

Egyéni differenciálás a Montessori módszerben

© **Bencéné Fekete Andrea**

Kaposvári Egyetem, Kaposvár

fekete.andrea@ke.hu

„Minden ember születésétől fogva rendelkezik egy belső készlettel, mely a teljes önállóság, a függetlenség elérésére ösztönzi.” (Maria Montessori)

Napjainkban egyre népszerűbbé váltak az alternatív oktatási intézmények, melyek a gyermeki lénynek e módon történő fejlődését teszik lehetővé. Az alternatív módszerek a hagyományos pedagógiai törekvésektől eltérő célok megvalósítását teszik lehetővé. Az alternatív szó jelentése az évek folyamán átértékelődött, de az alternatív pedagógiai alapja, a gyermek személyiségének, fejlettségi szintjének szem előtt tartása és az átalakult pedagógus szerepkör nem változott. A nyugati országokban Montessori módszerét több intézmény ismeri és alkalmazza, mint hazánkban, amely különbségnek társadalmi és gazdasági okok állnak a hátterében.

A Montessori módszer

Az 1910-es évek végén, a reformpedagógiai mozgalmak hatására egyre inkább a kisgyermek és a kisiskolások nevelésének kérdése felé fordult a pedagógia. A természettudományos, biológiai, antropológiai koncepció két legjelentősebb képviselője volt Maria Montessori és Ovide Decroly. Úgy vélték, hogy a gyermeki fejlődést figyelembe véve fel kell kelteni a kicsinyek érdeklődését a természet iránt. A gyermekek egyéni tapasztalatira építettek, fontos szerepet kapott a megismerő tevékenység, amely közvetlen megfigyelésen, érzékszervi tapasztalatszerzésen alapult, melyhez a pedagógusnak a megfelelő feltételeket kell biztosítania. Decroly és Montessori alap gondolata hasonló, de Montessori elsősorban saját fiziológiai, pszichológiai kutatásaira alapozva építette fel rendszerét (Mészáros, Németh & Pukánszky, 2004).

Úgy vélte, hogy az ember és a természet között egyensúly áll fenn, amelyet meg lehet őrizni. Montessori pedagógiájának alap gondolata a szabadság. A gyermek önálló, saját maga alakítja személyiségét, melyet tevékenységei segítségével valósít meg. Nagyon fontos az eszközök biztosítása az önálló feladatvégzéshez, mivel egy adott fejlődési szakaszban a gyermek meghatározott eszközök iránt érdeklődik (Németh & Skiera, 1999).

Ezért tehát nagyon fontos szerepet kap a személyiség fejlődését segítő életfeltételek biztosítása. A nevelésnek azonban mindig pszichológiai alapokon kell megvalósulnia; azért, hogy megvédje az egyéniséget (Balázs, 1996). A felnőtt feladata, hogy megfelelő környezetet biztosítson, helyet alakítson ki, ahol a gyermek önállóan fedezheti fel saját képességeit. A pedagógus szerepe is megváltozott, az lett a feladata, hogy a gyerek kezébe adja az eszközöket, hogy önállóan bontakoztathassa ki képességeit. A tanító olyan segítőtárrá vált, aki elvezeti a gyermeket az eszközhöz, amelyre az adott fejlődési szakaszban szüksége van (Kovátsné, 2007).

Amennyiben a gyermek cselekedeteit szociális, szellemi és téri környezete irányába szabadon kiterjesztheti, tudásvágya nő, gondolkodása fejlődik, mert folyamatosan keresi az ok-okozati összefüggéseket (Németh & Skiera, 1999).

A Montessori eszközök tudatos rendszer szerint épülnek egymásra, a nehézségi fokok egymást követik, minimális különbség van közöttük, didaktikai segédeszközként is funkcionálnak. Az önálló tevékenység során az agy és a kéz együtt dolgozik, melynek következtében több csatornán érkezik az információ, a tevékenység mindig mozgással jár. Az eszközök lehetőséget biztosítanak az egyéni differenciált tevékenységekre (Czike, 1997).

A Montessori módszer és az egyéni differenciálás

A differenciálás különbségtevést jelent. Egyrészt pedagógiai szemlélet, amely a pedagógusok empátiáját, érzékenységét fejezi ki a gyermekek egyéni sajátosságai, különbségei iránt. Másrészt olyan pedagógiai gyakorlat, amely az eltérésekhez, mássághoz történő adaptációt valósítja meg a rendelkezésre álló eszközök, módszerek segítségével (Buczóné, 2013). Az egyéni fejlesztés a Montessori módszer segítségével megoldható, mivel a gyermek sajátosságaira, érdeklődésére és aktivitására épül, a sajátos fejlődési ütemet figyelembe vevő személyiségfejlesztésen alapszik (Horváth, 1999). A pedagógiai körülmények, feltételek lehetővé teszik az önállóan irányított fejlesztést. A jelenleg működő Montessori iskolákban a heterogén összetételű csoportok a jellemzőek, amelyben a tanulók alapvetően különböznek egymástól (Hortobágyi, 2002). A differenciált tanulásszervezés a gyerekek egyéni sajátosságait figyelembe véve határozza meg a fejlesztési célokat. A gyerekek sajátosságainak megfelelően történik elsőként a munkaforma kiválasztása, amely az előzetes ismeretek, a munkatempó, az aktivitás, a probléma felismerő-megoldó képesség szem figyelembe vételével valósul meg (M. Nádasi, 1986). Maria Montessori módszerében központi szerepet a gyermek egyéni szabadsága, önállósága kap, ennek biztosítása érdekében egyéni fejlesztési terveket állítanak össze, és ennek alapján szervezik az egyéni differenciált tevékenységet.

Egyéni munkának csak az a belső differenciálási forma tekinthető, amikor a tanulási folyamat tervezése és irányítása egyénre szabott, a feladatok kijelölése az egyéni sajátosságok figyelembe vételével történik. Abban az esetben valósítható meg eredményesen, ha a kiemelkedően teljesítő és a lemaradó tanulók tudásszintjének megfelelő feladatok is vannak. Az egyéni tevékenység az egyéniesített munka, amely esetén a pedagógusoknak előre fel kell készülniük az egyes tanulók, adott pillanatban meglévő szintjének megfelelő feladatokkal. Az egyéni feladatvégzés szempontjából a gyerekeknek három csoportja különböztethető meg. Azok a tanulók, akik teljesen önálló, egyéni munkavégzésre képesek, a második csoport a tevékenység során alkalmanként segítséget igényel, a gyerekek egy másik harmada pedig folyamatosan segítségre szorul (Hortobágyi, 2002).

A feladatok megalkotását folyamatos megfigyelésnek kell megelőznie, melyek a tanulók feladatmegoldó képességére, munkaeszköz használatára, a munkamenet betartására, problémamegoldó képességére, munkatempójára és a tanuláshoz való viszonyára irányulnak (M. Nádasi, 1968). A Montessori módszer szerint szervezett tanórákon a gyerekek egyéni fejlődési ütem szerint haladnak, a teremben mozoghatnak, beszélgethetnek. Mindent tehetnek, ami nem zavarja a másik tanuló szabadságát. A pihenés időpontját és tartamát mindenki saját magának határozza meg, mivel nincsen egységes haladási ütem és percre pontosan meghatározott tanóra. A pedagógus egyéni feladatokat ad minden gyermeknek, míg ők dolgoznak,

megfigyeli a tevékenységet és jegyzetet készít, valamint amennyiben szükségesnek bizonyul, segítséget nyújt (Juhászné, 2013).

A magyar és az osztrák Montessori iskola összehasonlítása

Kutatásom elsődlegesen azon a hipotézisen alapult, hogy a Montessori iskolákban az egyéni differenciálás a nyelvi hátrányokkal és a tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek számára esélyegyenlőséget biztosít.

Az empirikus kutatás során kérdőíves módszer segítségével a diákok és a szülők véleménye alapján összehasonlítottam egy magyar és egy osztrák Montessori-módszert alkalmazó általános iskola alsó tagozatos osztályait, különös figyelmet fordítva a differenciálásra, azon belül az egyéni differenciálásra. A kutatás kiegészítéséül szóbeli interjút készítettem az intézményben dolgozó pedagógusokkal. A kérdések a Montessori koncepció gyakorlatban történő alkalmazhatóságára, a differenciálás hatékonyságára fókuszáltak. Az általam vizsgált mindkét intézményben integrált nevelés folyik, az alkalmazott módszerek megegyeztek. A Montessori-koncepció egyes elemei az intézmények szellemiségében jól körvonalazódnak, antropológiai és fejlődés-lélektani szempontból egyaránt - fejlesztés célja azonban eltérő.

Az osztrák iskolában a nyelvi hátrányokkal, a német nyelvet nem anyanyelvként beszélő gyermekek felzárkóztatása során alkalmazták az egyéni differenciálást, míg Magyarországon a differenciált tanulásszervezés módszere az enyhe értelmi fogyatékos és a tanulásban akadályozott gyermekek segítésére szolgált.

Az osztrák iskolában a kérdőívet 25 gyermek németül töltötte ki. A megkérdezés kiterjedt az állampolgárságukra, a születési helyükre és a szüleik származására, otthoni nyelvhasználatukra. A megkérdezett tanulók 40 százaléka nem osztrák állampolgár, anyanyelvüket tekintve 93 százalékuk nem német anyanyelvű. A gyerekek anyanyelvi összetételüket tekintve törökök, egyiptomiak, románok, magyarok és japánok. A szülők anyanyelvét tekintve a legtöbb gyermek szülei is eltérő nyelvet beszélnek, így három nyelv keverékét alkalmazva nőttek fel. Otthon nem német nyelven beszélnek, hanem annak a szülőnek az első nyelve szolgál a kommunikáció eszközéül, akivel több időt töltenek. Az iskola nyelve a német, a nem anyanyelven történő tanulás jelentős hátrányt jelent számukra a tananyag elsajátításában. Pontatlanul értik meg a magyarázatot, a fogalmakat, a definíciókat. A tanulók német nyelvtudási szintje különböző, ezért van szükség a differenciált tanulásszervezésre. A megfelelő eszközök kiválasztásával a nyelvi hátránnyal küzdő gyerekek felzárkóztatása megoldható.

A magyar intézményben is heterogén a csoport összetétele, de nem kor tekintetében, hanem a képességeket figyelembe véve. 29 tanulásban akadályozott gyerek, köztük négy enyhe értelmi fogyatékos vett részt a kutatásban. A tanulók iskolai teljesítményük szempontjából eltérő szinten álltak.

Ausztriában az általam vizsgált Montessori iskola magánkézben van, többnyire szülői támogatásból tartják fent az intézményt, a tanulók biztos anyagi háttérrel tudhatnak maguk mögött. Magyarországon az intézmény önkormányzati fenntartású volt a vizsgálat időpontjában, de támogatók segítségével működtették az iskolát. Az anyagi keretek azonban korlátozottak, a szülők nem rendelkeznek biztos anyagi háttérrel. Ausztriában az alternatív módszerek kibontakozására szabad teret biztosít a pedagógiai rendszer, Magyarországon azonban alacsony az alternatív pedagógiák központi elfogadottsága, és finanszírozásuk is elmarad a hagyományos iskolákétól (Polónyi, 2004).

Az osztrák alternatív iskolában tanító pedagógusnak nem kötelező pedagógiai végzettséggel rendelkeznie. Tanterveiket maguk az intézmények írják, bevezetés előtt azonban el kell fogadtatni az állammal, amely csak az egyes kötelezően beépítendő elemeket határozza meg (Szász, 2011). Magyarországon a Nemzeti Alaptanterv által megjelölt tudásanyag határozza meg az intézményes keretek közt folyó tanítás-tanulás folyamatának alapjait. A pedagógusoknak meghatározott diplomával kell rendelkezniük ahhoz, hogy gyermekekkel foglalkozhassanak.

Az osztrák Montessori-orientált oktatásban részesülő tanulók eltérő életkorúak, és folyamatosan két pedagógus szervezi differenciált tanulási tevékenységüket. Az életkori integrációt az indokolja, hogy a gyerekek kiegészítik egymást, segítőkészek, nyitottak mind a nagyobbak, mind a kisebbek irányába; annak ellenére, hogy az önálló egyéni munka dominál a foglalkozásokon. Minden tanuló korától függetlenül, egyéni teljesítményének megfelelően tartozik egy munkacsoporthoz. A csoportok összeállítása nem állandó, heti rendszerességgel, a tanító irányításával változnak, így a tanulók mindig új pozícióba kerülhetnek. Nem a korheterogenitás, hanem az eltérő tudásszint teszi szükségessé az egyéni differenciálást. A gyerekek kidolgozott individuális munkatervek és munkaprogramok alapján dolgoznak. A pedagógusok oly módon tervezik meg a különböző feladatokat, tevékenységeket, hogy a tananyag önálló feldolgozását tegyék lehetővé. A pontos szintfelmérés és tervezés mellett nagyon nagy jelentősége van a megfelelő tanulási környezet megteremtésének, amely a megfelelő eszközök biztosításával az individuális fejlődést teszi lehetővé. Az életkori különbségek lehetővé teszik, hogy megtanulják egymást elfogadni, megérteni a különbözőségek ellenére.

Magyarországon az életkor tekintetében homogén csoportokban folyik a fejlesztés, egy pedagógus szervezi, irányítja a tanulási tevékenységet. Vegyes csoportokról csak az óvodai nevelés keretein belül beszélhetünk, ahol az életkori integráció és a kis létszámú osztály indítása nem megoldható. Az általunk vizsgált osztályban integrált-inkluzív nevelés folyik, a tanulók különböző képességekkel rendelkeznek, ezért állandó a tanórai egyéni differenciálás. Egy óra keretén belül folyik a felzárkóztatás és a tehetséggondozás, ezért az egyéni tevékenységen alapuló munkaformákat részesítik előnyben.

Az alábbi táblázat a szülők, a pedagógusok és a gyerekek válaszait összegzi. A két intézmény eltérést mutat a fenntartó, a fejlesztési célok, a szülői háttér tekintetében. A megegyező vonások, hogy mindkét országban a Montessori bútorokat, eszközöket használják, az adott feladatok, egyéni tempóban történő megoldását teszik lehetővé. A körülményeket a pedagógus segítségével önállóan alakíthatják ki a gyerekek, és ugyanez a módszer működik az eszközök esetében is. Az egyéni differenciálás a tanító indirekt irányításával történik, a tanulók az eszközök segítségével önállóan oldják meg a feladatokat. Ausztriában az egyéni feladatmegoldás elsősorban tevékenységen alapul, míg hazánkban a középpontban a feladatlapok egyéni megoldása áll. Projekt módszer keretében dolgoznak, mindig egy probléma megoldását tűzik ki célul. Az ismeretszerzés fő forrása a tapasztalatszerzés. (Szász, 2011) A gyerekek napi tervet, illetve heti tervet készítenek, a hangsúly a folyamaton van, melyből következik a végeredmény (Kraiciné, 2004).

A két intézmény összehasonlítása (Szász, 2011)

	<i>Ausztria</i>	<i>Magyarország</i>
<i>Háttér</i>	magániskola	önkormányzati iskola egyesületi támogatással
<i>Célok</i>	<ul style="list-style-type: none"> • önállóságra nevelés • együttműködés • kölcsönös szeretet, tisztelet • felelősségtudat kialakítása • személyiségfejlesztés 	<ul style="list-style-type: none"> • kölcsönös szeretet • világkép formálása • természet, környezet megismerése • személyiségfejlesztés
<i>Berendezés</i>	Montessori gyermekbútorok	Montessori gyermekbútorok
<i>Eszközök</i>	hivatalos Montessori eszközök	saját készítésű Montessori eszközök
<i>A pedagógus</i>	<ul style="list-style-type: none"> • megfigyelő, szervező • távolságtartó magatartás 	<ul style="list-style-type: none"> • megfigyelő, segítőtárs • közvetlen, barátságos magatartás
<i>A szülői háttér</i>	<ul style="list-style-type: none"> • biztos anyagi háttérrel rendelkeznek • együttműködőek • kritikusak 	<ul style="list-style-type: none"> • hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetűek • együttműködőek • elégedettek
<i>A gyerekek feladatai</i>	adott feladatok, egyéni tempóban történő megoldás, önállóan, választott körülmények között, eszközök segítségével	adott feladatok, egyéni tempóban történő megoldás, önállóan, választott körülmények között, eszközök segítségével
<i>A differenciálás célmódja</i>	<ul style="list-style-type: none"> • projekt módszer – heti, egyéni tervek • csendgyakorlat • tanóra keretein belül történő egyéni differenciálás 	<ul style="list-style-type: none"> • projekt módszer – otthoni feladatok • beszélgető kör • tanóra keretein belül történő egyéni differenciálás • tanórán kívüli fejlesztés • tehetséggondozás
<i>Az egyéni differenciálás</i>	<ul style="list-style-type: none"> • külön tanítói, indirekt irányítással, Montessori – eszközök segítségével történő egyéni feladatmegoldás 	<ul style="list-style-type: none"> • egyénre szabott feladatlapok • Montessori eszközök használata

Ausztriában a feladatlapok különböző tevékenységeket foglalnak magukba, amely egy aktuális témához kapcsolódik, a matematika, magyar, környezet, zene, sport beépítésével. A tananyag elsajátítása ismeretblokkok feldolgozása keretében történik. A heti tervet hétfőtől-péntekig az iskolában kell teljesíteni, otthonra nem kapnak feladatot a gyerekek. Tetszőleges sorrendben, tempóban dolgozhatnak, a pedagógustól kérhetnek segítséget, de a tanító csak többszöri sikertelen feladatmegoldás esetén kapcsolódik be a tevékenységbe, általában oly módon, hogy egy újabb eszközt ajánl. A Montessori eszközök minden esetben lehetővé teszik az önellenőrzést, így a gyermek önállóan el tudja dönteni, hogy mikor léphet tovább.

Magyarországon is találkozunk a projekt módszerrel, de itt a feladatok kiterjednek az otthoni munkára, amelyet a szülők bevonásával oldanak meg.

Összegzés

A szülők véleménye alapján az egyéni fejlesztés mindkét intézményben eredményesnek bizonyult, az egyéni szinthez képest a szülők és a pedagógusok véleménye szerint mindkét esetben fejlődtek a gyerekek. Az osztrák intézményben a szülők 83%-a mondta azt, hogy egy év elteltével az egyéni foglalkozásnak köszönhetően gyermeke a nyelvi hátrányokat leküzdötte. A magyar szülők 94%-a ítélte sikeresnek a fejlesztést, azt tekintették kiemelkedő eredménynek, hogy gyermekük saját szintjéhez képest előre jutott, fejlődött. A vizsgált intézményekben elsősorban felzárkóztatás céljából alkalmazták a differenciálás módszerét a tanórán és a foglalkozásokon.

A Montessori-módszer lehetővé teszi az eredményes egyéni differenciálást, a gyermek számára biztosítja az önállóságot, a felfedezés örömét, személyiség fejlődésének szabadságát. A módszer őszintén gyermekközpontú, az egyéni sajátosságokat teljes mértékben figyelembe veszi. A kitűzött célokat mindkét intézményben elérték, hiszen a gyerekek fejlődtek, a szülők elégedettek, a gyerekek a szabad életben jól érzik magukat. Ugyanazon módszer alkalmazása ellenére a két iskola légköre teljesen eltérő. Feltehetően ennek oka a kulturális különbségekben rejlik. Magyarországon a gyerekek az idegeneket is örömmel fogadták, míg Bécsben sokkal távolságtartóbbaknak bizonyultak. A pedagógusok személyisége is eltérő, szembenítően különböző. A magyar tanítók gesztusain, megnyilvánulásain látszik a gyermekszerepet, a feltétel nélküli elfogadás, törődés, míg osztrák kollégáikra a visszafogottság, távolságtartás jellemző (Szász, 2011). A gyerekek mindkét helyen jól motiváltak, szeretnek tevékenykedni, iskolába járni. A Montessori-módszer esélyegyenlőséget biztosít az iskolai előrehaladásban minden olyan gyermek számára, aki nem a szakkönyvekben leírt átlaghoz tartozik.

Kiemelendő érték, hogy a tárgyi tudás elsajátítása mellett a gyerekek elsajátítják a társadalmi együttélés írott és íratlan szabályait, a társas kapcsolatok fontosságát. Az ily módon felnövő gyermekekben már a korai életszakaszban kialakul az együttműködési készség, a kulturált viselkedés és kommunikáció iránti igény. Így módon kerül kiépítésre az az út, amely *„elvezet a gyermeki lét végső céljához, a **boldog felnőttiséghez. Így lesznek a gyerekekből gondolkodó, érzékeny, kiegyensúlyozott felnőttiséghez.**”* Maria Montessori

Irodalomjegyzék

- BALÁZS Sándor (szerk.) (1996). *Platontól – Steinerig Egyetemes neveléstörténeti szöveggyűjtemény*. Eger: Eszterházy Károly Tanítóképző Főiskola.
- BUCZKÓNÉ PÁSZTOR Melinda: *Reformpedagógiai törekvések a differenciálás tükrében*. <http://www.fejleszto.eoldal.hu/cikkek/reformpedagogiai-torekvesek-a-differencialas-tukreben/reformpedagogiai-torekvesek-a-differencialas-tukreben.html> [2013.10.28.]
- CZIKE Bernadett (1997). Az alternatív iskolák jellemzői – kezdeti elvek, mai gyakorlatuk. *Új Pedagógiai Szemle*, (6), 24-33.
- HORTOBÁGYI Katalin (szerk.) (2002). *Projekt kézikönyv*. Budapest: Iskolafejlesztési Alapítvány. (ALTERN füzetek, 10.)
- HORVÁTH H. Attila (szerk.) (1999). *Süss fel nap, Alternatív óvodák, iskolák Magyarországon*. Budapest: Soros Alapítvány.
- JUHÁSNÉ GÁSPÁR Dorottya (2013). *A Montessori-pedagógia*. <http://fejlesztok.hu/modszerek/275-a-montessori-pedagogia.html> [2013.11.13.]
- KOVÁTSNÉ NÉMETH Mária (2007). *Iskolafejlesztés a XXX. században*. Pécs: Comenius Kft.
- KRAICINÉ SZOKOLY Mária (2004). *Felnőttképzési módszertár*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- MÉSZÁROS István, NÉMETH András, & PUKÁNSZKY Béla (2004). *Neveléstörténet – Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Budapest: Osiris.
- M. NÁDASI Mária (1986). *Egységesség és differenciáltság a tanítási órán*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- NÉMETH András, & SKIERA, Ehrenhard (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- POLÓNYI István (2004). Az alternatív iskolák finanszírozása. *Educatio*, (1), 67-74.
- SZÁSZ Alexandra (2011). *Egyéni differenciálás a Montessori módszerben*. [Szakdolgozat.] Kaposvár: Kaposvári Egyetem.