözik, hogy benne a pedagógusok maximálisan együttműködnek. El kell ismerni, hogy ez időigényes.

⁵ Faragó László: A tanítókról tárgyilagosan. Köznevelés, 1976. jan. 16. 8–9.

Ezeknek a közös megbeszéléseknek a mértéke és aránya néhány nyugati ország iskoláiban oly nagy, hogy a pedagógusok számára megterhelő. Arra kell törekedni, hogy ez ne fordulhasson elő. Kísérletünkben kéthetenként tartottunk 1–1 órás megbeszélést, de kitaláltunk sok tájékoztatási formát, például írásos formákat is. Az évi munka tervezése, a tanmenetkészítés a munkaközösség közös munkája volt és mindenki rendelkezett minden tárgy tanmenetével.

*

Néhány gondolatot az értékelésről. A kísérlet minden évét eredményméréssel zártuk. Ez jelenti az évi munka értékelését, ami mindenképpen hasznos és tanulságos. Az eredmények azt igazolták, hogy ilyen tantárgyfelosztás mellett is a kívánatos módon haladnak előre a tanulók. Lényeges a szántani közép és azzal összefüggésben a szórás vizsgálata, mert a túlságosan szélsőséges heterogenitás feltétlen beavatkozást kíván, hiszen a nagyon eltérő teljesítményű tanulók együttműködése nem oldható meg.

Kezdjük mindjárt az olvasással. Abban a szerencsés helyzetben vagyunk, hogy olvasásmegértést vizsgáló standardizált készségmérő tesztek állnak rendelkezésünkre, így hitelt érdemlően meg tudjuk vizsgálni általános iskolás negyedikes és ötödikes tanulóink olvasáskészségét.⁶ Közzöljük az eddigi eredményeiket, összehasonlítva az országos és a budapesti átlaggal; a közölt értékeket vaktalálatra korrigált pontokban adjuk meg:

	Számtani közép	Szórás
Országos standard	14,0	9,8
Budapesti standard	20,3	9,3
Az iskola negyedikesei 1972/73	21,2	7,3 (a kísérl. előtt)
Az iskola negyedikesei 1973/74	28,3	8,8 első kísérl. év
Az iskola negyedikesei 1974/75	27,3	6,8 második kísérl. év

A kísérletben részt vevő tanulók eredményeit a két utolsó sorban látjuk. Ebből kitűnik, hogy ugyanannak az iskolának a negyedikesei a kísérletet megelőző évben nem érték el azt az eredményt, amit a kísérleti évben el lehetett érni. Van még egy összehasonlításra alkalmas adatunk. Az 1973/74-es tanév végén ugyanabban az iskolában ötödikesekkel is megcsináltattuk a vizsgálatot. Ez az eredmény: számtani közép 26,6 szórás 5,5. Igaz, hogy a szórás az ötödikeseknél jobb, de a számtani közép a negyedikeseknél magasabb és ráadásul ők egy évvel fiatalabbak.

Négy különböző osztályba járó tanulóinknak az első osztályban más-más tanítónő tanította az olvasást, az ismert, tantervileg előírt módszerrel. Általános volt a hangos és a szótagolva olvastatás, az olvasás technikai oldalára fordított figyelem, az azonos szöveg gyakori ismétlése. Mindannyian tudjuk, hogy ily módon nem érhetünk el megnyugtató eredményt. Már a második osztályokban fokozatosan kezdték olvasóvá nevelni a gyerekeket és a tankönyvön kívül feladatlapok és más könyvek kerültek az osztályba. Hamarosan osztálykönyvtárat szerveztek, amelynek szabad polcain ott sorakozott a gyermeklexikon, a helyesírási tanácsadó szótár és néhány kedves könyv.

⁶ Báthory Zoltán: 7 standardizált tantárgyvizsga. Bp. 1973. OPI

Harmadik és negyedik osztályokban a tanítók tantárgycsoportos oktatás során sok apró ötlettel igyekeztek az egész évfolyam tanulóival azonos módszerekkel megszerettetni az olvasást. Apró ötleteik közül csak néhányat: óráikon gyakoribb volt a néma olvasás, mint a hangos. Több figyelmet fordítottak a tartalmi, mint a technikai oldalra. Ez utóbbi inkább a beszédjavítás részeként szerepelt. A különböző tanítási órákon egy-egy feladattal hamarabb elkészült gyerekek az óra hátralevő részében olvashattak, tetszés szerinti könyvet, vagy olyan könyvet, amelynek tartalmáról valamilyen órán be kellett számolniuk. A meglévő feladatlapokon kívül sok új feladatlap is készült. Ennek sokszorosításában nagy szerepet vállaltak a szülők. Bizonyos értelemben a szülők a team-oktatás segéderői voltak.

Számтанból a szegedi József Attila Tudományegyetem neveléstudományi tanszéke által kidolgozott standardizált készségmérő teszttel⁷ a négy alpművelet teljesítményszintjét vizsgáltuk a tanulóknál. Először az 1974/75-ös tanév végén, harmadik és negyedik osztályokban. Ennek az eredményei az országos standarddal összehasonlítva a következők:

3. osztályok	Országos standard	Iskolai eredmények
Összeadás	60%	89%
Kivonás	47%	78%
Szorzás	40%	71%
Osztás	32%	71%
4. osztályok	Országos standard	Iskolai eredmények
Összeadás	45,2%	93,8%
Kivonás	73,2%	94,6%
Szorzás	46,9%	78,9%
Osztás	36,5%	74,2%

A felmérés eredményei magasan meghaladják az országos eredményeket. Ez a két tanító jó munkáját jelzi, amelyre a tantárgyfelosztás biztosította helyzet, hogy csak matematikát tanítottak, még nagyobb lendítőerőként hatott.

Más tárgyakból nem álltak rendelkezésünkre standardizált tesztek, így azokban a nevelők a maguk készítette tesztekre voltak utalva. Ezek eredményeit csak relatíve lehetett értékelni.

*

A team-oktatásnak a nevelők együttműködését, kapcsolatát hangsúlyozó vonása mellett a másik nagyon fontos tulajdonsága, hogy a tanulók változatosabb csoportosítását teszi lehetővé.

⁷ Nagy József: Alapműveleti számolási készségek. Szeged, 1973.

A szakirodalom arról tudósít, hogy a team-oktatással szervezett iskolákban mintegy 40%-os arányban alkalmaznak ún. *nagycsoportos* foglalkozásokat. Nagy termekben összegyűjtött, több osztály tanulóból álló csoport ilyenkor egy-egy nevelő bevezető előadását hallgatja meg egy-egy témáról, melyet valamilyen demonstráció kísér és amely ebben a formájában az érdeklődés felkeltésére alkalmas, korszerű szemléltetéssel nagy vonásokban vázolja a következő tananyagot. Hasonló arányban szerepelnek a *kisebb csoportok* munkái, majd az egyéni tanulás foglalja el a helyét. Sajnos, a mi iskoláink többségében nincsen nagy csoport összevonására alkalmas hely, így arról többnyire le kell mondanunk, hogy egy-egy téma bevezetését ilyen praktikus módon oldjuk meg.

Kísérletünkben a nagyobb osztálytermekben gyakran előfordult, hogy két-három osztály egyszerre nézett meg egy televízió-adást, vagy hallgatott meg egy-egy egészségügyi előadást, de ezek az alkalmak nem épültek tervszerűen a tanév munkájába és a tanulók elhelyezése sem volt ideálisnak mondható. Ez alól kivételt képez a testnevelés óra, melynek során a magas óraszám miatt az iskola impozáns, nagy tornatermében egyszerre két osztály dolgozik és a tanítók sok esetben a szakmai szempont figyelembevételével csoportosítják a tanulókat eltekintve az osztálybeosztástól. Játékokban a két osztály egymással versenyez.

A kisebb csoportot nálunk *az osztály* képviselte, de ezen belül gyakran volt alkalom belső rétegezésre: csoportmunka, rétegmunka formájában. Az önálló *egyéni munkát* is az osztályban oldották meg a tanulók. Ilyenkor természetesen feladatonként kapták meg az utasítást, vagy feladatlapokon dolgoztak. Az állandó feladatlapkészítés azonban nagy megterhelést jelentett, hiszen, mint köztudott, a tanítók órászáma a legmagasabb, és kísérletezőink sem kaptak órakedvezményt.

Volt a rétegmunkának egy olyan formája is, amelyet az összevont osztályok tanítói sok helyen alkalmaznak: egy magnetofonra kapcsoltunk rá 5–6 tanuló számára fülhallgatót és ők az osztálytól különválasztva, magnetofonvezérléssel dolgoztak.

Ezek, és ehhez hasonló megoldások a kísérlet során gyakran szerepeltek, de meg kell vallani, hogy mindeddig hiányzott ebből a munkából az a mozzanat, hogy tudatosan a didaktikai célhoz szabva rendszeresen alkalmazzák őket a nevelők. Inkább ötletszerűen, alkalmasszerűen fordultak elő.

*

Előkísérleti jelleggel hoztuk létre az 1974/75-ös tanév novemberében és áprilisában 1–1 hét időtartamra az ún. *kiegyenlítő foglalkozásokat*. Ezeket az MTA Pedagógiai Kutatócsoportja munkatársaival együttműködve terveztük meg úgy, hogy az előteszt alapján két osztály tanulóit vegyítettük egy magasabb szintű „A” csoportba és egy másik, alaposabb gyakorlást igénylő „B” csoportba.

A két osztály tanulóból alakult „A” csoport az előkísérlet során a tantervi anyagban maradvá, bonyolultabb feladatokat kapott például számtanból, míg a „B” csoportok kiegyenlítő foglalkozása folyt nyelvtanból. Utána csere történt és az „A” csoportosok kaptak szintjüknek megfelelő, gyakorló jellegű anyanyelvi órát, mialatt a „B” csoportosok kiegyenlítő foglalkozása folyt számtanból. Ezeken, a lényegében frontális foglalkozással levezetett órákon mindkét tanító könnyebb helyzetbe került, mert nem kellett

megbirkóznia az osztályokban fennálló, szélsőséges heterogenitással. Természetesen mindkét csoport tanulói sok önálló munkát kaptak, de a „B” csoportosok egyszerűbbet és több nevelői segítséggel. Átrétegződtek a csoportok és az „A” csoportban méltó ellenfelekre találtak az osztályukban eddig vezető szerepet betöltő tanulók, ugyanakkor, amikor a „B” csoportban könnyebben szóhoz juthattak az osztályukban eddig háttérbe szorult tanulók is.

A mérési eredmények biztatóak:

Tantárgy	Mérési idő	Előteszt		Utóteszt		Maximum
		számt.közép	szórás	számt.közép	szórás	
Matematika	1974.XI.	12,62	4,85	17,35	2,36	20
olvasás	1974.XI.	13,95	6,11	17,85	3,24	20
matematika	1975.IV.	10,02	5,39	16,59	2,01	20
olvasás	1975.IV.	19,33	3,58	23,06	2,04	25
fogalmazás	1975.IV.	19	5,14	22,78	4,79	32

Megjegyzés: fogalmazásból a kiegyenlítő foglalkozás mindössze két órára terjedt ki.

A mérések természetesen valamennyi tanuló eredményéből kiszámított értékeket jelzik. Az előteszt során tapasztalt nagy szórás valamennyi mérésnél megnyugtató módon csökkent. Az előkísérlet legfontosabb eredményének mégis azt tartottuk, hogy a „B” csoport tanulóinak aktivitása megnövekedett és visszatérve osztályunkba, nagyobb intenzitással vettek részt a közös munkában, mint azelőtt. Képessé váltak az együttműködésre.

A kiegyenlítő foglalkozással kapcsolatban egy olyan mérési adatunk is van, amire a véletlen irányította a figyelmünket. A harmadik osztályosok alapszámolási eredményei osztályokra bontva is rendelkezésünkre álltak. Az osztályok eredményeinek összehasonlításában általában a zenei osztály vezetett, jobb tanulói összetétele miatt. Az előkísérlet idején azonban ebben az évfolyamban az írásbeli osztás volt a téma és ennek tulajdonítjuk, hogy *osztásból az a két osztály ért el jobb eredményt, akik az előkísérletben részt vettek.*

Eredmények osztásból	Percenkénti hibátlan művelet	Teljesítmény
3. zenei osztály	1,73	69%
3. a osztály	előkísérleti osztályok	1,93
3. b osztály		
3. c osztály		

Ha a kiegyenlítő foglalkozás néhány tanítási órára minden didaktikai téma után kiterjed, lehetségessé válik a *folyamatos felzárkóztatás*, a lemaradók hátrányainak csök-

kontextus. Jelenleg, a témazáró felméréseknek jórészt az a szerep jut, hogy a pedagógus értékelje, esetleg osztályozza is a tanulók teljesítményét, de a ténymegállapításon túl, a hiányok pótlására az esetek többségében nem történik semmi. Ugyanakkor a folyamatos felzárkóztatás nagy jelentőségét nem lehet vitatni. Ehhez további kísérletező munkára van szükség.

Lényeges, hogy a kísérletben részt vevő nevelők megszokják az elő- és utóteszt készítését, egy-egy didaktikai téma stratégiájának a kidolgozását. 1975 őszén öten vállalkoztak ilyen jellegű feladatra. Közülük ketten (M. K. és N. L.) kiegyenlítő foglalkozást iktattak be a téma végén. Egy nevelő csoportmunkát alkalmazott (P. E.) a téma során, ketten pedig különbözőképpen megoldott rétegmunkát szerveztek (B. Zs. és N. Á.).

Az eredmények így alakultak:

Nevelő	Max.pont	Az előteszt		Az utóteszt	
		számt.közép	szórás	számt.közép	szórás
B.Zs.	29	16,60	5,9	21,93	5,8
N.Á.	20	8,21	2,87	14,75	3,09
P.E.	42	21,53	3,9	38,17	4,9
N.L.	40	15,48	6,9	29,21	7,7
M.K.	30	6,54	5,57	25,42	3,52

A legjobb eredményt M. K. csoportja, osztályai érték el. Olvasás témája: a török világ Magyarországon. Mint az előteszt jelzi, ebből vajmi keveset tudtak a tanulók. A kiváló témafeldolgozás és kiegyenlítő foglalkozás után az eredmény szépen alakult. A kiegyenlítő foglalkozás partnere, N. L. nem ért el ilyen szép eredményeket, de témája is nehezebb, nem lezárt egység (százezres számkör) és gyakorlására még a továbbiakban is van lehetőség. N. Á. olvasás-tesztje kissé nehéznek bizonyult.

A továbbiakban a kísérletezők elkészítik valamennyi általuk tanított tanuló személyiséglapját, külön-külön. Egy-egy gyerekről tehát négy tanító feljegyzése áll majd rendelkezésünkre, ami érdekes összehasonlításokra adhat alkalmat és az együttesen kialakított összkép majd jobban ráillik a tanulóra. Feltevésünk, hogy több ember véleménye alapján biztonságosabban alakulhat ki egy tanuló személyiségrajza.

Sok még a tennivaló a folyamatos felzárkóztatás kutatásában is. Vajon elegendő-e egy-két órát beiktatni témánként? Egyeztethető-e a különböző tárgyak didaktikai egységeinek sora úgy, hogy kettőből, vagy akár háromból is egyszerre legyen kiegyenlítő foglalkozás? Az egyes tárgyakban mekkora lemaradás pótolható sikerrel? Milyen módszereket kell alkalmazni a teljesítmény szerint kialakított csoportokban?

Befejezésül megállapíthatjuk, hogy *kísérletünk néhány törekvését tekintve rokon a team-oktatással. Tantárgyfelosztása a tanítók érdeklődéséhez szabott és tekintetbe veszi képzettségüket, továbbképzésük területeit. Ehhez a továbbképzéshez jobb lehetőséget teremt, hogy nem tanítanak minden tárgyat, csak egy tárgyat (matematika), vagy a tárgyak egy csoportját (pl. anyanyelvi tárgyak). Együttműködésüket a közös tanmenet-készítés, a kéthetenkénti értekezletek, az állandó eszmecsere jól biztosítja és ennek*

lényeges alapja, hogy valamennyien ugyanazokat a tanulókat tanítják. A munkaközösség-vezetők a kezdő nevelőket jobban tudják irányítani és a továbbtanulók jó ötletekkel gazdagítják társaik didaktikai eszköztárát. A szemléltető eszközök használata gazdaságos, mert egy tanító több osztályban alkalmazhatja mindazt, amit egy órához, egy didaktikai egységhez összeállított.

A tanulók csoportosítása, az osztályszerkezet feloldása – ha nem is teljesen a team-teaching mintájára, de a hazai viszonyoknak megfelelően – szintén gyakorlattá vált. A több osztálynak együttesen megtartott előadások, televízió-adások, testnevelés órák, az osztályokon belül szervezett csoportmunka, rétegmunka feladatlappal, vagy magnetofon-vezérléssel, mind jó lehetőséget kínált ahhoz, hogy figyelembe lehessen venni a tanulók különbözőképességeit. A továbbiakban szükség van ezeknek a megoldásoknak tudatosabb, a didaktikai tervezés során jól strukturált elhelyezésére.

Nagy reményekre jogosít a folyamatos felzárkóztatás megkísérlése. A merev osztálykeretek alkalomszerű feloldása, és a néhány óra időtartamára kialakított kiegyenlítő foglalkozás során a nevelőnek nem kell szélsőséges heterogenitással megküzdenie, a tanulók merev rangsora pedig előnyösen módosulhat. Nagyon fontos, hogy ezekre a megoldásokra már az alapképességek kialakulása idején gondoljunk, mert az akkor kialakult hátrányok a későbbiekben csak fokozódnak. Felszámolásuk közelebb vihet ahhoz a jogos igényünkhöz, hogy minden tanuló sikerrel végezhesse el az általános iskolát.