

AZ EGYÉNI MUNKA TERVEZÉSÉNEK GYAKORLATI KÉRDÉSEI

A pedagógus oktató munkájában jól elkülöníthető négy tevékenységszakasz:

- a tanítási-tanulási folyamat tervezése,
- e folyamat megszervezése, irányítása,
- az oktatás során nyert tapasztalatok és az elért eredmények értékelése,
- az értékelés tanulságainak felhasználása a soron következő, rövidebb vagy hosszabb távú tervező munkában.

E tevékenységek bár elkülöníthetők, mégis *egységben szemlélendők*, mivel mindegyik munkaszakasz ugyanazt a célt, az oktatási folyamat eredményességét szolgálja. Célszerű megvalósításukat sok tényező befolyásolja. A gyakorlat számára jól használhatónak tűnik, ha a szervezeti formák oldaláról közeledünk e tevékenységek jellegzetességeinek leírásához.

A *szervezeti formák* közé soroljuk a *frontális munkát* és a belső differenciálás alapvető formáit, a *csoportmunkát*, az *egyéni munkát* és az *individualizált munkát*. Az egyes szervezeti formákat többféle szempont alapján lehet jellemezni. E szempontok közül az egyik legfontosabb, hogy a különböző szervezeti formákban milyen szinten valósulhat meg a tanulási folyamat irányítása.¹

Vezérlés szintjén történik az irányítás a *frontális munkában*, mert nem megoldható a rendszeres, folyamatos, minden egyes tanulóra kiterjedő visszacsatolás.

Szabályozás szintű az irányítás az *individualizált munkában*, mert megvalósítható a rendszeres, folyamatos, valamennyi tanulóra kiterjedő visszacsatoláson alapuló tanulás-irányítás.

Szabályozás és vezérlés szintű irányítási mozzanatok váltakoznak, kombinálódnak az *egyéni munkában* és a *csoportmunkában*.

Az irányítás szintjében mutatkozó különbség természetesen nem vezethet egyik vagy másik szervezeti forma elvetéséhez vagy éppen túlértékeléséhez, hiszen az *oktatás gyakorlatában mindegyiknek fontos funkciója lehet*.²

Attól függően, hogy melyik szervezeti forma alkalmazására kerül sor, az oktatási folyamat tervezése, irányítása, értékelése, az értékelés eredményeinek felhasználása sajátos jegeket mutat.

¹ Golnhofer Erzsébet, M. Nádasi Mária: A differenciálás alapvető problémái a pedagógiai folyamatban. Pedagógiai Szemle 1979. 230–231.

² M. Nádasi Mária: Az oktatási és nevelési folyamat egysége a tanítási órán. — Vizsgálatok a nevelés-oktatás korszerűsítésével kapcsolatban. Szerk. Nagy Sándor. (Pedagógiai Közlemények 18.) Bp. 1977. 55–72.

Tanulmányunkban csak egy szervezeti forma egy tevékenységszakaszával foglalkozunk, az egyéni munka tervezési sajátosságaira hívjuk fel a figyelmet.

Egyéni munkának tekintjük a belső differenciálásnak azt a formáját, amelynek során a tanulási folyamat tervezése és irányítása *lehetőség szerint egyénre szabott*. Ez azt jelenti, hogy az egyéni sajátosságokhoz alkalmazkodva történik a feladatok meghatározása. A realizálhatóságot szem előtt tartva ez csak úgy lehetséges, ha a kiemelkedő vagy feltűnően lemaradó tanulók tudásszintjüknek megfelelő egyedi feladatokat, a hasonló sajátosságokkal rendelkező tanulók pedig azonos feladatokat kapnak. A tanulási folyamat konkrét irányítása során természetesen az egyes gyerekek tanulási sajátosságainak figyelembevétele áll a középpontban.

I.

Az egyéni munka tervezése egy hosszabb távú, átfogóbb *tervezési gyakorlatnak* a szerves része. *Ezért először arra keressük a választ, hogy melyik szinten oldható meg az egyéni munka reális tervezése.*

Az oktatási folyamat tervezése a következő szinteken valósítandó meg:

- tanmenet készítés;
- tematikus tervezés;
- készülés a tanítási órára.

Mint az köztudott, a *tanmenet készítés döntően* az évi munka *időbeli megtervezését* szolgálja a szaktárgyon belül 1–1 évfolyamhoz kapcsolódva. Az *egyéni munka megtervezését* a tanmenet készítése során – a konkrét pedagógiai helyzet ismeretének hiányában – csak nagyon esetlegesen, alacsony realitási szinten lehet megoldani.

A *tematikus tervezés funkciója egy-egy szaktárgyi téma feldolgozásának részletes megtervezése*. Ez akkor megfelelő, ha a tervezés során összefüggéseiben szemléljük az oktatás *célját, tartalmát, a megoldandó didaktikai feladatokat, a megvalósítható szervezési formákat, módszereket, eszközöket*. A tematikus tervezés biztosítja az oktatási folyamat *egységének, dinamizmusának* érvényesülését, elkerülhetővé teszi az óra-centrikus, mozaik-szerű pedagógiai munkát.³

A tematikus terv nem készíthető el a tanév elején, hiszen az egyes témák tervezése csak akkor végezhető el megalapozottan, ha figyelembe vesszük a megelőző tematikus egység feldolgozásának oktatási eredményeit, a kialakult pedagógus-tanuló(k) viszony jellemzőit, az egyes tanulók sajátosságait. *Ezen a szinten már viszonylag nagy biztonsággal el lehet dönteni, hogy milyen szervezeti forma alkalmazása szükséges, illetve melyek feltételei adottak.*

A tematikus tervezés részletezettsége nem teszi feleslegessé az *órára való közvetlen készülést*, mert ezen a szinten oldható csak meg a szituációhoz alkalmazkodó, részletes, a tényleges kivitelezés szempontjait is figyelembevevő tervezés.

Az alapos tervezés ellenére is természetesen szép számmal adódnak a gyakorlatban előre nem várt események. Ilyenkor a pedagógusnak *szakmai és pedagógiai ismeretei alapján a helyszínen kell döntenie*.

³ A tematikus tervezéssel kapcsolatban lásd Nagy Sándor tanulmányát e számban.

A tervezés fentiekben jellemzett *három szintje szorosan összefügg egymással*. A kapcsolódás nemcsak az előző szintek lebontásában, konkrétabbá válásában jelentkezik, hanem a kivitelezés során szerzett tapasztalatok alapján elvégzett korrekciókban is.

II.

A tematikus tervezés menetében a megfelelő szervezeti formák kiválasztása érdekében előzetesen több fontos kérdésben tájékozódnia, illetve döntenie kell a pedagógusnak. Ezek elméleti háttérével, gyakorlati megvalósítási módjaival kézikönyvek, tanulmányok foglalkoznak, ezért csupán összefoglaló ábrán emlékeztetünk ezekre a tennivalókra (1. ábra). Külön jelöltük a *téma tervezésének fő lépéseit*, és külön tüntettük fel a *lépések elvégzése után megfogalmazható megállapítások fő változatait*. Az ábrának az a része, amely a *téma tervezésének lépéseit* tünteti fel, látszólag elkülönült, egymás után következő tennivalókat jelez. Hangsúlyoznunk kell azonban, hogy a gyakorlatban ezek sokszor párhuzamosan, összefonódva jelentkeznek.

Az egyes lépések elvégzése után a pedagógus számos megállapítást tehet. Ezek közül *csak* azokat a változatokat emeltük ki, amelyek alapvetően fontosak a megfelelő szervezeti forma kiválasztása érdekében.

E megállapításokat minősítettük abból a szempontból, hogy differenciálást tesznek-e szükségessé vagy lehetségessé. Azokat a megállapításokat, amelyek feltétlenül *szükségessé tennék* a differenciálást, folyamatos vonallal kereteztük be, amelyek *nem zárják ki* a differenciálás lehetőségét, szaggatott vonallal jelöltük.

A tematikus tervezés során az ábrán feltüntetett tervezési lépések eredményeként tehát tisztázódnak a követelmények, kialakul a *téma feldolgozásának időbeli sorrendje*, meghatározódik a *részegységekre fordítható időtartam*, világossá válnak a megoldandó didaktikai feladatok, megalapozott döntés születik arra vonatkozóan, hogy a témán belül az egyes tananyag egységeket milyen szervezeti formában célszerű feldolgozni.

Mindezek után kezdetét veheti a *részletes, a konkrét* pedagógiai körülményeket figyelembevevő tervező munka.

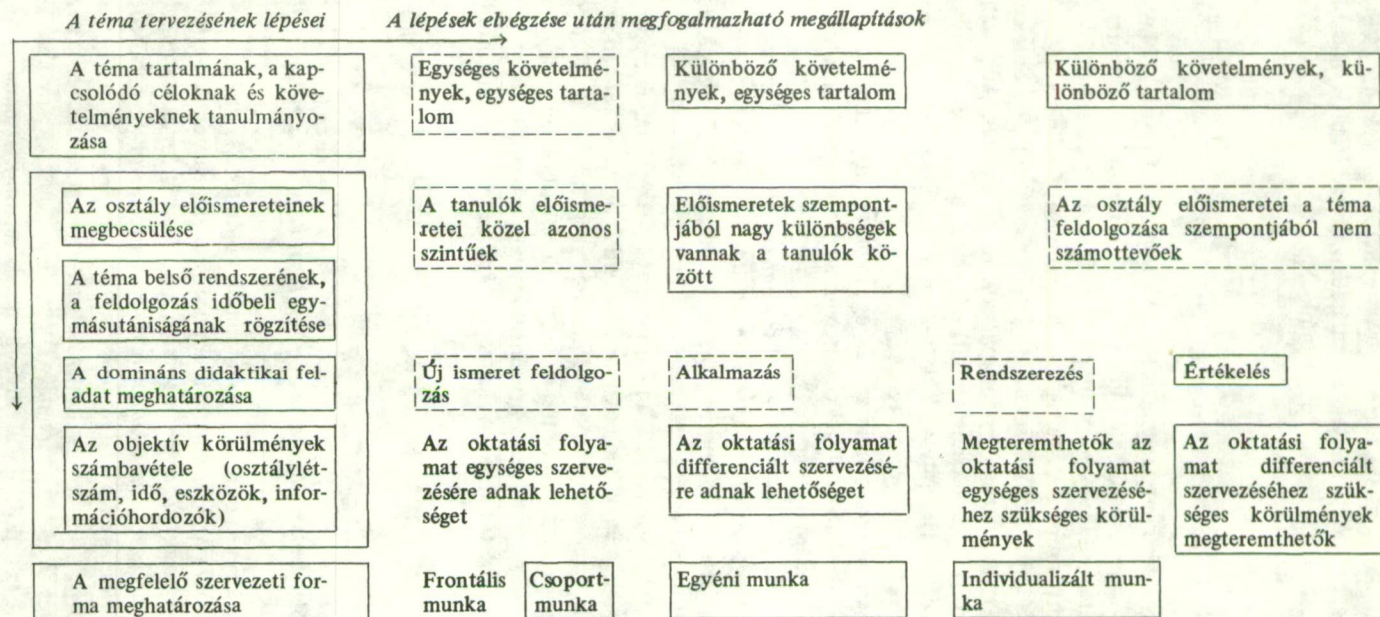
III.

A következőkben csak a tanítási órán megvalósuló egyéni munka részletes megtervezésének menetét írjuk le.

E tervező munka *végso célja olyan* - a tanulók különböző sajátosságait figyelembevevő - *feladatrendszer létrehozása, amely* a tanítási órán a pedagógus megfelelő segítségével kiegészítve, *biztonságosan juttatja el a tanulókat a követelmények eléréséig.*

1. Első feladat az *egyéni munkában feldolgozandó tananyag belső összefüggéseinek, részleteinek tisztázása, és a követelmények rögzítése.*

A *téma belső összefüggéseinek* tisztázása már a tematikus tervezés kezdetén megtörténik. Ezt a nevelés és oktatás tervének, a kézikönyveknek, a tankönyveknek, a feladatlapgyűjteményeknek, a pedagógiai folyóiratoknak valamint a témához kapcsolódó szakirodalomnak tanulmányozása alapján célszerű elvégezni.



1. ábra

E munka soha nem mellőzhető, de a jelen körülmények között, — amikor a tudományok új eredményeit tükröző, megújult tantervek fokozatos bevezetése folyik, amikor lehetőség nyílik a törzsanyag és a kiegészítő anyag különböző mélységű meghatározására — különösen jelentőssé válik.

A téma tartalmának tanulmányozása lehetővé teszi az *egyéni munkában feldolgozandó tananyag részleteinek, belső összefüggéseinek* tisztázását.

A téma elsajátításához kapcsolódó *követelmények meghatározása* a nevelés és oktatás terve alapján történik.⁴ A *tanítási órán elérendő követelmény-szintek megfogalmazása a pedagógus feladata*. Ezzel a gyakorlatban még elég ritkán lehet találkozni, de vannak kezdeményezések e téren is. A következőkben ezek közül mutatunk be egyet.⁵

Gimnázium I. osztályában matematika tantárgy keretén belül fontos algebrai téma a lineáris kétismeretlenes egyenlet- és egyenlőtlenségrendszer.

A téma *1. órájában egyéni munkában feldolgozandó tananyag*: A lineáris kétismeretlenes egyenletrendszer fogalma, megoldhatóságának vizsgálata. Ehhez a tananyag egységhez a következő követelményeket fogalmazta meg a pedagógus:

Tananyag

- egyenletrendszer fogalma
- egyenlőtlenségrendszer fogalma
- egyenletrendszer algebrai megoldása
- egyenletrendszer grafikus megoldása
- a megoldások száma

Követelmények

lássák, hogy adott feltételek egyértelmű megoldást adnak-e
szerezzenek előkészítő tapasztalatokat
értsék meg a „behelyettesítő” módszert és tudják alkalmazni egyszerű feladatokban
egyszerűbb esetekben készség szintjén
a grafikus megoldásból tudjanak következtetni

A fentiekben ismertetett követelmények — előremutató jellegük mellett — tükrözik a tantárgyi követelményrendszer kidolgozotttsági szintjéből fakadó gondokat is.

A nehézségek ellenére érdemes törekedni a tanítási óra követelményeinek meghatározására, mert ennek eredményeként szükségtelenné válik az „óra céljának” sematikus, túl általános megfogalmazása, ugyanakkor a megfogalmazott követelmények megbízható alapot jelentenek az óra irányításához és eredményességének megítéléséhez is.

2. Az egyes tanulók egyéni munkához szükséges előismereteinek feltárása, a tanulók önálló munkavégzési szintjének, munkatempójának és munkamoráljának minősítése.

A tanulók előismereteinek feltárása különböző módokon történhet: központilag készített tantárgytesztel; a pedagógus által készített feladatlapplal; olyan pedagógiai szituációk teremtetésével, amelyek lehetőséget adnak a tanulók előismereteinek célirányos megfigyelésére; spontán tapasztalatszerzéssel; ezek különböző kombinációival.

E tájékozódás alapján a tanulók a következő fő kategóriákba sorolhatók az egyéni munkában feldolgozandó tananyag szempontjából:

- nincsenek előismeretei;
- előismeretei hiányosak, bizonytalanok;

⁴ Az új dokumentumok követelményrendszerének problémáival foglalkozik Nagy Sándor: Időszerű tantervi-tantervelméleti kutatások. Pedagógiai Szemle 1979. 5. sz. 387–397.

⁵ A követelményeket meghatározta M. Bartal Andrea egyetemi adjunktus. A tanítás helye és ideje: Bp. XXII. Budai Nagy Antal Gimnázium, I. D. osztály; 1979. március. — Munkáját ezúton is megköszönjük.

- rendelkezik a szükséges előismeretekkel;
- már tudja a feldolgozandó tananyagot.

E kategóriák az egyes tantárgyakon belül, a tantárgyi sajátosságok alapján *tovább differenciálhatók*.

A tanulók önálló munkavégzési szintjéről, munkatempójáról és munkamoráljáról *csak akkor kaphatunk az egyéni munka megszervezéséhez megbízható információkat, ha az egyéni munka feltételei között, céltudatosan figyeljük meg a gyerekeket*.

Ehhez a következő *megfigyelési kategóriákat* javasoljuk:⁶

a tanuló az egyéni munkában

- önálló,
- alkalmanként segítségre szorul,
- rendszeres segítségre szorul;

munkatempója

- gyors,
- közepes,
- lassú;

munkamorálja

- pozitív,
- negatív,
- változó.

E rendkívül nagy körütekintést igénylő és felelősségteljes tevékenység nélkül az egyéni munka tervezése és megvalósítása irreális.

Az egyéni sajátosságokról való információszerzés a tanév folyamán lényegében folyamatosan végzendő feladat. E sajátosságokat célszerű táblázatban rögzíteni, mert ez lehetővé teszi, hogy a konkrét egyéni munkák tervezése során ezeket gyorsan át lehessen tekinteni, a szükséges kiegészítő információkat be lehessen szerezni.

A következőkben bemutatunk egy táblázatot, mely orosz nyelvből, általános iskola 6. osztályában készült, a „Szovjetunió és Moszkva” tananyag egyéni munkában történő feldolgozásához.⁷ (1. táblázat)

A tanulók előismereteit szóbeli és írásbeli (feladatlap) ellenőrzéssel tárta fel a pedagógus. A munkavégzési szintről, a munkatempóról, munkamorálról a tanévben rendszeresen alkalmazott egyéni munkák során kapott képet céltudatos megfigyelések alapján.

A táblázatból látható, hogy a pedagógus az előismeret szintjeinek fő kategóriáin belül a tantárgyi sajátosságoknak megfelelően differenciált. Így különbséget tett a tanulók között a szókincs ismerete, a nyelvtani ismeretek és a beszédképesség fejlettsége tekintetében.

A táblázat egyértelműen, vizuálisan is tükrözi azt, hogy a tanulók milyen szinten vannak az egyes kategóriák szempontjából és megkönnyíti a bekövetkező változások rögzítését, szem előtt tartását. Mindez pedig konkrét segítséget ad a differenciált feladatok megfogalmazásához.

⁶ Golnhofer, M. Nádasi i. m. 233–234.

⁷ A tanulók egyéni sajátosságait feltárta és táblázatban rögzítette Bácskai Lajosné tanár. A tanítás helye és ideje: Bp. XXII. Gábor utcai Általános Iskola, 6. a. osztály; 1979. március. – Munkáját ezúton is megköszönjük.

1. táblázat

Tanuló	Rendelkezik a szükséges előismeretekkel	Előismeretei hiányosak, bizonytalanok	Nincsenek előismeretei	Már tudja a feldolgozandó anyagot	Az önálló munkában			Munkatempója			Munkamorálja		
					önálló	alkalmanként segítség-re szorul	rendszeres segítség-re szorul	gyors	közepes	lassú	+	-	változó
A. G.	L	Ny, B					X		X				X
B. I.	L, Ny	B				X			X		X		
B. L.	L	Ny, B				X			X		X		
F. M.	L, Ny	B				X			X		X		
F. Cs.	L	B, Ny					X		X		X		
G. Gy.	L	Ny, B	B				X			X		X	
H. Z.	L	Ny, B				X			X				X
K. L.	L, B	Ny				X			X				X
K. Gy.	L		Ny, B				X			X		X	
K. E.	L, Ny	B				X			X		X		
L. Cs.	L, Ny	B				X			X		X		
M. K.	L	B, Ny					X			X			X
M. I.	L, Ny, B				X			X			X		
P. T.	L, Ny, B				X			X			X		
S. A.	L	Ny	B				X			X			X
S. Z.	L	Ny	B			X			X		X		
Sz. S.	L	Ny, B				X			X		X		
T. K.	L, Ny, B				X			X			X		
T. K.	L, Ny, B				X			X			X		
V. M.	L, Ny, B				X			X			X		
W. M.	L	Ny	B				X			X			X
W. Zs.	L, Ny, B				X			X			X		

Az előismeretek minősítése során alkalmazott betűk jelentése:

L = a szókincs ismerete

Ny = nyelvtani ismeretek

B = a beszédképesség fejlettsége

3. A követelmények, a tartalom és a tanulók sajátosságai alapján *a megoldandó didaktikai feladatok megállapítása és a tanulók tennivalóinak, megoldandó feladatainak, feladatrendszereinek megfogalmazása.*

Az egyéni munka a *didaktikai feladatok* szempontjából alkalmas a szükséges mértékű „szóródás” biztosítására. Előfordulhat olyan eset, hogy a tanulók közül egyesek az ismeretszerzés fázisában járnak, mások viszont az alkalmazás szintjén oldják meg feladataikat. Tovább színesítheti a szituációt, hogy az ismeretszerzés és alkalmazás fázisában is lehetőség nyílik a differenciálásra.

A didaktikai feladatok tanulói feladatokhoz kötődnek, illetve azok megoldása során realizálódnak.

A feladatok meghatározása – amely egyaránt jelentheti a feladatok tanár által történő megfogalmazását és a meglevő feladatok közül kiválasztást – *a tanulói sajátosságok figyelembevételével történik.* Az osztályok általában heterogén képet mutatnak, ez előbbi táblázatunkból is leolvasható, ugyanakkor az is látható, hogy vannak megközelítően azonos sajátosságú tanulók. Ez az utóbbi körülmény lehetővé teszi, hogy az azonos kategóriába tartozó tanulók számára azonos feladatokat adhassunk.

A közölt táblázat alapján a pedagógus többek között a következő feladatokat fogalmazta meg:

Az osztály magnetofonról orosz szöveget hallgat Moszkváról. A tanár a 2., 4., 5., 6., 12., 14., 16., 19., 21. és 24. mondat után leállítja a magnetofont. (TANÉRT, U. 2602. sz. szalag.)

Feladat azok számára, akiknek előismeretei a beszéd és nyelvtan terén hiányosak vagy nincsenek (A. G., B. L., F. Cs., G. Gy., H. Z., K. Gy., M. K., S. A., S. Z., Sz. S., W. M.): „Ahol megállítom a magnetofont, az utolsó mondatot ismételjétek meg!”

Feladat azok számára, akiknek beszédkészsége és nyelvtani előismeretei közül az egyik összetevő elegendőnek, a másik bizonytalannak, hiányosnak minősül (B. I., F. M., K. L., K. E., L. Cs.): „Ti az elismert mondatokra tegyetek fel 1–1 kérdést! Ügyeljétek a helyes kiejtésre, a kérdőszavak változatosságára, a kérdőmondat helyes intonációjára!”

Feladat azok számára, akik a nyelvtudás mindhárom összetevőjében rendelkeznek a szükséges előismeretekkel (M. I., P. T., T. K., T. K., V. M.): „Figyeljétek jól a szöveget és röviden mondjátok el a tartalmát! Egymást is figyeljétek majd a szöveg elmondásakor, hogy bármikor folytatni tudjátok!”

Tehát az egyéni munka nem jelenti azt, hogy minden tanuló feltétlenül más feladatot kap. A több tanuló számára adott *azonos, de egyénileg megoldandó* feladat azonban csak akkor tölti be funkcióját, ha mint példánkban, a tanulók sajátosságainak reális, körülmények közötti megállapítására támaszkodik.

Természetesen, ha vannak az osztályban pozitív vagy negatív szempontból *kiugró tanulók*, akkor számukra egyéni feladatokról, feladatrendszerekről kell gondoskodni.

Az elsajátítási folyamatot kedvezően befolyásolja, ha formailag minél többféle, különböző tevékenységet és gondolkodási műveletet igénylő feladattal, feladatrendszerrel találkoznak a tanulók.⁸ Hangsúlyozni kell ezzel kapcsolatban, hogy a sikeres tanulói munka alapfeltétele a *feladatmegoldás technikájában való jártasság.*

A feladatok tartalmának, nehézségi fokának meghatározásakor alapvetően a *tanulók előismereteit* kell figyelembe venni.

A feladatokhoz gyakran kell *instrukciókat* fűzni. Ezek funkciója, hogy utasítás vagy tanács formájában irányítsa a tanár a tanulók munkáját. Az instrukciók *kifejtettségét* a

⁸ Báthory Zoltán: Feladatlapok szerkesztése, adatok értékelése. Bp. 1976. OOK. 33–59.

tanulók munkaszokásainak jellege, munkatempójuk és a munkához való viszonyuk befolyásolja.

A *feladatokat és az instrukciókat* egyértelműen, világosan kell megfogalmazni, s ügyelni kell arra, hogy a feladatok közvetítésének eszközei hibamentesek, jól olvashatóak, áttekinthetők és esztétikai szempontból megfelelőek legyenek.

A *feladatközvetítés módjai, eszközei* különfélék lehetnek, a tanár közlésén kívül leggyakrabban feladatlapot, írásvetítőt és a táblát alkalmazhatjuk. Sokszor alakulhat úgy a helyzet, hogy célszerű párhuzamosan több feladatközvetítő eszközt is igénybe venni.

A feladatok megfogalmazásával egyidőben kell rögzíteni *a helyes megoldásokat* is a pedagógusnak önmaga számára. Ezzel együtt dönteni kell az *értékelés vagy önértékelés módjáról, idejéről* is. Természetesnek, hogy az értékelés és az önértékelés az egyéni munka során alapvetően az eredményes elsajátítás érdekében folyik, a megerősítés és a korrekció funkcióját tölti be. A tanár értékelési módszerei közül ezért a szöveges – írásbeli vagy szóbeli – értékelés dominál.

Az önértékelés hangsúlyos szerepet kap az egyéni munkában. A pedagógus számára ugyanis egyszerűen *megoldhatatlan*, hogy *minden tanulónál* reagálni tudjon az elsajátítási folyamat *minden fontos mozzanatára*.

A korrigálatlan hibák tanulási kudarchoz vezetnének, ezért gondoskodni kell az önértékelés megfelelő módjainak, eszközeinek biztosításáról. Az elsajátítási folyamaton belül az önértékelés gyakoriságának szükségességét a tanulók sajátosságai határozzák meg.

4. A tanítási óra tervezése

A tervezésnek ebben a szakaszában eldönthető, hogy az órán az egyéni munkán kívül más munkaszervezési módra is sor kerül-e, meghatározható az egyéni munka helye, szerepe, időtartama a tanítási órán.

Végig kell gondolnia, óravázlatban rögzítenie kell a pedagógusnak,

- a) hogyan fogja *előkészíteni* az egyéni munkát,
- b) hogyan fogja *elindítani* az egyéni munkát,
- c) melyek az *irányítás* során várhatóan jelentkező problémák, tennivalók,
- d) hogyan fogja *lezárni* az egyéni munkát.⁹

a) Az *előkészítés tervezése* során tisztázni kell, hogy

- milyen eljárásokkal mobilizálhatók a tanulók előismeretei,
- hogy lehet biztosítani az eszközök szervezett, időben történő kiosztását.

b) El kell dönteni, hogy az *egyéni munka beindításakor* milyen módon, milyen formában célszerű közölni a tanulók tennivalóit, a munkamenetre vonatkozó tanácsokat és az egyéni munkára szánt időt.

c) Az *egyéni munka irányítása* nagyon sokrétű tennivalót jelent a pedagógus számára:

- folyamatos információgyűjtést a gyerekek munkájáról,
- reagálást minden tanulói kezdeményezésre,
- segítségnyújtást az egyes tanulók számára,
- a típushibák megfelelő javítását,

9

⁹ Golnhofer, M. Nádasi i. m. 235–238.

- kiegészítő feladatok adását,
- munka közbeni folyamatos értékelést.

Az egyéni munka irányításának nem minden tevékenységét lehet egyforma részletességgel, egyforma biztonsággal megtervezni, mert az egyéni elsajátítás alatt kibontakozó pedagógiai szituációk jelentős részben előre nem láthatóak, sejteni is csak töredéküket lehet. Legpontosabban a kiegészítő feladatok határozhatók meg.

Az irányítás kulcs-mozzanata az egyének számára biztosított segítségnyújtás. Ez előre nem tervezhető, de elveinek, megoldási módjainak ismerete szükséges a konkrét pedagógiai szituáció célszerű megoldásához. Ezek közül néhányra a következőkben hívjuk fel a figyelmet:

Az adekvát segítségnyújtás feltétele a tanulói megtorpanás vagy hibás tartalmi megközelítés okának feltárása.

A megtorpanás oka érdektelenségben, a munkamorál fejletlenségében vagy tartalmi tanácsatlanságban keresendő. *A helytelen tartalmi megközelítés* több forrásból fakadhat. Pl. a feladat nem a tanulóhoz méretezett; nem elegendő vagy nem megfelelő az instrukció; hiányoznak az előismeretek; nincs jártassága a tanulónak az adott feladattípus megoldásában; nem olvasta végig a gyerek az instrukciót, stb. . . .

A fentiekből következik, hogy a *segítségnyújtás módjai* is rendkívül változatosak lehetnek.

Az érdekeltiségi szintet növelni lehet pl. megfelelő értékeléssel, egyéni felelősségre való hivatkozással és megfelelő segítséggel.

A tartalmi segítség lényegében az instrukció megértését és a feladatmegoldást szolgálja.

Az instrukció megértésének biztosítása érdekében

- érje el a pedagógus, hogy a tanuló figyeljen az instrukcióra, illetve olvassa végig,
- tisztázza az instrukció meg-nem-értett fogalmait, összefüggéseit,
- egészítse ki az instrukciókat.

A feladatmegoldás érdekében

– pótolja a pedagógus a hiányzó előismereteket, közléssel vagy a használható forrás megjelölésével,

– hívja fel a figyelmet a fel-nem-ismert összefüggésekre kérdéssel, kiegészítő információval, analógiára hivatkozással, pótfeladattal,

– korrigálja a helytelen megoldási menetet önellenőrzésre biztatással, az önellenőrzés „támpontjainak” megadásával, a helyes menet közlésével.

– ritkán, de előfordulhat, hogy a tanuló a segítség ellenére sem tud megbirkózni a feladattal. Ilyen esetekben alacsonyabb szintű vagy más jellegű feladat adása célszerű.

d) *Az egyéni munka lezárását* tervezve el kell dönteni:

- az eredmények megbeszélésének módját, idejét,
- az értékelés módját, szempontjait,
- ha szükség van rá, hogyan történhet az egyéni munka eredményeinek és eszközeinek szervezett összegyűjtése.

A tervezés során meg kell határozni az egyes tevékenységek *időtartamát* is.

Az egyéni munka megtervezésének *egyaránt ki kell terjednie a tanári és a párhuzamosan folyó tanulói tevékenységekre is*

IV.

Az eddigiekben az egyéni munkát *megelőző tervezés* fő lépéseinek bemutatására került sor. Már láttuk, hogy e tervezés is szoros kapcsolatban, mintegy függő viszonyban van az előző oktatási folyamattal (pl. a tanulók munkaszokásain, előismeretein keresztül stb.). Ezért a pedagógiai gyakorlat valamennyi fázisát követnie kell olyan elemző, értékelő munkának, amely alapot ad a következő oktatási folyamat reális tervezéséhez.

Ebben a munkában az elért sikerek elemzése mellett nagyon tanulságos a nem kívánatos jelenségek, nem megfelelő szintű eredmények okainak feltárása. *Az okokat keresve gondolni kell az előkészítés és a megvalósítás menetére is.*

Kudarccs esetén ezért elemezni kell a pedagógusnak, hogy

- a tanuló(k) melyik sajátosságát (előismeret, munkaszokások, munkatempó, munkamorál) ítélte meg helytelenül,
- a feladat méretezése helyes volt-e,
- érthetőek és elegendőek voltak-e az instrukciók,
- megfelelő volt-e az egyéni munka megszervezése,
- az irányítás eléggé segítette-e a tanulókat,
- az értékelés megfelelő módját alkalmazta-e,
- figyelembe tudta-e venni a tanulók aktuális állapotát.

Az egyéni munka tervezése meglehetősen nagy feladat. Ennek az az oka, hogy a tervezés során nem nélkülözhető a tanulói sajátosságok megismerése és az ezekhez való alkalmazkodás. A gyakorlottság függvényében a jelzett résztvevénységek jelentőségükből nem vesztenek, de a halmozódó pedagógiai tapasztalatok eredményeként a tervezés során csökken az egyes mozzanatok különállása, részletezettsége, időigényessége.

*

A körültekintő tervezésre épülő egyéni munka, összekapcsolva a többi szervezeti formával, jelentős mértékben járul hozzá az oktatás hatékonyságához, a nevelési céljainkal összhangban levő személyiségfejlesztéshez.