

OKTATÁSI HIVATAL
Cím: 1055 Budapest, Szalay utca 10-14.
Levelezési cím: 1363 Budapest, Pf. 19.
Tel: + 36 1 374 2100
E-mail: info@oh.gov.hu

Tematikus informális és nem formális tanulási alkalmak megvalósítását és értékelését támogató tanulmány

EFOP-3.2.15-VEKOP-17-2017-00001

A köznevelés keretrendszeréhez kapcsolódó mérési-értékelési és digitális fejlesztések, innovatív oktatásszervezési eljárások kialakítása, megújítása



SZÉCHENYI 2020

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

Szerkesztő

Kováts Zsófia

Szerzők

Bójte Zsófia

Hlavacska Gergely

Kováts Zsófia

Krajcsovics Ágnes

Milánkovics Ibolya

Szabó Emőke Anna

Tenkely Erika

Nyelvi lektor

Szigeti László

Az alprojekt szakmai vezetője

Milánkovics Ibolya

Oktatási Hivatal

2021

Tartalom

1. Bevezetés	5
2. Az informális és nem formális tanulás jellemzői.....	7
3. A Csodaszarvas Iskolai Közösségi Program mint komplex, innovatív lehetőség a köznevelésben	12
4. A fejlesztő értékelés	15
5. Az értékeléshez javasolt módszerek.....	18
5. 1. Tevékenység vagy program értékeléséhez javasolt módszerek.....	18
Hangulatbarométer.....	18
Kártyás visszajelzés (francia kártya).....	19
Elvárások és félelmek fája.....	20
Élménytérkép-rajzolás.....	21
Szóbeli visszajelzés csillagszórópályával kiegészítve	22
Pacsis értékelés	23
Koffer, orvosi táska, szemetes.....	23
5. 2. Önértékeléshez javasolt módszerek.....	24
Gombország.....	24
A növények világában	25
A tanulási út térképe.....	25
Hogy vagy? kör	26
Képregényrajzolás.....	26
Befejezetlen mondat.....	27
Üzenet a jövőnek.....	28
5. 3. Társértékeléshez javasolt módszerek	29
Az önbizalom serlege	29
Értékelés (vizuális alkotás zárófeladata).....	30
Hátra írás / hátra ragasztott papír	31
Gombolyagdobálás	32
Tedd a kezed annak a vállára, aki.....	33
Azt szeretem benned, hogy... ..	34
Pozitív pletyka	34
Veled kapcsolatban ma / a héten az volt a legjobb, hogy.....	35
6. A megfigyelés mint pedagógiai módszer	37
1. A kreativitás jellemzőinek megfigyelőlapja	39
2. A társas készségek alakulásának megfigyelőlapja.....	41
3. Az önkifejezés fejlődésének megfigyelőlapja	44
4. Az önállóság fejlődésének megfigyelőlapja	46
5. A tapasztalati tanulás megfigyelőlapja	47

6. A kritikai gondolkodás fejlődésének megfigyelőlapja.....	49
7. A problémamegoldó gondolkodás fejlődésének megfigyelőlapja.....	50
7. Felhasznált irodalom	55

1. Bevezetés

„A táborpedagógiai értékelés nem teljesítményalapú, bár a teljesítmény mérése nem feltétlen kerülendő. Ugyanakkor a nonformális és a szituativitás miatt a teljesítményértékelés egészen más alakban érhető tetten, mint a hagyományos intézményes pedagógiai viszonyok esetében” (Nagy 2018).

„Nem tudom lemérni, hogy mekkorát fejlődtek a gyerekek, de a konfliktuskezelésben, a személyiségükben biztos, hogy fejlődtek. A nevelési-oktatási játékok hatásai nem rögtön látszódnak, hanem szépen, folyamatosan, amikor majd felnőnek, akkorra válnak teljessé. Ha minden évben csinálnánk ezt a programot, akkor sokat fejlődnének a gyerekek. Akkor szerintem látványos lenne felnőttkorukra. Így egy-egy hetet nem tudok lemérni. Szerintem nem mérhető teljes mértékben. Felnőttkorra fog majd beérni. De biztos, hogy van hatása.”¹

„A gyerekek szociális készsége látható módon formálódott. Az együttműködési készségükből, közös alkotásaikból, játékaikból ez jól lemérhető volt.”²

„Ők is jobban megismertek minket, és így az órán könnyebb volt velük dolgozni.”³

¹ Fókuszcsoporthoz tartozó interjú során elhangzott vélemény egy pedagógustól (2020)

² Egy pedagógus visszajelzése a program hatásairól online kérdőív kitöltése során (2019)

³ Fókuszcsoporthoz tartozó interjú során elhangzott vélemény egy pedagógustól (2020)

Az informális és nem formális tanulási alkalmak és a pedagógiai értékelés

Az EFOP-3.2.15-VEKOP-17-2017-00001 kódszámú, *Tematikus informális és nem formális tanulási alkalmakhoz kapcsolódó tanulási formák módszertani megalapozása* című alprojekt által népszerűsített informális és nem formális tanulás a tanulói tevékenységeket a tantermen, tanórán túlra is kiterjeszti, s használja a helyi közösség és a távolabbi színhelyek adta lehetőségeket. Nem konkrét tananyagtartalmak és követelmények teljesítését tűzi ki célul, hanem átível a tantárgyak között. Egy-egy fókuszba állított téma vonatkozásában – környezetvédelem, életvezetés, nemzeti és kulturális identitás stb. – készségeket, képességeket fejleszt, elsősorban az ön- és társismerethez, illetve a közösségfejlesztéshez kapcsolódva. A tanulási folyamat „kimenete” a személyiség fejlődésében történt előrelépés. A tevékenységek feltételeit és kereteit a pedagógus teremti meg, ő is kezdeményezi ezeket, a tanulók pedig szabadon választhatnak közülük.

A tanulási folyamatok értékelésére nem alkalmas az ismeretek mérésére használt ötfokú skála. Az ön- és társértékeléshez, a csoportos tanulás során létrehozott produktumok értékeléséhez más megközelítés szükséges. Mivel a cél a tanulók sikerélményeken alapuló tanulási útjának támogatása, folyamatos fejlődésük segítése, az értékelést is ennek szolgálatába kell állítani: az elismerésen, a biztatáson, a pozitívumok kiemelésén kell alapulnia. Fontos, hogy az értékelésnek előremutatónak kell lennie, a haladási folyamatról kell képet adnia. Azaz az értékelés nem pontszerű, hanem lépésről lépésre kíséri a tanulást. Fejlesztési célokat fogalmaz meg, kitűzi a haladás irányait. Az értékelést végzőnek tisztában kell lennie a tanulói értékelés funkcióival, azzal, hogy milyen módon végezheti el az értékelést, és mihez viszonyíthatja a diákok teljesítményét.

Az informális és nem formális tanulási alkalmak során kiemelt jelentőségű az ön- és a társértékelés. A tanulók képessé válnak kritikusan, de igazságosan viszonyulni magukhoz és a többiekhez, tudnak véleményt alkotni és azt alátámasztani, valamint tanulni abból, amit másoktól hallanak. Jellemzően párokban vagy kiscsoportokban dolgoznak. E folyamat eredménye nehezen mutatható ki személyi szinten. A pedagógia nagy kérdései közé tartozik, hogy az együttműködésben megvalósult tanulói eredményeket hogyan lehet egyénileg értékelni.

Jelen tanulmány azt a kérdést járja körbe, hogy az informális és nem formális tanulási módszerekhez milyen értékelési formákat lehet hozzákapcsolni, hogyan lehet fejlesztési céllal, folyamatosan értékelni a tanulói teljesítményeket annak érdekében, hogy további célok elérésére ösztönözzük a diákokat, és az értékelés ne félelemkeltő, hanem motivációs eszköz legyen.

2. Az informális és nem formális tanulás jellemzői

Az egész életen át tartó tanulás a korai szocializációtól, az iskoláskor előtti neveléstől egészen a munkavállalás szempontjából aktív életkor utáni időszakig felöleli az egyén teljes életciklusát.

Az 1960-as évektől egyre nagyobb teret nyerő és mára egész Európában elfogadott oktatáspolitikai paradigma, a *lifelong learning* (magyarul: élethosszig tartó vagy egész életen át tartó tanulás) rendszerében a tanulás három fő színterét különböztetjük meg.

Formális tanuláson elsősorban a köz- és felsőoktatás rendszerét értjük. Tót Éva (2002) meghatározása szerint: „Formális tanulás alatt azt a tevékenységet értjük, amelyben az életkor szerinti hierarchiába rendezett tanulócsoportok, erre feljogosított és kiképzett oktatók irányítása alatt tanulnak, a képzés célja, tartalma, időpontja, helyszíne és módja részletesen szabályozott” (Tót 2002:178-179).

Tehát a formális tanulás életkor szerinti csoportokban, képesítéssel rendelkező szakemberek vezetésével, meghatározott tanmenet szerint folyó tanulás-tanítási folyamatba ágyazott tevékenység, amely bizonyítvánnyal zárul.

A nem formális oktatást Komenczi Bertalan (2001) így fogalmazza meg: „...a nemformális tanulás (*non-formal learning*) az oktatási rendszer főáramán kívül történik, és nem mindig jellemző rá a részvétel végbizonyítvánnyal történő elismerése” (Komenczi 2001).

Tehát a tanulás a legtöbbször számára a formális tanulás színtereit elhagyva is folytatódhat, és változatos formában valósulhat meg a felnőttképzéstől az OKJ-s tanfolyamokon, iskolai szakkörökön, önképzőkörökön át a nyelvtanfolyamokig.

Tudásunk azonban nem csak a fenti két tanulási színtéren bővíthet. Ismereteink és készségeink gyarapodhatnak a munkatársainkkal, barátainkkal beszélgetve, tévét nézve, családtagjainkat megfigyelve, vagy bármilyen informális helyzetben. A felsoroltakban közös, hogy ilyenkor a tanulás kevésbé tervezett, szinte észrevétlen. Ez a harmadik tanulási színtér az informális tanulás, amelyet Tót Éva a következőképpen határoz meg: „Az informális tanulás lényege annak tervezetlenségében rejlik. Ezeket az ismereteket nem tudatosan keressük: véletlenül »szippantjuk fel« őket”⁴. Az informális tanulás mindig velünk van, ezért nincs kifejezetten jellemző tanulási környezete, és nem feltétlenül kapcsolódik pedagógushoz. Spontán, időnként a tanuló számára is észrevétlenül zajlik. Bármilyen jelenség vagy élmény szolgálhat tanulási alkalomként.

⁴ http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/felnottkori_tanulas/informlis_tanuls.html (2021.05.17.)

Míg a formális és nem formális tanulás színterei egy ember életében általában egymás után következnek, addig az informális tanulás állandóan jelen van ezek mellett.

A formális tanulás során az informális tanulási lehetőségeket is számba kell venni, ezek elmaradhatatlan kísérőjelenségei a tanítási-tanulási folyamatoknak, és hatékonyságuk sokszor eléri a tudatos pedagógiai célkitűzéseiket: az iskola hatásrendszerét tehát e kettő keveréke adja.

Egy-egy téma feldolgozásakor tanulási készségeket, képességeket fejlesztünk, de ezzel párhuzamosan mindig jelen van az ön- és társismeret fejlesztése is.

Fontos, hogy a tanulók az ismeretek elsajátításában tevékenyen vegyenek részt, érezzék jól magukat, szerezzenek minél több élményt. Az élményalapú tanulás, a tapasztalatszerzés bensővé teszi az ismeretek, készségek és képességek elsajátítását és fejlődését. A gyerekek megélik a tanulás örömét, motivációjuk növekszik. Nem passzív szereplői, hanem aktív közreműködői lesznek saját nevelési-oktatási folyamatuknak. A tanítás-tanulás folyamán ki kell használni az ebben rejlő lehetőségeket, és a pedagógusnak folyamatosan figyelnie kell arra, hogy minél sokszínűbb módszerhasználattal és egyben tudatosabb irányítással kiaknázzhatók legyenek a tanulók aktivitásán, kezdeményezőkézségén, tevékeny részvételén alapuló eredmények.

Ehhez szükséges, hogy a formális tanulásra jellemző, egymás mögött ülő, nézőtárszerű elrendezés helyett csoportmunkára alkalmas terek alakuljanak ki, az osztálytermen kívül pedig változatos ingereket biztosító helyszíneken történjen a tananyag elsajátítása, akár a természetben, múzeumban, könyvtárban, színházban, sportlétesítményben, kalandparkban vagy különböző munkahelyeken stb.

A robbanásszerű informatikai fejlődés megváltoztatta a hagyományos tanári szerepet. A könnyen elérhető, gyors és tömeges információk korában a tanulók motiválása is kihívást jelent. Megszűnt a tanár elsődleges tudásközvetítő szerepe a tanítás-tanulás folyamatában, de ezzel egy időben még inkább előtérbe került a személyiséget, a képességeket és készségeket fejlesztő, mintaadó énje. A tanári szerepmódellet nagyobb komplexitást vár el, hiszen a technológia folyamatos fejlődése is ezt követeli meg a pedagógusoktól, és így részükről is elkerülhetetlen az élethosszig tartó tanulás. Az előadást és magyarázatot felváltja a csoportban végzett feladatok szervezése, amelynek során a folyamat támogatása,

mederben tartása a feladat, valamint az, hogy a tanár instrukciókkal, fejlesztő értékeléssel vezesse a tanítványok munkáját.

Az informális és nem formális tanulási környezetben megjelenő játék ereje, az élménypedagógiai módszerek közelebb hozzák a tanulókhöz a tudás értékét, élvezetesebbé teszik a tanítási-tanulási folyamatot, és szerethetőbbé az iskolát.

Hogyan lehet alkalmazni ezeket a módszereket a mindennapi tanítás során? Miért érdemes beemelni őket tanítási gyakorlatunkba?

A nem formális tanuláshoz kapcsolódó módszerek általános jellemzője, hogy a gyerekek tapasztalati úton, aktívan, saját élményeket szerezve tanulnak. A konkrét módszer kiválasztását a pedagógiai cél határozza meg, azaz hogy az ismeretek elsajátítása során milyen készségek és képességek fejlesztését állítjuk fókuszba, és mi jellemzi a tanítványok előzetes ismereteit. Fontos szempont az is, hogy milyen a pedagógus személyisége, mert ez is befolyásolhatja az adott módszer hatékonyságát.

A *csodaszarvasprogram.hu* felületen megtalálható játék- és ötlettár tartalmi a tanórák és a szabadidős tevékenységek szervezése során egyaránt felhasználhatók. Minden életszakasznak megvannak a jellemző tulajdonságai, azonban a játék olyan szabad tevékenység, melyre minden embernek elemi szüksége van, életkortól függetlenül. Éppen ezért a játék mint módszer sokrétűen felhasználható a tanítás-tanulás során, és nemcsak szabadidőben, hanem nagyon sok érv szól a tanítási órákon való alkalmazásuk mellett is. Csak hogy néhányat említsünk a sok közül: a tanulók a játékok során együttműködést tanulnak, vitázhatnak, megtanulnak alkalmazkodni, szabályokat betartani, fejlődik az önkifejezésük, a szókincsük, a mozgásuk, a problémamegoldó gondolkodásuk és a stratégiaalkotásuk. Játék közben fejlődik a gyermeki személyiség, az értelmi, érzelmi, akarati, esztétikai és testi nevelés széles tárháza valósítható meg. A játékok tanórai beiktatása nagyon jó lehetőséget teremt a felzárkóztatás és a tehetség gondozás terén is. A játék nyitott, elfogadó és bátorító környezetet biztosít, erősen motiválja a gyermekeket, segíti kreativitásuk fejlődését. A játék során stresszmentes szituációkat teremthetünk, s ennek kihasználása nagyon fontos a tanulással, illetve az iskolával kapcsolatos esetleges szorongások oldása céljából.

Éppen ezért a játék alkalmazása nagyon komoly felkészülést, odafigyelést kíván a pedagógusoktól.

Az alábbi táblázat az egyes tanulási szintekre jellemző módszereket tartalmazza.

Formális tanulás	Nem formális tanulás	Informális tanulás
Előadás	Tevékenykedtető tanulás	Beszélgetés
Magyarázat	Tapasztalati tanulás	Megfigyelés
Elbeszélés	Aktív tanulás	Tevékenykedtetés
Kérdezés	Kooperatív tanulás	
Tanulói kiselőadás	Drámajáték	
Megbeszélés	Élménypedagógia	
Vita	Projekt módszer	
Szemléltetés	Problémaalapú tanulás	
	Kutatásalapú tanulás	
	Kalandpedagógia	
	Szimuláció	
	Dizájn alapú tanulás	

A pedagógus konkrét szerepei:

Témaválasztás:

A témát a pedagógus választja ki a tanterv alapján, a megvalósítás módját pedig megbeszéli a gyerekekkel. Fontos tisztázni, miben ragaszkodik az eredeti elképzeléséhez, és miben engedhet szabad utat.

Tervezés:

A nem formális tanulás módszertana eltér a formális keretek között használt klasszikus módszertantól. Az élményeken, tapasztalatokon, kutatáson, kísérletezésen, játékos tanuláson alapuló módszerek megtervezése a pedagógus szerepváltásának legkomplexebb feladata.

Szervezés:

A pedagógusi szerepkör megváltozásának másik eleme a tanulási folyamat nem formális tanuláshoz kapcsolódó módszertannal való megszervezése. A pedagógus újszerű tanulási környezetet teremt, ahol kis csoportokban dolgoznak a gyerekek úgy, hogy mindenki lehetőleg azonos látó- és hallótávolságra legyen egymástól. Mindez kulcsfontosságú a nevelési-tanítási folyamatban, mely így változatossá, ingerekben gazdagabbá válik. Lényeges, hogy a választott módszerek a lehető legjobban szolgálják a kitűzött tanulási-nevelési célokat.

A feladatokhoz kapcsolódó instrukciókat a pedagógus fogalmazza meg, elérhetővé teszi a szükséges eszközöket a gyerekek számára, majd háttérbe vonul. A tanulási folyamatot a

gyerekek irányítják. A pedagógus szükség esetén rendelkezésre áll, követi az előrehaladást. Megfigyeli a kooperáció színvonalát, a gyerekek munkamegosztását, egyenletes terhelését. Elakadások, kérdések esetén közbeavatkozik. A tanulói produktumok elkészültéig segít, esetleg korrigál, de hagyja, hogy a gyerekek önállóan dolgozzanak: adatokat gyűjtsenek, feldolgozzák az adott témát, elkészítsék a produktumot, esetleg „körbetanítsák” egymást.

Bemutatás:

A tanulási folyamat eredményeinek bemutatását a gyerekek végzik. A pedagógus számára ezen a ponton derül ki, hogy a tanulók milyen mélységig tudtak eljutni az adott tanulási folyamatban, hol van szükség kiegészítésre vagy korrekcióra.

Értékelés:

A nem formális tanulás esetében – mivel jellemzően nem egyénileg, hanem párokban vagy csoportokban tanulnak a gyerekek – az értékelés módszertana is megváltozik. Elsősorban a reflektálás, a fejlesztési cél kerül előtérbe. A gyerekek is reflektálnak magukra – mennyire elégedettek, hogyan történt a munkaszervezés, ki milyen szerepet vállalt és teljesített –, és a pedagógus is megfogalmazza reflexióit, megfigyelése eredményeit. A reflektálás célja nem a minősítés vagy az elmarasztalás, hanem a tanulói szükségletek, irányok meghatározása, amelyek az eredmények alapján szűrhetők le. Az értékelés lényegében a tanulási folyamat elemzésén alapul, és további fejlődési/fejlesztési utak kijelölésére is alkalmas lehet.

3. A Csodaszarvas Iskolai Közösségi Program mint komplex, innovatív lehetőség a köznevelésben

A Csodaszarvas Iskolai Közösségi Program két projekt együttműködésével jött létre.

Az egyik projekt az EFOP-3.2.15-VEKOP-17 (a továbbiakban: a TNFTA alprojekt), ennek feladata volt a tartalmi fejlesztés, a másiké (EFOP-3.3.5-17) pedig a megvalósítás (tesztelés). A közös cél érdekében az Oktatási Hivatal és az intézményfenntartók, rajtuk keresztül pedig az iskolák, pedagógusok szoros együttműködésben dolgoztak.

A Csodaszarvas Iskolai Közösségi Program alapvető célkitűzései között szerepelt a tanulók eredményességének javítása, az alap- és kulcskompetenciák nem formális eszközökkel végzett fejlesztésének támogatása, az iskolai lemorzsolódás csökkentése és az esélykülönbségek mérséklése.

A célok elérése érdekében a TNFTA alprojekt fejlesztései négy nagy, egymással szorosan összekapcsolódó tevékenységre irányultak: (1) tartalomfejlesztésre, (2) pedagógusok felkészítésére, továbbképzésére, (3) szálláshelyek és programszolgáltatók bevonására, valamint (4) támogatórendszer létrehozására, biztosítására.

2018 és 2019 meghatározott két hétben a Csodaszarvas Iskolai Közösségi Programban a rendelkezésünkre álló adatok szerint összesen több mint százötvenezer 1–7. osztályos tanuló vett részt.

A TNFTA alprojekt fejlesztései

(1) A közösségi alkalmak megvalósításához 353 élményalapú módszertanra épülő, részletesen kidolgozott, évfolyamokra bontott egyhetes program (**heti terv**) készült el, valamint egy körülbelül 1800 tevékenységet tartalmazó **játék- és ötlettár**.

A heti tervek nyolc – egyszerre több tantárgyhoz is kapcsolódó – témamodulban készültek; fejlesztik a közösséget és a tanulói identitást, segítik a készség- és képességfejlesztést, úgy, hogy a résztvevő tanulók számára a tanulási folyamat maradandó élményt jelentsen. A tanulási alkalmak lehetőséget teremtenek a személyes tapasztalatszerzésre, az ismeretek alkalmazására, az iskolán/tanórán kívüli tanulásra, a szociális kompetenciák fejlesztésére.

A közösségi alkalmak megvalósításával megjelenik az iskolák életében az attitűdváltás lehetősége, a köznevelés modernizációja, a pedagógus-diák kapcsolat értékalapú, minőségi

fejlődése, mely által az intézmény nagyobb érzelmi biztonságot képes nyújtani, megtartóbbá válik. Így hatékonyan hozzájárulhat az iskolai lemorzsolódás csökkentéséhez.

(2) A programban **vezető pedagógus**-, illetve **animátorképzést** fejlesztettünk ki, melyeken két év alatt több mint hatezer pedagógus vett részt. A képzések alapvető célja az volt, hogy a pedagógusok átfogó tudást szerezzenek az informális és nem formális tematikus tanulási alkalmakhoz kapcsolódóan, felkészüljenek ezek szakszerű vezetésére, illetve módszertani eszköztáruk megújuljon, bővüljön. Az új eszköztár idővel az iskolai szervezeti kultúra részévé válhat, és hozzájárulhat a szemléletváltáshoz, a köznevelés megújulásához.

(3) A program megvalósításához elkészült egy körülbelül négyszáz elemet tartalmazó **szálláshely- és programszolgáltatói adatbázis**. Ennek célja az volt, hogy az alkalmak megtartásához a pedagógusok megfelelő minőségű szálláshelyeket és programszolgáltatókat találhassanak, s így a közösségi alkalmak mindenütt körülbelül azonos színvonalon valósulhassanak meg.

(4) A szakmai tartalmak, valamint a szálláshely- és programszolgáltatói adatbázis egy online támogató felületen, a www.csodaszarvasprogram.hu **portálon** elérhetővé vált a programban részt vevő pedagógusok számára.

A megvalósítást támogatta továbbá a **mentorációs rendszer**, melyben országszerte ötvenhárom mentor nyújtott segítséget a pedagógusoknak.

A 2018 és 2019 folyamán részt vevő pedagógusok körében online kérdőívezést, illetve fókuszcsoportos interjút végeztünk. Az alprojekt fejlesztéseiről, a program hatásairól többek között az alábbi visszajelzések érkeztek.

„Rengeteg játék és ötlet található a portálon! Kiválóan alkalmazható ismerkedésre, közösségfejlesztésre, memória-, kognitív képességek és kreativitás fejlesztésére. A gyermekek nagyon élvezték a játékokat, melyeket az ötlettárból merítettem.”

„A játékok és ötletek jól fejlesztették a tanulók együttműködési készségét, jól kialakult a csapatszellem. A tanulók igazi közösséggé váltak.”

„Számomra is meglepő volt, hogy olyan gyerekek, akik órán nem tudnak megnyilvánulni, a közösségi alkalmon, a játékban véleményt tudtak alkotni, szabályt tudtak alkotni... betartani már nehezebb volt, de a szabályt meg tudták fogalmazni. Ez is nagyon fontos volt.”

„Nagyon jól megtanulták az együttműködést. Ehhez a heti tervünk is nagyon jó volt.”

„A játék- és ötlettár a Csodaszarvas felület egyik leghasznosabb és leggazdagabb adatbázisa. Nemcsak az Iskolai Közösségi Program során lehet nagy hatékonysággal felhasználni, hanem az iskolaév egészében.”

„Egyike azon kevés tanfolyamoknak [a képzés], amelyeken valóban érdemes volt, illetve kifejezetten öröm volt részt venni. Köszönöm, itt tényleg ÉLMÉNY volt TANULNI! :)))”

„Nagyon hasznos [a játék- és ötlettár], sokat segített a program során. Nagyon jó, hogy témák, korosztály és időtartam szerint is lehet keresni. Röviden úgy tudnám jellemezni, hogy egy kincsesbánya.”

„Sok gyerek van, aki nem jut el ilyen helyekre, és ezzel kicsit megnyílt nekik a világ. Gondolkoztunk rajta, hogy akikkel magatartási probléma van, azokat el merjük-e vinni. Hát velük végképp nem volt semmi probléma! Annyira élvezték, hogy egy másik közegben vannak, mást látnak, mást szívnak be, más impulzusokat kapnak. Ez mindenkit feldobott, de ezeket a gyerekeket főleg! Nagyon sokáig bennük volt az élmény, és utaltak rá, hogy ők megint jók lesznek, és ebbe a táborba megint eljönnének. Kérdezték, hogy »most hova megyünk majd?«. Nagyon szerették.”

4. A fejlesztő értékelés

4. 1. A fejlesztő értékelés mint tanulástámogató eszköz

A mérési-értékelési módszerek sokat változtak és fejlődtek az elmúlt évtizedek során, megbízhatóságuk, hitelességük nőtt. Az alkalmazó felelőssége abban ragadható meg, hogy a jól meghatározott célhoz leginkább illeszkedő mérési-értékelési módot válassza ki, és ügyeljen arra, hogy az ne minősítő, hanem értékelő legyen.

A mérés során elemekre bontjuk a tudást, készséget vagy attitűdöt, és ezekhez az elemekhez valamilyen standard értéket társítunk. A mérés eredményeit összesítjük, kiértékeljük, következtetéseket vonunk le belőlük.

A **diagnosztikus** mérést követő kiértékelés célja a diákok előzetes ismereteinek felmérése.

A **szummatív** mérés utáni kiértékelés célja, hogy minősítse a tanulók eredményességét, azt, hogy hogyan sikerült elsajátítaniuk a tananyagot. Mivel ez az adott tanulási szakasz lezárásaként történik, a tanulóknak már nincs lehetőségük a korrekcióra.

A **formatív** mérések szerepe, hogy alakítsák, előrevigyék a tanulási folyamatot, a pedagógusnak és a tanulónak egyaránt visszajelzést adjanak arról, hogy a diák hol tart a tananyag elsajátításában, milyen eredményei és esetleges elakadási pontjai vannak.

A fejlesztő értékelés alapvető célja, hogy

- menet közben informálja a pedagógust a tanulási folyamat eredményességéről, valamint
- segítse a tanulókat abban, hogy tudatosabban és eredményesebben tanuljanak.

Azaz nem az eredmények minősítése, hanem a tanulás segítése a cél. A fejlesztő értékelés az adott tananyagban való előrehaladás során megszerzett tudás alkalmazásának szintjéről ad jelzést. A tanulónak van lehetősége a saját tanulásáról, annak eredményességéről gondolkodni. Önszabályozóvá, önállóbbá válik, a folyamatos, tanulástámogató értékelés alapján célokat tűzhet ki.

4. 2. Az élményalapú tanuláshoz kapcsolódó fejlesztő értékelési lehetőségek

Az élményalapú, tapasztalati tanulás speciális értékelési sajátossága a tanulói teljesítmények folyamatos nyomon követése, fejlesztő célú visszajelzése. A pedagógus és tanuló közötti kapcsolat meghatározó jelentőségű a fejlesztő értékelés során. Az értékelés fókuszát át kell helyezni az elismerésre, az erősségekre, a tanulási eredmények érdekében szükséges továbbhaladás lépéseire. Ez lényegesen fejlesztőbb hatású, mint a folyamatos korrigálás és a hibák hangsúlyozása.

4. 3. A csoportmunka és a közösségfejlesztés eredményeinek fejlesztő értékelési lehetőségei

Az élményszerű tanulási folyamatban az egyéni, tradicionális értékelési mód mellett a páros vagy csoportszintű értékelés is megjelenik, hiszen a tanulói tevékenykedtetés jellemzően nem önálló formában történik. A középpontban a készségek, képességek fejlesztése áll, fenntartva, hogy az új ismeretek elsajátításáról is ad visszajelzést a pedagógus.

Választhatjuk azt, hogy a csoport egésze ugyanazt az értékelést kapja, ez esetben a csoporton belüli teljesítménykülönbségek elmosódnak. Ez a forma akkor alkalmazható, ha az egyéni részteljesítmények összessége adja a végeredményt. Az is lehetőség, hogy a csoport közös pontszámot kap, de tagjai maguk határozhatják meg, hogy milyen arányban osztják meg egymás között. A döntéshozatalnak ez a módja az ön- és társértékelésben való jártasságot is erősíti. Egyénileg is értékelhetjük a csoporttagokat, ez esetben alaposabb megfigyelés szükséges.

Jól meg kell választani, pedagógiaileg átgondolni, hogy milyen értékelési módot válasszunk a csoportos teljesítmények esetében. Mikor célszerű az egyéni teljesítmények alapján differenciálni, és mikor elegendő csoportszinten értékelni.

A közösségfejlesztés eredményei – csakúgy, mint bármilyen más tevékenység – mérhetők és értékelhetők, bár nehezebben fordíthatók le az indikátorok nyelvére. A közösségek fejlődése szakaszos, nem egyenes vonal mentén haladó folyamat, az elmozdulás sokszor indirekt, s a személyközi viszonyok alig érzékelhető változásán alapul. Az iskolai közösségi programok intenzív közösségfejlődési lehetőséget nyújtanak, különösen a bentlakásosak. Már egy hét alatt is megfigyelhető, hogy a tanulók egymáshoz való viszonya hogyan változik, mélyül el, milyen előítéletek dőlnek meg, és milyen ellenszenvet alakulnak át elfogadássá vagy akár barátsággá. A közösségi élmények megerősítik a kapcsolati hálót, és az osztálytermi folyamatokra is kihatnak. A közösségfejlesztés eredményeinek mérése és értékelése kiemelt pedagógiai feladat, hiszen a tanulócsoporthoz társas viselkedésén kívül a társadalmi felelősségvállalásra, együttélésre nézve is fontos fejlesztési célokat lehet kitűzni ennek alapján.

4. 4. Önértékelés, társértékelés az élményalapú tanulásban

Az önértékelés esetében nagyon fontos, hogy fejlődjön a tanulók kritikai érzéke, legyenek képesek saját képességtartományuk megítélésére, eredményeik minél objektívabb számbavételére. A pedagógus számára sokrétű információt jelent, hogy a tanulók önértékelése milyen eltéréseket mutat a saját értékeléséhez képest. Az önértékelés célja elsősorban a tanulói autonómia növelése, a felelősségvállalás az eredményekért vagy az

eredménytelenségért. A páros, illetve kiscsoportos feladatmegoldások során mindenkinek magának kell felmérnie, hogy mennyit tett hozzá a csoport eredményéhez, mennyire elégedett a teljesítményével, és mi az, amit másképp csinálhatott volna.

A társismeret automatikusan fejlődik a tapasztalati tanuláshoz kapcsolódó csoportmunkák alkalmával. A gyerekek megélik, hogy együtt többre képesek, és hogy mindenkinek más erősségei vannak, amelyekkel hozzá tud járulni a közös eredményhez. Nagyon fontos, hogy ezt képesek legyenek megfogalmazni, és vállalni is tudják a többiek előtt.

5. Az értékeléshez javasolt módszerek

Az alábbiakban a *csodaszarvasprogram.hu* honlapon megtalálható játék- és ötlettárból gyűjtöttünk össze néhány módszert, melyek eredményesen alkalmazhatók nem formális környezetben ön- és/vagy társértékelésre, valamint programértékelésre. A módszerleírásokon túl bemutatjuk, hogy milyen célra, illetve miért hasznos az adott módszer, és milyen további felhasználási lehetőségei, megfigyelési szempontjai lehetnek ezzel kapcsolatban a pedagógusnak.

5. 1. Tevékenység vagy program értékeléséhez javasolt módszerek

Hangulatbarométer

Célja az „itt és most” egyéni érzelmi, hangulati állapotának és ezen keresztül a csoport aktuális légkörének a megjelenítése.

Rajzoljunk fel három arcot egy flipchartra: egy mosolygóst, egy közömböst és egy szomorút. A tanulók apró post-itekre írják fel a nevüket. Kérjük meg őket, gondolják végig, hogy vannak most jelen, és döntsék el, melyik arc mellé fogják helyezni a nevüket. Ha mindenki döntött, ragasszák fel a post-iteket. Ha minden név felkerült az arcok mellé, néhány tanulót megkérdezhetünk, hova tette a nevét, és miért.

A hangulatbarométer nemcsak az egyének, hanem a csoport egészének légköréről is informálja a tagokat és a vezetőt, valamint jó visszacsatolási eszköz a hangulat változására, ha rendszeresen megismételjük (szünetek előtt, után, a nap vagy a hét végén).

A barométer tovább finomítható azzal, hogy a tanulók egy rövid mondatot is írnak a post-itekre, hogy miért érzik úgy magukat, ahogy. Vagy több, különböző hangulatot kifejező arcot is rajzolhatunk a flipchartokra.

A saját érzelmek felismerése és azonosítása e módszerben játékos formában történik, vizuális támogatással. Nagyon fontos, hogy a gyerekek meg tudják indokolni a választásukat. A nagyobbaktól elvárható, hogy kreatív rajzos és szöveges kiegészítéseket is tudjanak alkotni. A hangulat azonosítása fontos információ a pedagógus számára, felmérheti, hogy ki honnan, milyen „messziről” indul neki a napnak, képet kap a csoport egészének energiaszintjéről is, s ehhez alkalmazkodva adekvátan tud (újra)tervezni.

Kártyás visszajelzés (francia kártya)

Ezzel a gyakorlattal érdekesebbé és sokszínűbbé tehetjük a tevékenységre, eseményre való reflektálást. Minden résztvevő húz egy lapot egy franciakártya-pakliból. Figyeljünk arra, hogy azonos arányban szerepeljenek a különböző kártyaszínek. Minden lap egy-egy kérdést jelent. Ezeket érdemes egy flipchartra felrajzolni, felírni vagy kivetíteni. A kérdéseket alakítsuk mindig az adott tevékenységnek megfelelően.

Pikk: Melyek voltak a tevékenység leghasznosabb részei?

Kőr: Mi volt a legkellemesebb élményed?

Káró: Mi hiányzott?

Treff: Mit tanultál magadról?

Mindenki egy lapot húz a pedagógustól, kis gondolkodási időt kapnak, majd tetszés szerinti sorrendben válaszolhatnak. Kérjük meg a résztvevőket, hogy egy-egy mondattal válaszoljanak.

A legvégén foglaljuk össze a hallottakat, és saját véleményünket, érzéseinket is fogalmazzuk meg.

A módszer biztosítja a visszajelző kör sokszínűségét. A program, tevékenység erősségei és esetleges hiányosságai egyaránt elhangzanak. A kártyahúzásban benne van a váratlanság, kiszámíthatatlanság izgalma, de a választás lehetősége is. A gyerekeknek a húzott mondatokba kell becsatornázniuk a véleményüket, benyomásaikat. Ezzel szellemi rugalmasságra sarkalljuk őket: lehet, hogy ott is hiányosságot kell találniuk, ahol jól szórakoztak, vagy ott is erősséget, ahol kevésbé érezték jól magukat. A pedagógus számára komplex kép alakul ki a program vagy a nap eredményességéről. A kártyák mederben tartják az értékelési folyamatot, ugyanakkor több dimenzióból is láttatják ugyanazt a tevékenységet, illetve annak hatását. A strukturált kérdések és a játékos eszköz együttesen az érdekesebb és pontosabb visszajelzés lehetőségét adja. A pedagógus a visszajelzések tükrében alakíthatja tovább a programot, a közösségi alkalom következő napjait. Ha valami többeknél is megjelenik például a „mi hiányzott?” kérdésnél, akkor azt a pedagógus később, ha van rá lehetőség, beépítheti a programba, pótolhatja. A „legkellemesebb élmény” válaszai alapján megtudja, mi az, amit a legtöbben szívesen csinálnak, így mélyebben megismeri a tanulókat, élményeiket, és jobban tud hozzájuk kapcsolódni.

Elvárások és félelmek fája

Egy flipchartpapírra vagy háztartási csomagolópapírra rajzoljunk fel két fát: az egyik az elvárások fája, a másik a félelmek fája lesz. A résztvevőket megkérjük, hogy írják a héttel kapcsolatos elvárásaikat és félelmeiket különböző színű post-itekre. Az elvárásaikat az egyik színűre, a félelmeiket a másik színűre. Ezután egyesével felragasztják a post-iteket. Miközben elhelyezik ezeket a fákon, kérjük meg őket, hogy olvassák fel a leírtakat. Ezt követően a pedagógus strukturálja a kártyákat, és röviden összefoglalja, milyen közös pontok vannak bennük. Például „többen jelezték, hogy szeretnének új barátokat szerezni...”

A módszer célja az, hogy a résztvevőknek a témamodullal, heti tervvel kapcsolatos elvárásai és félelmei láthatóvá váljanak. Fontos még a program előtt megbeszélni, melyek a nem megfelelő vagy nem valóságos elvárások, és megadni a szükséges információkat a félelmeket illetően. A hét végén vissza lehet térni a két fához, és meg lehet beszélni, hogy mely elvárások és félelmek teljesültek, és melyek nem. Ezután megkérjük a résztvevőket, hogy vegyék le a fákról azokat az elvárásokat, amelyek teljesültek, és azokat a félelmeket, amelyek nem igazolódtak. Ezek a kártyák a két fa alatt elhelyezett kis dobozba kerülnek. A nem teljesült elvárásokat és a valószínűleg bizonyított félelmeket tartalmazó kártyákat hagyják a helyükön, ezek a fán maradnak. Az így kapott „elvárások és félelmek fáját” nem kell kommentálni.

A módszer nyitó- és záróelemként öleli körbe a tevékenység(ek)et. Mind az elvárások, mind a félelmek megfogalmazása, felszínre kerülése segíti a továbbiakban a tanulókat és a pedagógust. A résztvevőktől tudatos erőfeszítést kíván, hogy igényeiket megfogalmazzák, ugyanakkor ne legyenek irreális elvárásaik, a pedagógusnak pedig mindez jó irányjelzőként szolgálhat. A félelmek azonosítása, már azok pusztán megnevezése mérsékeli hatóerejüket. A többi tanuló előtti vállalásuk újabb lépés a hatástalanításuk felé, végül annak megértése, hogy másoknak is hasonló félelmek vannak, kimondottan felszabadító lehet. A pedagógus a csoporttagok elvárásainak és félelmeinek megismerése után reflektáljon ezekre. Tisztázza, mi fog történni a program során, mely elvárások fognak valószínűleg teljesülni, és melyek nem teljesülhetnek (mert nem részei a programnak). Ugyanígy jelezzen vissza a megfogalmazott félelmekkel kapcsolatban is. A félelmek túlnyomó többsége alapvetően a bizonytalanságból fakad. Ezért a pedagógus tisztázza, hogy a tevékenység során mit vár el a résztvevőktől, milyen szabályok biztosítják biztonságérzetüket, hogyan jelezhetik, ha valamiben inkább nem vennének részt. Esetleg a csoport közösen hozhat szabályokat annak érdekében, hogy tagjai még komfortosabban érezzék magukat.

A tevékenységek végén sorra kerülő visszatekintés tudatos reflektálásra és mérlegelésre ösztönzi a tanulókat, amihez nagy segítség a nyitókörben kirakott fák megtekintése. A megvalósult várakozások, remények és a be nem következett félelmek tudatosítása fejlődési lehetőséget biztosít a diákoknak. Általánosságban elmondható, hogy a csoport szempontjából a látens, ki nem mondott dolgoknak nagyobb erejük van, mint a néven nevezett tartalmaknak.

Élménytérkép-rajzolás

A résztvevők kis csoportokban térképet rajzolnak az elmúlt napok vagy a teljes program átért „kalandjairól”. Adhatunk pár szempontot is a térképalkotáshoz: a legjobb élmény, a legnehezebb pillanat, a legnagyobb kihívás stb.

Mielőtt a csoportok rajzolni kezdenek, meg kell egyezniük arról, hogy mit rajzolnak a lapra. Ezután kezdhetnek neki az alkotásnak, lehetőleg úgy, hogy a csoport valamennyi tagja hozzáférjen a laphoz, és mindenki folyamatosan tudjon dolgozni. Érdemes húsz-harminc percet adni az alkotás elkészítéséhez, hogy a résztvevőknek legyen idejük elmélyedni. Az elkészült „térképekből” kiállítást rendezhetünk, amelyen a kis csoportok egy-egy szóvivője néhány mondatban bemutathatja a csoportjához tartozó remekművet. Ez a befejező rész interaktív is lehet, mindenki egy-egy gondolatot fűzhet az alkotáshoz, vagy a konkrét, megjelenített élményt is kiegészítheti.

A módszer lehetőséget ad a reflexióra, visszatekintésre, az események értékelésére. Az alsós, felsős és középiskolás korosztálynál egyaránt jól alkalmazható. A térkép témájának megfelelően a pedagógus visszajelzést kaphat arról, mi jelentette a tanulóknak a legnagyobb élményt, mi volt a legnehezebb vagy a legkellemetlenebb stb. A módszer segít a tanulóknak az élményeik feldolgozásában, a reflektálásban, érzéseik megfogalmazásában, kifejezésében, a tudatosításban. Előnye, hogy a szóban nehezebben megnyíló gyerekeknek „kapaszkodót” nyújt maga a csoport (nem feltétlenül kell egyedül megnyilvánulniuk), illetve a manuális tevékenység, az alkotás. Ha a csoporthangulat úgy alakul, a térképek bemutatását beszélgetéssel is kiegészíthetjük, rákérdezhetünk a miértekre, ezzel további nevelési lehetőségeket aknázva ki (például egy konfliktusos helyzet megoldásával).

Ha a pedagógus a hét végén alkalmazza ezt a gyakorlatot, megpróbálhatja megfigyelni, hogy a hét eleji viselkedéshez képest történt-e változás a gyerekek csapatmunkájában, kommunikációjában, érdekérvényesítő képességében. Könnyen, jó hangulatban meg tudtak-e egyezni, döntésre tudtak-e jutni abban, hogy mit rajzoljanak, hogyan rajzoljanak, ki legyen a

szóvivő? Változott-e a gyerekek egymáshoz való viszonya, változtak-e a személyközi kapcsolatok? Kell-e erősíteni a jövőben valamelyik tanuló önbizalmát?

A gyerekek viselkedésének megfigyelésén túl a visszajelzések hasznos információt szolgáltathatnak a pedagógusnak a csoport hangulatáról, nagy hatású élményeiről. Ezeket a tapasztalatokat a jövőbeni programszervezések során hasznosíthatja.

Szóbeli visszajelzés csillagszórópályával kiegészítve

A gyakorlat vezetője megkéri a résztvevőket, hogy mondjanak olyan dolgokat, amelyeket meg szeretnének köszönni, vagy amelyekért hálásnak érzik magukat (amelyek jók voltak a héten). Aki mond valamit, beleszúr egy csillagszórót az előre odakészített hungarocell táblába vagy földbe, homokba. A gyakorlat vezetője meghajlítja a csillagszórókat a fémszáruknál, hogy az éghető részek összeérjenek, és meggyújtják egymást, vagyis pályát alakít ki belőlük. Miután mindenki sorra került, meggyújtják az első csillagszórót, és közösen nézik, ahogy a köszöneteik elszikráznak. A tűzveszély és a füst miatt szabadtéri megvalósítás javasolt. Ha túl kiterjedt a csillagszórópálya, egyszerűen több helyen is meg lehet gyújtani.

A gyakorlat hangulatos záróprogram, búcsúprogram lehet egy bentlakásos hét utolsó estéjén. A tanulók lehetőséget kapnak arra, hogy a hét végén reflektív módon visszaidézzék a hasznos, humoros, jó eseményeket, összegyűjtsék a pozitív élményeket, tapasztalatokat, kis és nagy dolgokban egyaránt. A résztvevők pozitív visszajelzést adhatnak egymásnak, ezáltal gyakorolják a köszönetnyilvánítást, az érzések kifejezését, akár nagyobb társaság előtt is. A gyakorlat elvégzéséhez fontos a bizalmi légkör. A csillagszóró mint eszköz ösztönzi a tanulókat, hogy mindenki legalább egyszer megszólaljon.

Fejlődik a diákok kommunikációs készsége, önkifejezése, önbizalma a társaság előtti megnyilvánuláshoz. A visszajelzések mélysége, iránya a téma megadásával befolyásolható. A visszajelzések alapul szolgálhatnak egy következő program szervezéséhez. Például: Milyen jellegű programok arattak nagy sikert? A gyerekeknek miben van szükségük bátorításra? Hogyan alakultak a diákok közti kapcsolatok? Meg tudják-e fogalmazni, hogy mi miért tetszett nekik? A visszatekintés gyakorlása a későbbiekben is hasznos lehet. A tapasztalatokat, élményeket, fontos „csomópontokat” tudatosítja felidézésük, összefoglalásuk, ezáltal kiemelkednek az események sorából, és valódi tanulságokká, tanulási eredményekké válhatnak.

Pacsis értékelés

Körben állunk. Az első megszólaló bemegy a kör közepére, és egy előre meghatározott témában mond egy mondatot. Aki egyetért vele, vagy tud hozzá kapcsolódni, az odamegy, és ad neki egy pacsit. Ezután egy másik résztvevő megy be a kör közepére, és mond egy mondatot, amely az előzőhöz kapcsolódik.

Adott idő (például tizenöt perc) alatt, aki akar, meg tud szólalni. Nem kötelező mindenkinek hozzátennie valamit, de rendszerint egyre többen kedvet kapnak, és vicces, barátságos záróalkalommal alakulhat a játék.

Egy közösségi alkalom végén az előre meghatározott témák kapcsolódhatnak a programokhoz. Témák lehetnek például a következők: egy érdekes program / valami, amit tanultam / ami a szálláshelyen tetszett / a legnagyobb sikerem / amit másnak köszönök / amire rájöttem / amit hazaviszek.

A pedagógus a gyakorlat során megfigyelheti, hogy melyek azok az élmények, amelyekhez nagyon sokan tudtak csatlakozni, vagyis nagy valószínűséggel a csoport közös élményének, tapasztalatának tekinthetők, és melyek azok, amelyek személyesebbek, és kevesebben tudtak hozzájuk kapcsolódni. Mindkét típusnak van információtartalma, és a későbbiekben építhet rájuk a pedagógus a gyerekekkel végzett munkája során.

Koffer, orvosi táska, szemetes

Helyezzünk ki három dobozt vagy képet: az egyikben egy koffer, a másikon egy orvosi táska, a harmadikon pedig egy szemetes képe vagy felirata legyen. A legfrappánsabb, ha igazi bőröndöt, orvosi táskát és szemetést tudunk kirakni. A résztvevők papírlapokat kapnak, amelyekre felírják visszajelzéseiket a programmal kapcsolatban. A kofferbe kerülnek azok a dolgok, amelyeket elvisznek magukkal. Az orvosi táskába azok, amelyek ugyan nem voltak rosszak, de lehetne jobban csinálni őket (ide lehet javaslatokat írni). A szemetesbe az kerül, amit itt hagynának.

A játék célja a visszatekintő értékelés, melynek során játékos és anonim formában valósul meg a minősítés. Mivel a három kategorizálási szempont adott, könnyű és gyors a folyamat. A „Koffer, orvosi táska, szemetes” játék ugyanakkor lehetőséget biztosít arra is, hogy újra felidézzük az együtt töltött időt, azokat az eseményeket, amelyek meghatározták a programot, rámutatva a jó, a rossz és a javítandó feladatokra.

Nemcsak a gyerekek kritikai gondolkodása fejlődik e játék során, hanem az orvosi táska esetén a továbbfejlesztés, a javítási lehetőségek kigondolása is. Azzal, hogy a gyerekek véleménye írott formában megmarad, érzik, hogy javító ötletük fontos, akár meg is valósulhat. A pedagógusoknak sokat adhat ez a gyakorlat: megfigyelhetik, mi az, amin a gyerekek szempontjából változtatni kellene. Bizonyos esetekben a változtatások megvalósítását akár személyes, akár közösségi célként is ki lehet tűzni.

5. 2. Önértékeléshez javasolt módszerek

Gombország

A gyerekek körben ülnek, középen egy egyszínű textilre szórunk minél több gombot. A feladat az, hogy válasszanak közülük egyet, amelyikkel le tudják írni magukat. Mindegyikük lába előtt van egy A4-es lap, annak a közepére teszik a kiválasztott gombot, majd egyenként elmesélik, miért választották épp azt. A következő körben olyan gombokat kell keresniük – nincs limitálva a számuk –, amelyekkel az erősségeiket tudják leírni. A gombokkal körbeveszik az elsőnek kiválasztottat. Ezután szintén elmondják társaiknak, hogy miért választották az adott gombokat. A harmadik kör a fejlesztésre váró tulajdonságokról szól, és ugyanolyan szabályokkal megy le, mint a második. Az ide válogatott gombokat kicsit messzebb teszik a főgombtól és az ezt körbevevő további gomboktól (az erősségektől), jelezve, hogy ezek a jövőben elérendő fejlesztési célokat jelentik. A főgomb és az erősségek eszközül szolgálhatnak a fejlődéshez.

A „Gombország” szimbolikus önértékelő eszköz, amely alkalmat ad arra, hogy mindenki átgondolhassa személyisége jellemzőit. Kicsit távolról, az erősségek és a fejlesztendő területek felől értékeli a gyerekek magukat úgy, hogy társaiknak is elmondják, milyen az összképük önmagukról. A módszer egyfelől azért kiváló, mert az eszközök – gombok – elindítják a gondolkodást, sokféle értelmezésre, asszociációra adva lehetőséget. Másfelől kimondatják a gyerekekkel azt, amiről nem nagyon szoktak beszélni. A pedagógus számára nagy lehetőség, hogy a gyerekekre vonatkozó benyomásait és ismereteit összevesse az övékéivel. De nemcsak önismereti, hanem társismereti szempontból is sokat tud adni ez a gyakorlat. Fél vagy egy év után megismételhető, és akkor az időközben végbement fejlődés, változás is nyomon követhető. A gyerekek számára ez érdekes játék és kihívást jelentő feladat, a pedagógusnak pedig kiindulási alap a gyerekek személyiségfejlődésének támogatásához. Legcélszerűbb osztályfőnököknek használni, órán és azon kívül is.

A növények világában

Cédulákon előkészítjük a gyerekek neveit, majd beletesszük őket egy kalapba vagy dobozba. Mindenki húz egy nevet. Az a feladata, hogy valamilyen növényként képzelje el az adott tanulót, és írjon öt tulajdonságot, amely ezt a növényt/tanulót jellemzi. Ezután egyesével felolvassák a cédulákra írtakat. A többieknek ki kell találniuk, ki van a növény mögött. Saját magukra is tippelhetnek. A pedagógus egy nagy gyűjtőre felviszi a nevek és a növények mátrixát és a tippeket is.

A játék könnyed, élvezetes, mégis sokatmondó. Az ön- és társértékelés egyaránt fontos szerepet kap benne. A gyerekek átgondolják kihúzott társuk legjellemzőbb tulajdonságait, kiválasztanak közülük ötöt, és hozzákapcsolják egy növényhez. Majd a többiek eltöprengenek, kire illenek a tulajdonságok, és közben saját magukba is belenéznek. A végére kiderül, mennyien vannak, akiről társaik ugyanúgy gondolkoznak, mint ők saját magukról; sikerült-e olyan jellemzést adniuk, amelynek alapján a többség felismerte, kiről van szó; kik azok, akik kicsit eltűnnek a csoportban, és társaik számára nem könnyen jellemezhetők, és kik azok, akik nyitott könyvek a többiek számára. A pedagógus számára olyan lehetőség e játék, amelyből leszűrheti, milyen a gyerekek társismerete, mennyire fejlett a kritikai érzékük, mennyire tudják absztrakciós szinten kifejezni magukat, és vállalni véleményüket. Képesek-e minél pontosabban értékelni egymást? A pedagógiai hasznossághoz tartozik még az is, hogy a hallottak alapján ki lehet tűzni egyéni és közösségfejlesztési célokat.

A tanulási út térképe

A gyerekek azt a feladatot kapják, hogy rajzolják meg az előző tanév térképét annak alapján, hogy milyen eredményeket, esetleg kudarcokat könyvelhetnek el. Képzeljék el, hogy felfelé mentek egy hegyre, vagy éppen völgyben haladtak, esetleg szakadék mentén, sütött-e a nap, vagy felhős, esős volt az idő, voltak-e villámok, stb. Ez a térkép összefoglaló önértékelést ad arról a tanulási útról, amelyen végighaladtak. A rajzokat bemutatják egymásnak, és szóbeli információkkal kiegészítik őket.

A gyerekek hosszabb időre tekintenek vissza, és összefoglalják, mit gondolnak saját tanulási eredményességükről. Átfogó, rendszerező, összegző munkát végeznek, és felméri, mi ad okot nekik elégedettségre és elégedetlenségre. Másokkal való összevetésben is megismerik saját eredményeiket. A pedagógusnak fontos információkat adnak arról, hogy mennyire tudják,

minél objektívebben, képességeiket figyelembe véve értékelni saját teljesítményüket. Tudnak-e szintetikusán gondolkozni sikerekről és kudarcokról? A pedagógus megismeri igény szintjüket. A jövőbeli teljesítmények meghatározása szempontjából ez fontos információ számára. Így tisztában lesz a tanulók siker- és kudarc motívumaival, amelyeket a tevékenységek tervezése során egyéni szinten figyelembe tud venni.

Hogy vagy? kör

A csoporttagok lehetőség szerint körben ülnek. A legszerencsésebb, ha az ismétlődő, rituálészerű Hogy vagy? körre a nap ugyanazon szakában, ugyanazon a helyszínen kerül sor. Egy tárgy – például egy labda, egy plüssállat vagy egy pici babzsák – segítségével „szólítjuk meg” a csoporttagokat.

A kör során az, akinek dobjuk a tárgyat, elmondhatja, éppen hogy van, mi történt vele a nap során. Ha a csoport nehezebben oldódik, konkrét kérdéseket is megfogalmazhatunk (Mi történt veled tegnap óta? Mi foglalkoztat most? stb.), amelyek nyitott formájúak is lehetnek.

A Hogy vagy? kör egy folyamatot vagy éppen napot lezáró módszer. Mellékhözadéka, hogy ilyenkor a csoport le szokott csendesedni.

A Hogy vagy? kör a megosztásról szól, így bárki bármit elmondhat, ami éppen foglalkoztatja, a csoport feladata mindössze meghallgatni ezt. Pedagógusként is csak akkor kell reagálni egy-egy megosztásra, ha az komoly érzelmi megterhelést jelent a csoport számára.

A pedagógusnak fontos lehetőséget nyújt ez a játék: leszűrheti belőle a csoport, illetve a tagok pillanatnyi állapotát, az egyének, illetve a csoport egészének energiaszintjét, amelyet figyelembe véve tudja tovább tervezni a másnap/következő programokat.

Az is ki szokott derülni e játék során, hogy éppen mi foglalkoztatja a csoporttagokat. Az összegyűjtött információkat arra lehet használni, hogy akár közösen a csoporttal megtervezzék a fejlődést segítő további folyamatot, ami által a tanulók egyéni szükségleteinek, állapotának figyelembevétele alapvetően érvényesülhet.

Képregényrajzolás

Kisebb csoportokba osztjuk a résztvevőket, és mindegyik csoportnak megfelelő mennyiségű rajzeszközt adunk. A feladatuk az, hogy képregényt (több képkockából álló képsorozat) készítsenek az elmúlt nap, napok eseményeiről. Adjunk nekik időt az alkotásra, majd kérjük meg a csapatokat, hogy mutassák be egymásnak az elkészült műveket. Érdemes nagy

csomagolópapírokat vagy flipchartpapírt használni erre a célra, hogy a bemutatás során a többiek számára is jól láthatók legyenek a rajzok. Előre fogalmazzuk meg kritériumként, hogy a csapat minden tagjának hozzá kell tennie valamit a rajzhoz.

Az elmúlt időszak feldolgozására alkalmas ez a rajzos értékelés. Nemcsak ismétlő-rendszerező ötlet, hanem visszajelzésre, reflektálásra is alkalmas módszer. Az együtt munkálkodás, az együtt gondolkodás mellett a fantáziát, kreativitást is fejleszti. Mivel mindenkinek részt kell vállalnia a „közös értékelésben”, egymás ötleteit, véleményeit is meghallgatják, nincsenek kirekesztve. Azáltal, hogy a tanuló láthat más munkákat, tanulhat abból, hogy a társai miképpen oldottak meg egy feladatot. A pedagógus a gyakorlat közben megfigyelheti a csoportmunkát (van-e változás a közös munka színvonalában, egymásra hangoltságában), értékelheti, ki mennyire fejlődött kommunikációs képességeiben, mennyire lett bátor, felszabadult véleményének kinyilvánításában. A pedagógus a gyakorlat során megfigyelheti, mely élmények, események jelennek meg több képregényben is (ezek nagy valószínűséggel mély benyomást gyakoroltak, a csoport közös élményének, tapasztalatának tekinthetők), és melyek jelennek meg kevesebbszer vagy csak egyszer (ezek személyesebbek). Mindkét típusnak van információtartalma, és a későbbiekben építhet rájuk a pedagógus a gyerekekkel való munkája során.

Befejezetlen mondat

Osszuk ki a befejezetlen mondatokat tartalmazó lapokat. Kérjük meg a résztvevőket, hogy fejezzék be a mondatokat (például: A legnehezebb az volt számomra... A legjobb dolog, ami ezen a héten történt velem...). Osszák meg egymással a mondataikat. Beszéljék meg az azonosságok, eltérések okát. Bátorítsuk a résztvevőket, hogy kérdezzenek egymástól.

Változat: Mindenki ír egy befejezetlen mondatot egy-egy papírlapra, ezeket beledobjuk egy sapkába vagy dobozba. A mondat lehetőleg érzésekre vagy a héten történt eseményekre utaljon (például: Attól tartottam, hogy... Annak örülök... Az volt érdekes... Azt szeretném...).

Ezután mindenki húzzon ki egy lapot, és fejezze be a rajta szereplő mondatot. Mindenki lehetőleg az alapján fejezze be a mondatot, ahogy itt és most érzi magát a napi/heti eseményekre visszatekintve, vagy ami általában foglalkoztatni szokta.

Először párokba rendeződve is megoszthatják, mit és miért írtak, majd az egész csoport előtt beszámolnak.

A módszer a mondatkezdéseknek megfelelően egy esemény bevezetésére és lezárására is alkalmas, de akár tanórákon, például osztályfőnöki órákon is rendszeresen alkalmazható. Használható egyfajta visszajelzésre, reflektálásra, társak értékelésére, vélemények összegyűjtésére, összegzésére, a csoport érzelmi állapotának, viszonyulásának felmérésére. Segít a tanulói közösségi magatartás kialakításában, fejlesztésében, a társak iránti érzelmi kötődésben, ugyanakkor felszínre hozhatja a rokonszenvet vagy az ellenszenvet, és az esetleges elutasító magatartást is. Fontos a csoporton belüli bizalmi légkör. Ha valaki negatívan nyilatkozik, minősít, kinevet, arra a pedagógusnak mindenképpen reagálnia kell. A tanulók kommunikációs képességei is fejlődhetnek a módszer segítségével, hiszen a csendes, visszahúzódnó gyerekek is szívesebben felolvassák azt, amit írtak. Ugyanakkor a gyakorlat a koncentrációs képességet is fejleszti, segít összpontosítani a témára. Érzésekre, érzelmekre vonatkoztatva is felhasználható a feladat. Nincs rossz megoldás, a tanulók bármit mondhatnak, ami eszükbe jut a mondatkezdésről. A társértékelések olyan információt juttatnak a pedagógus birtokába, amellyel tudatosabban végezheti a tanulók személyiségének megismerését, velük kapcsolatos fejlesztő munkáját és ezzel párhuzamosan a közösség alakítását is.

Üzenet a jövőnek

Két feladatban is kérhetünk a gyerekektől visszajelzést:

1. Kollázskészítés: Sokféle kép felhasználásával alkossanak egy olyan plakátot, amely kifejezi, hogyan érezték magukat a hét során, milyen élményekkel gazdagodtak. A csapat egyik tagja szóvivőként be is mutatja a többieknek az elkészült művet.
2. Üzenet a következő „turnusnak”: Egy csomagolópapíron mindenki megfogalmazhat egy-egy gondolatot arról, hogyan érezte magát, mit visz magával a programsorozatból, mit üzenne az utánuk érkező turnusnak, vagy saját maguknak, ha jövőre ismét részt vennének a programban.

A programzárás részeként szeretnénk megtudni, hogyan érezték magukat a résztvevők. (Tanórai felhasználásra is kiválóan alkalmas a módszer, egyfajta visszajelzésként, reflektálásként egy-egy tevékenység lezárásakor.) A közös gondolkodás, az együttműködés, egymás véleményének meghallgatása a közösség fejlődését szolgálja. A visszajelzések nyomán a tanulókat ösztönözhetjük hibáik kijavítására és a jobb teljesítményre is. A kreatív módszer megsokszorozza az interakciókat a csoportban, ami segíti a tanulók fejlődését. Önreflexióra az a változat használható a legjobban, amelyben a gyerekek maguknak üzennek

valamit, de a pedagógus számára is értékes információt szolgáltat, hogy a tanulók mit és miért üzennének jövőbeni önmaguknak. Kiderülhet, hogy a diákoknak mely pontokon van szükségük biztatásra, megerősítésre, milyen tapasztalatokat szereztek önmagukkal vagy társaikkal kapcsolatban, milyen hiedelmeik dőltek meg. Ezek az információk segítik a pedagógust a későbbi programszervezésben, fejlesztő gyakorlatok összeállításában, a diákok motiválásában, a személyesebb kapcsolatok kialakításában.

5. 3. Társértékeléshez javasolt módszerek

Az önbizalom serlege

A csoport tagjai kapnak egy-egy lapot, amelyre egy serleget vagy egy talpas poharat rajzolnak, és ráírják a nevüket a lapra. Ez a serleg jelképezi az önbecsülésüket. Mindenki bejelöli az érzését azzal kapcsolatban, hogy meddig van megtöltve a serleg, azaz mennyire van megelégedve önmagával. Ebbe a részbe mindenki ír három tulajdonságot, jellemzőt, amelyre büszke, olyan dolgokat, amelyekben jó, vagy amelyeket szeret magában. Ezután mindenki körbeadja a saját lapját, és a többiek az üres részbe írnak olyan tulajdonságokat, amelyeket szeretnek a társukban, akinek a lapja épp náluk van. Egy-egy tulajdonság többször is szerepelhet, hiszen több ember is szerethet egy adott tulajdonságot a másikban. Végül mindenki visszakapja a serlegét feltöltve. Megnézi, mi mindennel töltötték fel, és bejelöli, hogy érzése szerint most meddig van tele az önbizalom serlege. A zárókörben mindenki elmondja, milyen érzéseket keltettek benne a pozitív visszajelzések, van-e olyan, amelyen meglepődött, vagy amelyet nem ért.

A módszert elsősorban felső tagozatosoknak és középiskolásoknak ajánljuk. Egy esemény lezárása céljából visszajelzésre, reflektálásra is kiváló. Egyrészt az önértékelés fejlesztésére, az önbizalom erősítésére használhatjuk, másrészt a tanulók visszajelzést kaphatnak a csoporttagoktól, tehát társértékelésre is jó a módszer. A közös tevékenységek során a gyerekek olyan tulajdonságokat is megismerhetnek magukkal és társaikkal kapcsolatban, amelyekre korábban nem is figyeltek fel, vagy amelyeket nem gondoltak volna magukról vagy a másiktól. A módszer segít feloldani a serdülők esetleges alacsony önbecsülését, ami egy későbbi egészségtelen viselkedést is megelőzhet. A zárókörben elhangzott szavak óriási erővel segíthetik a magabiztos személyiség fejlődését. A társértékelés nem kell, hogy a végső értékelés legyen, a pedagógus alkalmazhatja formatív értékelésként, mérföldkőként a tanulási folyamatban. A visszajelzés nyomán a tanuló jobb teljesítményre ösztönözhető, és a

pedagógus vele együtt meg tudja határozni azokat a lépéseket, amelyek támogatják a tanulót a kitűzött cél elérésében. A pedagógus képet kap arról, hogy melyik tanuló él folyamatos önigazolásban, melyik dönt vagy cselekszik nehezen, ki mennyire adja fel törekvéseit sikertelenség esetén, ki az, akinek számít mások véleménye, ki az, aki kudarc esetén tartósan szenved, vagy állandóan másokhoz hasonlítja magát. A pedagógus a módszer felhasználásával segíthet a tanulóknak, hogy önigazolás helyett vállalják a felelősséget, passzivitás helyett cselekedjenek, ne másokhoz, hanem önmagukhoz mérjék magukat. Megfigyelheti, hogy kinél kell fejleszteni a pozitív megnyilatkozást (hiszen a kimondott szavaknak hatalmas erejük van), és arra sarkallhatja a tanulókat, hogy bátrabban tegyék fel a következő kérdéseket: Miben tudnék több lenni? Miben tudnék változni? Mit tudtam adni magamnak és társaimnak?

Értékelés (vizuális alkotás zárófeladata)

Az összes elkészült alkotást a résztvevők leteszik egymás mellé, körben a földre, vagy egy mindenki által jól látható helyre (például egy nagy asztalra). A gyakorlat vezetője kereshet valamilyen kellemes háttérzenét a minikiállításához.

„Amíg szól a zene, járj körbe, nézd meg a munkákat, és keresd meg a számodra legizgalmasabb, legérdekesebb megoldást. Amint elhallgat a zene, állj azon alkotás mögé, amelyik a legjobban tetszik. A saját munkádhoz nem állhatsz.” – szól az instrukció.

Ahol a legtöbben állnak, azzal a munkával kezdi a csapat az értékelést. Akik ezt az alkotást választották, egyenként elmondják, mi fogta meg őket az adott műben, miért találják érdekesnek, izgalmasnak, szépnek. Ugyanazt az indokot nem mondhatják másodszor is, ha már elhangzott valaki másnak a szájából.

Mindegyik korosztálynak ajánljuk ezt a vizuális jellegű feladatok zárásaként alkalmazható módszert. A lényege az, hogy mindenki megismerhesse mindenki alkotását, és tanuljon meg tisztelettudóan reflektálni rájuk. Ha van olyan munka, amelyet senki nem választott, fontos, hogy a gyakorlat vezetője arra is adjon pozitív visszajelzést, kiemelve egy-egy számára érdekes, szép megoldást az alkotásban. A tanulók sokszor gondban vannak, hogy milyen módon értékeljék a társuk munkáját. A gyerekek kritikai gondolkodása fejleszthető, ha megfigyelési szempontokat kell kitalálniuk, amelyek mentén a beadott munka értékelhető. Lehetséges, hogy annál értékesebbnek tartják az alkotást, minél inkább különbözik másokétól, minél személyesebb, minél eredetibb. A pedagógus értékelheti a tanulók feladatmegoldó készségét, a kommunikációs készségeiket, szakmai ismereteiket, kreativitásukat, önismeretüket. Ismeretet kap arról, hogy a munka értékét a növendékek kapcsolatba hozzák-

e a személyiségükkel. Nagyon fontos, hogy az elhangzott véleményeket a tanulók megtanulják jól kezelni, s az esetleges pozitív vagy kevésbé pozitív vélemények ne okozzanak kárt, lebecsülést. A gyakorlatot tapintattal kell végezni, és ezt meg kell tanítani a diákoknak is. Így fejlődnek kommunikációs készségeik, a kulturált, pozitív kritika adásának és fogadásának képessége. A tényeken alapuló kommunikáció fejlesztése mellett a pedagógus felmérheti az önállóság, az eredetiség, a fantázia és a rögtönzőképesség szintjét. Az értékelésnek ez a módja (amikor az egymás mellé helyezett munkákat a tanárral együtt minden tanuló megnézi, és meghallgatják társaik munkájának értékelését is) megsokszorozza a tanulási lehetőségeket. Különösen hasznos, ha a tanulók maguk is részt vesznek az értékelésben, ők is megnyilatkoznak, és véleményezik egymás munkáját.

Hátra írás / hátra ragasztott papír

Minden csoporttag kap egy rajzlapot és egy biztosítótűt. Ha a csoport igényli, a vezető is beszáll. Mindenki feltűzi a lapját valakinek a hátára. A vezető halk (szöveg nélküli) háttérzenét indít, és megkéri a tanulókat, hogy írjanak egymás hátára pozitív visszajelzéseket. A rajzlap és a biztosítótű helyett használhatnak öntapadós papírlapokat is.

A gyakorlatnak akkor van vége, ha mindenki mindenkinek a hátára írt már. Mielőtt leveszik a lapokat egymás hátáról, a csoport vezetője (a pedagógus) röviden lezárja a feladatot egy összefoglalással, s ezzel engedi útjára a csoportot. Utána magukra hagyja a résztvevőket a lapok olvasgatásával, hadd találgassák, ki áll a mondatok mögött. Az üzenetek elolvasása után feldolgozókört is tarthatunk, melyben a diákok megosztják, melyik visszajelzés esett nekik különösen jól, esetleg melyiken lepődtek meg.

Ez a módszer alkalmazható egy jól körülhatárolt tevékenység zárásakor, amikor a tanulók együtt, csoportosan oldottak meg feladatokat, de akkor is, ha sok időt töltöttek együtt formális, nem formális és informális keretek között. Nemcsak pillanatnyi reflexiókat írhatnak egymás hátára, hanem az instruáló pedagógus kérheti, hogy egy konkrét eseménnyel/ tevékenységgel kapcsolatosan, egyéni tulajdonságok, készségek mentén vagy a csoportban betöltött szerepük alapján stb. írjanak egymásnak a hátukra ragasztott vagy tűzött papírra. Fontos, hogy az üzenet/vélemény megfogalmazása pozitív, építő jellegű legyen. Ez a társértékelő módszer támogatja az asszertív kommunikációt és az egymáshoz való pozitív viszonyulást. Ha a diákok megosztják a legkedvesebb vagy legmeglepőbb visszajelzést, az igen értékes megfigyelés lehet a tanár számára. Zárásként fel lehet hívni a figyelmet arra, hogy máskor is köszönjék meg egymásnak, amit lehet, máskor is fejezzék ki hálájukat, értékelésüket. Ha a pedagógus

úgy látja, hogy a gyakorlat viszonylag nehéz volt a csoport számára, akkor a későbbiekben más alkalmakkor, más módszerekkel is gyakorolhatják a hála kifejezését.

Gombolyagdobálás

A játékosok körben állnak, egymástól olyan távolságra, hogy még könnyen tudják dobni és elkapni a fonalgombolyagot. A játékvezető megad egy témát/kezdőmondatot, amely alkalmas lehet a társaknak való visszajelzésre (például: Azt köszönöm neked... Nagyon jó volt, amikor... Kedves volt tőled, amikor... Az jólesett, hogy...). Valamennyit leteker a gombolyagból, megfogja a végét, és odadobja a csoport bármelyik tagjának, akinek meg akar köszönni valamit, vagy akinek pozitív visszajelzést szeretne adni. Az illető elkapja a gombolyagot, leteker belőle valamennyit, és átdobja a következőnek. Így jól látni, hogy ki kapott már „labdát”, ki tartja a fonalat a kezében. Fokozatosan kialakul egy háló. A csoport döntése alapján lehet úgy játszani, hogy mindenkinek csak egyszer lehet dobni a gombolyagot, de játszható úgy is, hogy több embernek adunk visszajelzést, vagyis többször kapjuk és dobjuk a gombolyagot. A dobások számát határozzuk meg, hogy ne legyenek eltérések, senki ne maradjon ki. Minden új dobásnál (visszajelzésnél) más személynek kelljen passzolni a gombolyagot. Mikor már mindenki kapott „labdát”, álljunk meg egy kicsit: így mindenki össze van kötve mindenkivel, mindenki kapcsolatban van mindenkivel. Nézzük meg a köztünk létrejött kapcsolati hálót. Beszéljük meg a következőket: Milyen érzés van bennünk, ahogy kezünkben tartjuk a szálakat? Mit mond a háló szimbóluma a csoport vonatkozásában?

Ez az egyszerű játék kiváló alap lehet a csoporton belüli kapcsolatok rendszerének megismeréséhez, az egymásnak adott pozitív visszajelzések kifejezéséhez. A játékos forma „elvezet” egymáshoz, elősegíti, hogy a tagok ne a csoportvezető felé orientálódjanak, és hozzájárul a tanulók kiegyenlítettebb részvételéhez. Rövidebb és hosszabb programok lezáró eseményének részeként egyaránt jól használható. Az egyszerűbb változatot jól megválasztott kérdésekkel nehezítve bonyolultabb szociometriai összefüggéseket is fel lehet térképezni vele. A pedagógus a játék során megfigyelheti, hogy a tanulók közötti kapcsolatrendszerben hol vannak elakadások, hol milyen a kapcsolat minősége (ki kinek dobja a gombolyagot), illetve azt mi határozza meg. Így szükség esetén a későbbiekben lehetősége lesz a megfelelő ponton beavatkozni. A gyakorlat a feltett kérdések függvényében a társértékelésen túl használható önértékelésre, az attitűdváltozás vagy akár az ismeretek bővülésének megfigyelésére is.

Tedd a kezed annak a vállára, aki...

Ez egy remek, a csoport számára könnyen elfogadható visszajelző gyakorlat, melynek során a gyerekek akár szavak nélkül is visszajelzést tudnak adni egymásnak. Arra kérjük a résztvevőket, hogy kezdjenek el járkálni a térben, és gondolják végig a közös élményeiket. Időről időre el fog hangzani egy mondat, amely minden esetben így kezdődik: „Tedd a kezed annak a vállára, aki...” Ezt hallva menjenek oda ahhoz a csoporttársukhoz, akire igaz a mondat második fele. Így különböző hálózatok fognak kialakulni.

Tedd a kezed annak a vállára...

- akit a jelen pillanatban magadhoz legközelebb állónak érzel.
- akire a legjobban felnézel.
- akivel szeretnél jobban megismerkedni.
- akihez a leghasonlóbbnak gondolod magad.
- aki szerinted a legerősebb jellem.
- aki a legtöbbet segített neked a közösen eltöltött időben / az elmúlt x napban / az előző gyakorlatban.
- akihez a legszebb emléked kötődik.
- aki a legjobb vezetője volt a csoportnak.
- akitől a legfontosabb visszajelzést kaptad.
- aki a legtöbbet tette a jó hangulat kialakításáért.
- akivel szívesen eljönnél újra.

A gyakorlat közben egyfajta szociometriai felmérésre van lehetőségünk: ki kihez kapcsolódik, kihez kapcsolódnak sokan, kit nem választanak, vagy csak kevesen választják. Vannak-e a csoportnak „csomópontjai”, és kik azok? A gyakorlat nagyon hasznos ismereteket hordoz a csoportban kialakult helyzetről, de a csoporttagok számára is előnyös lehet azáltal, hogy rálátást biztosít az egyének csoportban elfoglalt helyére. Tapasztalt pedagógus jelenléte szükséges a játék biztonságos vezetéséhez, hiszen a csoporton belül nagy feszültségek is keletkezhetnek, ha a játék rosszul van felépítve, túllép a csoport bizalmi, őszinteségi szintjén, vagy túl érzékeny területeket érint, stb. A vezetőnek vigyáznia kell, körültekintően kell megválasztania a mondatok befejezését, nehogy ellentétes hatást vagy megbántódást okozzon. A gyakorlat célja a pozitív visszajelzés.

A kapott információk alapján a pedagógus további módszereket, gyakorlatokat dolgozhat ki, melyek segítségével eredményesen tudja fejleszteni a tanulók társas készségeit, önértékelését, kommunikációját, és személyesebben tud figyelni rájuk.

Azt szeretem benned, hogy...

„Azért szeretem ...-t, mert...” felirattal kap mindenki egy papírt. A kipontozott helyre a résztvevők beírják a nevüket, és a jobb oldali szomszédjuknak adják a lapot. Az a következő sorban leírja, miért szereti az illetőt, majd behajtja és továbbadja a papírt, melyet csak akkor szabad kihajtogatni, ha már mindenki visszakapta a sajátját. Nem kell felolvasni a mondatokat, de ha valaki meg szeretné osztani őket a többiekkel, megteheti.

Ez a csapatépítő játék társértékelésnek is kiváló: egymás jobb megismeréséhez, a reális értékelés kialakításához és kialakulásához is jó. A résztvevőktől azt várjuk el, hogy akár nyíltan is mondjanak egymásról olyan pozitív tulajdonságokat, amelyeket szeretnek a másikban. Fontos, hogy ne befolyásolja őket a pedagógus, és ha nem szükséges, ne is segítsen a tanulóknak. Érdemes megfigyelnie, hogy mennyire tudnak pozitív reakciót adni és kapni. Mivel magyarázható az, ha valaki nehezen tud elfogadni, illetve adni pozitív visszajelzést? Ezekről a kérdésekről is beszélgethetünk a diákokkal. A játék nemcsak arra hívhatja fel a figyelmet, hogy vannak olyan diákok, akik másoknak nehezen adnak pozitív visszajelzést, hanem az is kiderülhet, hogy nehezen tudják elfogadni a velük kapcsolatos pozitív reakciókat. Az is lehet, hogy a kortársak olyan tulajdonságokat emelnek ki, amelyekre talán nem is gondolt az adott tanuló pozitív jellemzőkként. Igyekezzünk felhívni a résztvevők figyelmét, hogy a többiek belső értékeire fókuszáljanak. Emellett saját maguk értékeinek felismerésére és elismerésére is alkalmas a módszer. Az összegyűjtött információkat akár arra is felhasználhatja a pedagógus, hogy a fejlődést segítő további folyamatot közösen tervezzék meg, aminek köszönhetően figyelembe veszik a fiatalok egyéni szükségleteit, állapotát.

Pozitív pletyka

Négy-öt fős csoportokat alkotunk, majd megkérjük a résztvevőket, hogy üljenek le kis körökbe, amelyek egy-két méterre vannak egymástól. Mondjuk el a kis csoportoknak, hogy most pletykálkodni fogunk, de különleges módon: csak pozitív dolgokat mondunk egymásról, úgy, mintha ott sem lenne, akiről épp szó van. Ezután minden csoportból megkérünk egyvalakit, hogy forduljon arccal kifelé. A csoport most róla fog pletykálni, ő pedig, mintha épp „kihallgatná”, ahogy róla beszélnek, nem mondhat semmit, nem reagálhat sehogyan, csak „hallgatózhat”. A kis csoport többi tagja egy-két percig pletykálkodik. Ha valamelyik csoportban kevésbé indul be a dolog, lépünk oda, és mondjunk mi pár pozitív pletykát. Az egy-két perc leteltével a kör egy másik tagja fordul kifelé, és a csoport most róla kezd pletykálni. Addig folytassuk, amíg a kis csoportok valamennyi tagja sorra nem került.

A tanulók a gyakorlat során személyes visszajelzéseket kapnak egymástól. A közösségépítés mellett a társértékelésre is kiváló módszer e játék. Tanítási órákon, egy tábori hét lezárására vagy osztályon belüli konfliktusok megoldására is használhatjuk. Előnye, hogy a diákokat egy fejlesztő értékelésbe vonhatjuk be, ezáltal az önreflexiós készségüket is fejlesztjük. A gyerekek részletes értékelést kapnak magukról és egymásról, miközben a kommunikációjuk, kifejezőkészségük is fejlődik. Ezáltal részt tudnak vállalni abban is, hogy pozitív, bizalmi légkör alakuljon ki, s közben tevékenységüket önállóság, kreativitás, egymás megbecsülése és értékelése jellemzi. A pedagógus az értékelés során szerzett információk alapján célul tűzheti ki, hogy a tanulók pozitívan változzanak az érzelmek kommunikációja terén, és visszajelzést adhat nekik a nyelvi fordulatok fejlettségéről. A következő kérdéseket is megválaszolhatja magának: Mennyire erősödtek a társas kapcsolatok? A nyilvános dicséret adása és elfogadása terén mennyire fejlődtek a gyerekek készségei? Egy esetleges osztályon belüli konfliktus kezelésében mennyire változtak meg pozitívan?

Veled kapcsolatban ma / a héten az volt a legjobb, hogy...

Ha kisebb a csoport, akkor mindenki mindenkivel kapcsolatban elmondhatja a legjobb élményét, de ha nagy a csoport, akkor minden gyerek húzzon egy nevet, és annak tulajdonosával kapcsolatosan mondja el röviden, hogy mi volt aznap / a héten a legjobb élménye. A mondatot így kezdi: „Ma / a héten veled (a gyerek neve) kapcsolatban az volt a legjobb, hogy...” Fontos hangsúlyozni, hogy csak pozitív visszajelzés adható.

A játék legfontosabb vonatkozása a pozitív visszajelzés gyakorlása. A gyerekek megtanulják: lehet úgy beszélgetni, hogy csak pozitív dolgokat veszünk figyelembe. A visszajelzés a másik gyerek lelkének balzsamozását jelenti. Megtanulnak dicséretet, pozitív visszajelzést elfogadni, érzékenyebbek lesznek, amikor feljűk irányul egy pozitív gesztus. De meglepetést is okozhat, ha egy számunkra magától értődő viselkedés másnak örömet jelent. Másfelől ha a gyerekek nap mint nap értékeli egymást vagy bármilyen kis pozitív gesztust, akkor akár a kevésbé kedves, kevésbé jól együttműködő tanulók is egyre jobban azon lesznek, hogy pozitív irányba változtassanak viselkedésükön.

Nagyon jó kapcsolaterősítő, mert a gyerekek átgondolják, hogy az adott társukkal milyen interakcióik voltak aznap (vagy a héten), és közülük melyik volt a legpozitívabb.

A pedagógus számára egyrészt azért fontos ez a gyakorlat, mert a segítségével jobban rálát a csoporton belüli viszonyokra. Ha az éppen értékelő gyerek szívesen, könnyedén és örömmel beszél a társáról, akkor valószínű, hogy jó köztük a viszony, vagy jó volt az aznapi

interakciójuk. De ha nehezebben talál közös pozitív élményt, vagy esetleg nemigen tudja visszafogni magát, hogy ne negatívan számoljon be a társával kapcsolatos élményéről, akkor erre fel kell figyelni, esetleg utána kell járni, és orvosolni szükséges.

Másrészt a pedagógus a játéknak köszönhetően könnyen megfigyelheti, hogy melyik tanulónak kielégítő a szociális kompetenciája, a figyelme, az érzelemazonosítási képessége, a kifejezés módja vagy a szókinccse. Észreveheti, hogy (esetleg szempontok megadásával) melyik gyerekeknek kell segítenie abban, hogy a társával együtt megélt pillanatokban a pozitív élményt vagy gesztust vegye észre, és azt érthetően, megfelelő szókinccsel fejezze ki.

6. A megfigyelés mint pedagógiai módszer

A kulcsfogalmak szerepe az informális és nem formális tanulásban

A TNFTA alprojekt szakmai fejlesztői meghatározott kulcsfogalmakra építették fel a külső helyszíneken és napközis programokon megvalósítandó heti tervek tartalmait. A kulcsfogalmak olyan készségeket és képességeket jelölnek, amelyek kiemelten szükségesek a gyerekek számára a munka világában és általában az életben való boldoguláshoz, a mobilitáshoz. Ezek a képességek és készségek elsősorban a nem formális tanuláshoz kapcsolódó módszerekkel fejleszthetők, azaz tevékenykedtető, játékos, saját élményen alapuló, aktív tanulóval.

A nem formális tanulás lehetőségeinek, formáinak, módszereinek megismeréséhez szükségesnek tartjuk néhány kulcsfogalom tisztázását. Az alprojektben kiemelt huszonöt kulcsfogalom közül – a Nemzeti alaptantervben megfogalmazott fejlesztendő kulcskompetenciákkal való szoros kapcsolatuk alapján – az értékelés szemszögéből az alább bemutatottakat választottuk ki:

Kreativitás

Alkotókészség, amelynek segítségével új alkotást, vagy probléma esetén új, előremutató megoldást hozunk létre. A kreativitás jól fejleszthető. Az alkotó emberre jellemző a merészség, a változásra törekvés, a nyitottság, a tekintély megkérdőjelezése, a gyors, rugalmas reagálás.

Társas készségek

A társas készség azt jelenti, hogy a gyermek képes stabil társas kapcsolatokat működtetni, a másik helyzetébe képzelni magát, és kooperálni vele. Meg tudja ítélni, mikor kell vezetői szerepbe lépnie, és mikor inkább követőibe. Akik rendelkeznek ezekkel az interperszonális készségekkel, tudnak változtatni viselkedésükön. Érzékenyek csoporttársaik erősségeire és gyengeségeire, s alkalmazkodnak ezekhez. Az iskolai társas-készség-fejlesztés alapvetően rejtett módon zajlik, része minden iskolai tevékenységnek. Cél, hogy minden lehetőséget megragadjunk e fontos készségcsoport fejlesztésére, az indirekt módszerek mellett célzott, direkt eljárásokat alkalmazva.

Önkifejezés

Ez a kulcsfogalom az önérvényesítő viselkedéshez társítható kommunikációs megnyilvánulásokat foglalja magában. A szabad önkifejezés azt jelenti, hogy a gondolatainkat, érzéseinket, igényeinket nyíltan és őszintén tudjuk közölni másokkal. Úgy tudjuk kifejezni

magunkat, hogy a másik értse a szándékunkat. Fejlesztése szempontjából kiemelten fontos a különböző élményhelyzetek teremtése.

Önállóság

Az a képesség, melynek köszönhetően valaki a maga erejéből boldogul, eligazodik egy adott helyzetben, életrevaló, ügyes, nem szorul irányításra. Van saját akarata, maga alkotta véleménye és ennek megfelelően egyéni magatartása, felelőssége. Az önállóság elérése után a gyerekek már van annyi felelősségérzete, hogy megbízható legyen. Ez sikeres felnőttkori pályafutásának az egyik alapja.

Tapasztalati tanulás

Azon tanítási módszer, amely bevonja a tanulót a tanulási folyamatba; aktív tanulási és fejlesztési út, melynek során a tanulók saját próbálkozásaiikon és feldolgozásaiikon keresztül jutnak ismeretekhez. Sokféle tanulási környezetet kínál, szélesebb körű megértést biztosít. Célja, hogy a tanuló a tevékenység során az eredményesség érdekében képes legyen a saját tapasztalataira építeni.

Kritikai gondolkodás

Olyan komplex folyamat, amely a gondolkodási műveletek egész sorára épül, és több szinten zajlik: elemzés, kiértékelés, következtetés, értelmezés, magyarázat, önszabályozás, gondolatok megfogalmazása. Fontos szerepe van az érvek rendszerének átlátható kialakításában, a racionális döntések meghozatalában.

Problémamegoldó gondolkodás

Az a gondolkodási folyamat, melynek során egy probléma megoldására a lehető legjobb választ keressük. „Olyan felkészültség, amely alkalmassá tesz arra, hogy különböző helyzetekben hatékonyan cselekedjünk. A problémamegoldó kompetencia az egyén arra való képessége, hogy kognitív eljárásokat használni tudjon valós, a tudományterületeket átfogó helyzetekben, ahol a megoldás menete nem egyértelmű, és a megoldás folyamán alkalmazott ismeretek nem egy tudományterületről valók” (Somfai 2009).

Megfigyelési szempontok

1. A kreativitás jellemzőinek megfigyelőlapja

1. Művészeti tevékenységekben szívesen vesz részt.

- mindig* *gyakran* *néha* *soha*

2. A tevékenység során a feladatot

- nem érti (pl. kottaolvasás, színkeverés).*
- nem érzi hasznosnak.*
- unalmasnak tartja.*
- fél a sikertelenségtől.*

3. A tevékenységek során empatikus viselkedés jellemző rá.

- mindig* *gyakran* *néha* *soha*

4. Támogatja a kisebb közösségek formálását tevékenységek közben.

- mindig* *gyakran* *néha* *soha*

5. A tevékenységek során jellemző rá a kíváncsiság

- mindig* *gyakran* *néha* *soha*

6. Véleményét szabatosan fogalmazza meg egy-egy alkotásról.

- mindig* *gyakran* *néha* *soha*

7. Szívesen vesz részt eredetiséget, gondolkodásbeli önállóságot megkívánó tevékenységekben (pl. drámajátékokban).

- mindig* *gyakran* *néha* *soha*

8. Önállóan ír, kiegészít vagy átalakít szöveges alkotásokat.

- mindig* *gyakran* *néha* *soha*

9. Alkotótevékenység során bátran használja saját ötleteit.

- mindig* *gyakran* *néha* *soha*

10. Közös feladatmegoldások során megvitatja a felmerülő ötleteket.

- mindig* *gyakran* *néha* *soha*

11. Alkotótevékenység során több jó, de eltérő rangú megoldást képes létrehozni.

- mindig* *gyakran* *néha* *soha*

12. Képes az adott referenciakereten belüli elvárásoknak megfelelő, eredeti, újszerű, egyedi megoldásokat létrehozni.

- mindig* *gyakran* *néha* *soha*

13. Szokatlan szituációkban, nem konvencionális feladatoknál produktív elképzeléseit, ötleteit képes rugalmasan, egyénileg és csoportmunkában is alkalmazni.

- mindig* *gyakran* *néha* *soha*

14. Képes önállóan hivatalos szövegeket alkotni (*középiskolai szint*).

- igen* *nem*

15. Több szempont alapján képes kreatív szövegeket alkotni a megismert irodalmi művekhez és élethelyzetekhez kapcsolódóan.

- igen* *nem*

16. Szívesen vesz részt irodalmi művekhez kapcsolódó tevékenységekben (pl. díszlet, dramaturgia, átirat készítése).

- mindig* *gyakran* *néha* *soha*

17. Saját munkáit képes bátran újraértelmezni és felhasználni további alkotótevékenységekben.

- igen* *nem*

18. Döntést hoz a legmegfelelőbb kifejezési eszközök és technikák megtalálása érdekében.

- igen* *nem*

19. Játékelményei alapján képes új játékszabályokat és játékokat alkotni.

- igen* *nem*

2. A társas készségek alakulásának megfigyelőlapja

1. Biztonságban érzi magát az iskolai környezetben:

- Teljes mértékben: órai tevékenység során a pedagógus jelenlétében, és társai körében akkor is, ha a pedagógus nincs jelen.*
- Csak órai tevékenység során, a pedagógus jelenlétében.*
- Csak társai körében.*
- Soha nem érzi magát biztonságban az iskolában.*

2. Kortársaival szívesen működik együtt.

- igen*
- nem*

3. Társas kapcsolataira jellemző:

- Sok barátja van.*
- Két-három jóbarátja van.*
- Egy nagyon jó barátja van.*
- Nincsenek barátai.*

4. Tevékenység közben, illetve játék keretében:

- Egyenlő partnerként működik együtt.*
- Képes a szerepét/feladatait felismerni egy adott helyzetben.*
- Ösztönzi társait a jobb teljesítményre.*
- A hatékonyság érdekében együttműködésre törekszik.*
- Figyelemmel tudja kísérni a folyamatot, társai tevékenységét, és ehhez tud alkalmazkodni.*
- Háttérbe húzódik.*
- Nem akar együttműködni (kilép a csoportmunkából).*

5. Amennyiben segítséget kap, tud köszönetet mondani.

- mindig*
- gyakran*
- ritkán*
- soha*

6. Segítségkéréskor tud türelmesen várni.

- mindig*
- gyakran*
- ritkán*
- soha*

7. Tevékenységek során szívesen nyújt segítséget, társainak és felnőtteknek egyaránt.

- mindig*
- gyakran*
- ritkán*
- soha*

8. Felismeri mások igényeit, szükségleteit.

- mindig* *gyakran* *ritkán* *soha*

9. Korának megfelelő szinten felelősen viselkedik.

- mindig* *gyakran* *ritkán* *soha*

10. A tevékenységek közben

- meg tudja találni társaival a közös hangot.*
- tud véleményt alkotni.*
- véleményét meggyőzően tudja előterjeszteni és indokolni.*
- figyelembe veszi társai álláspontját.*
- képes a nyertes-nyertes kompromisszumkötésre.*

11. Képes vezetői és vezetett szerep vállalására is egy adott közös tevékenység során.

- igen* *nem*

12. Csoportban való együttműködéskor, vezető szerepben

- kezdeményező a tevékenységben.*
- társai csatlakoznak hozzá.*
- képes társait alkotótevékenységre ösztönözni.*
- általában irányítja azt a tevékenységet, amelyben részt vesz.*
- kiosztja a szerepeket.*
- megengedi másoknak, hogy nagyobb szerepeket kapjanak, mint ő.*
- képes megszervezni a saját és a társakkal közös tevékenységet.*

13. Tapintatos a közösségi problémák felvetésében és megoldásában is.

- igen* *nem*

14. Társai gyakran kérik fel döntőbírónak.

- igen* *nem*

15. Társai gyakran kérnek tőle tanácsot.

- igen* *nem*

16. Bonyolult társas helyzetekben konstruktív megközelítés jellemzi.

- mindig* *gyakran* *ritkán* *soha*

17. Viselkedésében mások alapvető tisztelete nyilvánul meg.

- mindig* *gyakran* *ritkán* *soha*

18. Betartja a nemek közti udvarias viselkedés szabályait.

- mindig* *gyakran* *ritkán* *soha*

19. Előítélet-mentesen gondolkodik.

- mindig* *gyakran* *ritkán* *soha*

20. Alapvetően kiegyensúlyozott, derűs.

- igen* *nem*

21. Együttérző, odafigyel mások érzéseire.

- mindig* *gyakran* *ritkán* *soha*

22. Figyelmes, törődik azzal, mi történik másokkal.

- mindig* *gyakran* *ritkán* *soha*

23. Mások megbízhatónak tartják.

- igen* *nem*

24. Szabálykövető.

- mindig* *gyakran* *ritkán* *soha*

25. Versenyhelyzetben sportszerűen viselkedik.

- mindig* *gyakran* *ritkán* *soha*

26. Vállalja, ha valami helytelen dolgot, kárt tett.

- mindig* *gyakran* *ritkán* *soha*

27. Közeli barátságai sokat jelentenek neki, nagy becsben tartja őket.

- jellemző rá* *közepesen jellemző rá* *nem igazán jellemző rá* *nem tart kapcsolatot*

28. Nehéz helyzetekben is megállja a helyét.

- jellemző rá*
- közepesen jellemző rá*
- nem igazán jellemző rá*
- nem jellemző rá; nehezen kezeli a nehézségeket*

3. Az önkifejezés fejlődésének megfigyelőlapja

1. A mindennapi élethelyzetekben az adott szituációnak megfelelő kifejezési formákat alkalmaz.

- mindig*
- gyakran*
- ritkán*
- soha*

2. Szókincse az életkorának megfelelő.

- igen*
- nem*
- fejlesztése szükséges*

3. Érti a kommunikációjában használt szavak/fogalmak jelentését.

- mindig*
- gyakran*
- ritkán*
- soha*

4. Meg tudja magyarázni a szavakat/fogalmakat, amelyeket használ.

- mindig*
- gyakran*
- ritkán*
- soha*

5. Kommunikációs szituációban:

- Nem vonul félre, de nem kapcsolódik be a társalgásba.*
- Félrevonul.*
- Egyedül ő beszél, elnyomja társait.*
- Szívesen fogadja mások kommunikációs kezdeményezéseit.*
- Páros és csoportos kommunikációban kezdeményező.*
- Képes társaival együttműködni, párbeszédet folytatni, szívesen vesz részt a közös beszélgetésekben.*

6. Könnyen ki tudja fejezni érzéseit, gondolatait.

- mindig*
- gyakran*
- ritkán*
- soha*

7. Élményeit/gondolatait/érzéseit el tudja mondani:

- de csak pár szóval.
- egyszerű mondatokban.
- összetett mondatokban.
- élményszerűen.

8. Felnőttekkel való kommunikációja során a használt szófordulatai megfelelnek az adott helyzet elvárásainak.

- mindig*
- gyakran*
- néha*
- soha*

9. Ha nem ért valamit, meg tudja fogalmazni kérdéseit.

- mindig*
- gyakran*
- néha*
- soha*

10. Ha nem ért valamit, akkor bátran rákérdez az általa nem értettekre.

- mindig*
- gyakran*
- néha*
- soha*

11. Meg tudja / meg meri mondani, ha nem ért egyet, és képes érvelni a véleménye mellett.

- mindig*
- gyakran*
- néha*
- soha*

12. Akár pozitív, akár negatív érzéseit képes nyíltan, őszintén kifejezni.

- mindig*
- gyakran*
- néha*
- soha*

13. Nehezen fékezi indulatait/dühét. Impulzív/bántó a kommunikációja.

- mindig*
- gyakran*
- néha*
- soha*

14. Képes érvelni a saját véleménye mellett.

- mindig*
- gyakran*
- néha*
- soha*

15. Képes a kulturált vitára.

- mindig*
- gyakran*
- néha*
- soha*

16. Motivált abban, hogy pontosan, elegánsan, választékosan fejezze ki magát.

- mindig*
- gyakran*
- néha*
- soha*

17. Szóbeli kommunikációja összhangban van nonverbális kommunikációjával.

- mindig*
- gyakran*
- néha*
- soha*

4. Az önállóság fejlődésének megfigyelőlapja

1. Nem igényli a pedagógus folyamatos irányítását.

- igen* *nem*

2. Tudja vállalni a felelősséget az elvégzett feladataiért.

- igen* *nem*

3. Képes kezdeményezni egy-egy feladat megoldása során.

- igen* *nem*

4. Aktívan támogatja a feladatmegoldási folyamatot.

- igen* *nem*

5. Meggyőző erővel tud hatni társaira.

- igen* *nem*

6. Nem jön zavarba, ha a tanár rábízta, hogyan oldja meg a feladatot.

- igen* *nem*

7. Igyekszik lehetőséget keresni arra, hogy minél többet tudjon meg egy adott témáról.

- igen* *nem*

8. Szereti, ha a tanár bevonja az órák megtervezésébe.

- igen* *nem*

9. Tettei jellemzően belülről vezéreltek, nem külső kontroll hatására cselekszik.

- igen* *nem*

10. Nem függ másoktól, egyedül is egésznek érzi magát.

- igen* *nem*

11. Feladatorientált, kihívásnak tekint egy-egy nehézséget.

- igen* *nem*

12. Tisztában van képességtartománya felső határaival.

- igen* *nem*

5. A tapasztalati tanulás megfigyelőlapja

1. Önállóan végzi a feladatait. Tud önállóan dolgozni. Szeret egyedül megbirkózni a feladatokkal.

- igen* *nem*

2. A tanultakat másoknak is el tudja magyarázni.

- igen* *nem*

3. Elfogadja társai segítségét.

- igen* *nem*

4. Jobban szeret önállóan dolgozni, a tanár részéről kevés irányítást igényel.

- igen* *nem*

5. Szeret szervezni.

- igen* *nem*

6. Többféle megoldást is talál egy problémára.

- gyakran* *ritkán* *soha*

7. Sok ötlete vagy megoldása van különböző problémákra.

- gyakran* *ritkán* *soha*

8. Szeret új fogásokat (új megoldási módokat, új dolgokat) kitalálni.

- gyakran* *ritkán* *soha*

9. Általában kitartóan végzi feladatait, s ha úgy látja jónak, taktikát, módszert vált.

- igen* *nem*

10. Élvezettel magyarázza társainak az órán tanultakat.

- igen* *nem*

11. Képes egyszerre több dologra, tevékenységre figyelni.

- igen* *nem*

12. Meg tudja mondani, milyen új ismereteket szerzett az öntevékeny feladatvégzés során.

Az adott feladatban megjelenő új ismeretek

- 100%-át 70%-át 30%-át 0%-át tudja megnevezni.

13. A feladatban szereplő új ismereteket megérti.

Az új ismeretek megértésére vonatkozó kérdésekre

- 100%-ban 70%-ban 30%-ban 0%-ban tud válaszolni.

14. Felismeri, hogy egy korábbi tapasztalata hogyan kapcsolódik a mostani feladathoz. Össze tudja kapcsolni az új tudást a már meglévővel.

- igen részben nem

15. Érti az elvégzett feladat jelentőségét (miről szólt, mi volt a lényege).

- 100%-ban 70%-ban 30%-ban 0%-ban meg tudja fogalmazni.

16. Képes több választási lehetőség között dönteni.

- igen részben nem

17. Képes hatékony kommunikációra a társaival, érveit önállóan, másokra figyelve, indulatmentesen képes képviselni.

- igen részben nem

18. Képes azonosítani saját erősségeit és fejlesztendő tulajdonságait. Meg tudja fogalmazni, hogy miben jó, és miben szeretne fejlődni.

- igen részben nem

19. Képes adekvát eszközöket választani egy feladathoz. Az előkészített eszközök közül ki tudja választani a legmegfelelőbbeket.

- igen részben nem

20. Képes a feladat során jelentkező problémák, elakadások megoldására.

- igen részben nem

21. Képes társaival együttműködni, a csoportmunka során nem vonul félre, nem nyomja el társait.

- igen részben nem

22. Képes a hibájából tanulni.

- igen* *részben* *nem*

23. A szokásos tanulási helyszíntől eltérő körülmények között is képes egy feladat teljesítésére.

- igen* *nem*

24. A sikert és a kudarcot is képes a helyén kezelni: mindkettő motiváló számára.

- igen* *részben* *nem*

25. Jelentkezik részfeladat teljesítésére a csoportjában.

- igen* *nem*

26. Segíti bátorlanabb társait a feladatmegoldásban.

- igen* *nem*

27. Egy jó teljesítmény láttán ki tudja fejezni elismerését.

- igen* *nem*

28. Tudja magát pozicionálni egy csoportos feladatban, a képességeinek megfelelő szintű részfeladatra jelentkezik.

- igen* *részben* *nem*

29. Hajlandó átlépni a komfortzónáját egy kihívás teljesítése érdekében, bátran vállal számára ismeretlen feladatokat is.

- igen* *nem*

6. A kritikai gondolkodás fejlődésének megfigyelőlapja

1. Hatékonyan tud információt keresni a világhálón.

- mindig* *gyakran* *néha* *soha*

2. Több forrásra hagyatkozik, a dolgokat körbejárja.

- mindig* *gyakran* *néha* *soha*

3. Képes a fontos, témába vágó információk kiszűrésére.

- mindig* *gyakran* *néha* *soha*

4. Képes a fellelt információkat rendszerezni.

- mindig* *gyakran* *néha* *soha*

5. Kritikusan viszonyul az információk igazságtartamához.

- mindig* *gyakran* *néha* *soha*

6. Képes egy tény, állítás relevanciáját megítélni egy adott téma szempontjából.

- mindig* *gyakran* *néha* *soha*

7. Képes egymásnak ellentmondó állítások, tények azonosítására.

- mindig* *gyakran* *néha* *soha*

8. Az új ismereteket a már meglévők tükrében mérlegeli, azokkal összeveti.

- mindig* *gyakran* *néha* *soha*

9. Tudatában van a média manipuláló hatásának.

- igen* *nem*

10. Egy érvelésben felismeri a logikai csúsztatásokat.

- igen* *nem*

11. Van bátorsága megkérdőjelezni mások állításait, és ezt ki is mondja.

- mindig* *gyakran* *néha* *soha*

7. A problémamegoldó gondolkodás fejlődésének megfigyelőlapja

1. Felismeri a problémahelyzetet.

- igen* *nem* *bizonytalan*

2. Kérdés(eke)t tesz fel a megfogalmazott problémával kapcsolatban.

- mindig* *általában* *ritkán* *soha*

3. A megfogalmazott problémát tevékenységgel, megjelenítéssel, átfogalmazással értelmezi.

- Tevékenységgel.*
- Megjelenítéssel.*
- Átfogalmazással.*
- Többféleképpen értelmezi.*
- Nem tudja értelmezni.*

4. A tevékenysége során felmerülő problémahelyzetekre megoldást keres.

- mindig*
- általában*
- ritkán*
- nem keres megoldást*

5. Az értelmezett problémát megoldja.

- mindig*
- általában*
- ritkán*
- próbálkozik*
- nem tudja megoldani*

6. A megoldást

- értelmezi, ellenőrzi.*
- értelmezi, de nem ellenőrzi.*
- nem értelmezi, és nem is ellenőrzi.*

7. Megkülönbözteti a lényeges és lényegtelen adatokat.

- mindig*
- általában*
- ritkán*
- soha*

8. Válaszokat fogalmaz meg a megoldás során felvetődött kérdésekre.

- mindig*
- általában*
- ritkán*
- soha*

9. Megérti a szabályokat, törvényszerűségeket.

- mindig*
- általában*
- ritkán*
- soha*

10. Alkalmazza a felismert törvényszerűségeket hasonló/analógiás helyzetekben.

- mindig*
- általában*
- ritkán*
- soha*

11. Logikusan érvel.

- mindig*
- általában*
- ritkán*
- soha*

12. Logikai játékokban előre gondolkodik (mielőtt dönt).

- mindig*
- általában*
- ritkán*
- soha*

13. Képes tervet készíteni egy összetett probléma megoldásához.

- mindig*
- általában*
- ritkán*
- soha*

14. Több megoldási útvonal közül képes kiválasztani az optimálisat.

- mindig*
- általában*
- ritkán*
- soha*

A módszer megnevezése	A tanulói tevékenység száma szerint		Az értékelés iránya szerint					Fejlesztési területek szerint					
	Egy tanulói tevékenység után	Több tanulói tevékenység után	Ismeret	Attitűd	Tevékenység	Önjellemzés /önértékelés	Társ-értékelés	Öntevékeny/ tapasztalati tanulás	Önállóság	Önkifejezés	Probléma-megoldó gondolkodás	Kreativitás	Társas készségek
A növények világában		x	x	x		x	x			x		x	x
A tanulási út térképe		x				x			x	x		x	
Az önbizalom serlege	x	x				x	x	x		x		x	x
Azt szeretem benned, hogy...		x				x	x	x		x		x	x
Befejezetlen mondat		x				x				x		x	x
Élménytérkép-rajzolás		x			x			x		x		x	x
Elvárások és félelmek fája		x		x	x	x			x				
Értékelés (vizuális alkotás zárófeladata)	x	x	x		x	x	x	x		x	x	x	x
Gombolyagdobálós	x	x		x		x	x	x					x
Gombország	x		x	x		x			x	x			
Hangulatbarométer	x				x	x				x			
Hátra írás / hátra ragasztott papír		x		x			x	x	x	x			x
Hátizsák, kuka, postaláda		x				x	x			x			
Hogy vagy? kör	x			x		x				x			
Kártyás visszajelzés		x			x								
Képregényrajzolás		x	x		x	x	x	x		x		x	x
Koffer, orvosi táska, szemetes	x	x	x		x	x					x		
Pacsis értékelés		x	x		x					x		x	x

Pozitív pletyka		x					x	x		x		x	x
Szóbeli visszajelzés csillagszórópályával		x			x		x			x			
Tedd a kezéd annak a vállára...	x			x			x			x			x
Üzenet a jövőnek	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x
Veled kapcsolatban ma/ a héten az volt a legjobb, hogy...		x		x			x	x		x			x

7. Felhasznált irodalom

Andl Helga – Trendl Fanni – Varga Aranka (szerk.) (2018): *Kooperatív gyakorlatok II.*, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Pécs. Autonómia és Felelősség Tanulmánykötetek V.,

https://nevtud.btk.pte.hu/sites/nevtud.btk.pte.hu/files/files/koop_gyak_ii-ilovepdf-compressed.pdf?fbclid=IwAR3ujEeEclSK1Nt7cB6JDsdchqN5uSBBf6BNiPPunKtw8OJssU9tM8kL5PE (2020. 11. 05.)

A Nemzeti alaptanterv tervezete (2018). Készült az EFOP-3.2.15-VEKOP-17-2017-00001, „A köznevelés keretrendszeréhez kapcsolódó mérési-értékelési és digitális fejlesztések, innovatív oktatásszervezési eljárások kialakítása, megújítása” című projekt Tartalomfejlesztési alprojektje keretében, https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2018/08/a-nemzeti-alaptanterv-tervezete_2018.08.31.pdf (2020. 09. 01.)

A TNFTA alprojektben pedagógusok körében felvett online kérdőívek (2019)

A TNFTA alprojektben pedagógusok körében készített fókuszcsoportos interjúk (2020)

Bábosik István (2004): A szociometriai módszer, in: Falus Iván – Tóth Istvánné Környei Márta – Bábosik István – Réthy Endréné – Szabolcs Éva – Nahalka István – Csapó Benő – Mayer Miklósné Nádasi Mária: *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*, Műszaki Könyvkiadó, Budapest,

https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_531_pedagogia/ch08.html (2021. 04. 15.)

Bajusz Klára, dr. (2011): Informális tanulás, in: *A felnőttkori tanulás szakágazatai - A felnőttoktatás funkciórendszere és kompetenciái*, Pécsi Tudományegyetem, Pécs, (TÁMOP 412-08/1/B-2009-0003, „A kompetencia-alapú pedagógusképzés regionális szervezeti, tartalmi és módszertani fejlesztése” tananyag)

http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/felnottkori_tanulas/informlis_tanuls.html (2021. 05. 17.)

Bank Éva (2015): A Képességek és Nehézségek Kérdőív alkalmazása enyhén értelmi fogyatékos tanulók körében, *Új Pedagógiai Szemle*, 65. évfolyam, 7–8. szám, 36–56., http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/9261/1/UPSZ%202015_7_8_tord1.38-58.pdf (2021. 04. 15.)

Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika (szerk.) (2007): *A kritikai gondolkodás fejlesztése II. – Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei – Válogatás pedagógusok és pedagógusjelöltek munkáiból*, Pécsi Tudományegyetem, Pécs,

<https://nevtud.btk.pte.hu/sites/nevtud.btk.pte.hu/files/files/Tananyagok/kg2.pdf> (2020.09.10)

Baron-Cohen, Simon – Wheelwright, Sally (2004): The Empathy Quotient (EQ) – An investigation of adults with Asperger Syndrome or High Functioning Autism, and normal sex differences – The Cambridge Behaviour Scale: Scoring Key, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 34, No. 2, 163–175.,

<https://www.scribd.com/doc/223157272/EQ40-ScoringKey> (2020. 08. 24.)

Bartha Éva – Gaskó Krisztina – Golnhofer Erzsébet – Hegedűs Judit (2011): *Fejlesztő, támogató értékelés – de hogyan?*, Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány, Budapest, <https://fszk.hu/wp-content/uploads/2016/08/de-hogyan-fejlesztotamogato-ertekeles.pdf> (2021. 04. 15.)

Bredács Alice (2009): Az érzelmi intelligencia és fejlesztése az iskolában – különös tekintettel a tehetséggondozásra, *Iskolakultúra*, 19. évfolyam, 5–6. szám,

<http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20850/20640> (2020.06.16.)

Fejes József Balázs (2016): Kognitív képességek mérése a tanodában, in: Fejes József Balázs – Lencse Máté – Szűcs Norbert (szerk.): *Mire jó a tanoda?*, Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged, 145–158., <http://real.mtak.hu/36487/1/Kognitiv.pdf> (2020. 06. 02.)

Fejlesztő értékelés – A tanulást fejlesztő osztálytermi módszerek a középfokú oktatásban. (2005), Országos Közoktatási Intézet, Budapest, <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/tanulas-tanitasi/fejlesztotamogato-ertekeles> (2020. 10. 22.)

Gál Zita (2015): *A szociális kommunikációs képesség mérőeszközének fejlesztése 10–19 évesek körében*, Oktatási Hivatal, Budapest. A kiadvány a TÁMOP-3.1.8-09/1-2010-0004 kódszámú, „Átfogó minőségfejlesztés a közoktatásban” című kiemelt uniós projekt keretében készült,

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop318/OKM_kutatasi_eredmenye_k2015/szocialis_komm_fejlesztese.pdf (2020. 06. 12.)

Harsányiné Petneházi Ágnes – Páskuné Kiss Judit – Lestyán Erzsébet – Kós Nóra – Szabóné Balogh Ágota (2017): Hátrányos helyzetű tanulók szociális és érzelmi intelligenciájának vizsgálata az Arany János Tehetséggondozó Programban, *Magyar Pszichológiai Szemle*, 72. kötet, 4. szám, 463–489., <http://real.mtak.hu/78975/> (2020. 05. 27.)

HBH Stratégia és Fejlesztés Kft. – Collective-Intelligence Kft. konzorcium (2018): *Összefoglaló a mintaprojekt tapasztalatairól – 1. célterület – A mérési és minőségfejlesztési lehetőségek adaptálhatóságának vizsgálata*, <https://bm-oki.hu/News/ViewFile?FileID=102> (2020. 06. 15.)

Hunya Márta, dr. (2018): *Fejlesztő értékelés (Részvevői munkafüzet – Tanulási napló)*, Blended képzés résztvevői anyaga, Oktatási Hivatal, Budapest (EFOP-3.10.1-17-2017-00001, „Tematikus együttműködés erősítése a köznevelés és felsőoktatás terén a Kárpát-medence szomszédos országaival”)

Kagan, Spencer (2004): *Kooperatív tanulás*, Önkonet, Budapest, http://kemeny-eger.sulinet.hu/public/doks/kooperativ_tanulas.pdf (2020. 08. 07.)

Képességek és nehézségek kérdőív,

<https://www.sdqinfo.org/py/sdqinfo/b3.py?language=Hungarian> (2020. 06. 02.)

Komenczi Bertalan (2001): *Az Európai Bizottság memoranduma az egész életre kiterjedő tanulásról*, Új Pedagógiai Szemle, 51. évfolyam, 6. szám, 122–132., <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00050/2001-06-eu-Komenczi-Europai.html> (2021. 05. 14.)

Kőváry Zoltán – Devecsery Ágnes – Jakab Krisztina – Pusztai Barbara – Agócs Laura – Kómár Réka – Orosz Gábor (2014): *Az Érzelmi Kreativitás Leltár (ECI) hazai adaptációja*, *Pszichológia*, 34. évfolyam, 4. szám 339–362.,

<http://real.mtak.hu/42231/1/ECI%20Hungarian.pdf> (2021. 04. 15.)

Kun Bernadette (2011): *Az érzelmi intelligencia és az emocionális és szociális kompetenciák szerepe a pszichoaktív szer-használatban* (doktori disszertáció),

http://pszichologia.phd.elte.hu/vedesek/KunB_phd_disszertacioja.pdf (2020. 06. 09.)

Metakognitív tudatosság (2009), <https://ofi.oh.gov.hu/metakognitiv-tudatossag> (2020. 10. 25.)

Multi-Health Systems Inc. (2002): *BarOn Emotional Quotient Inventory* by Reuven Bar-On., BarOn EQ-i Group Report for SAMPLE 001, <http://www.careerworks.biz/pdf/eq-group-summary-report.pdf> (2020. 09. 01.)

Nagy Ádám (2018): *A táborozás értelmezési kerete és a táborozáspedagógia mint neveléstudományi diszciplína*, in: *A komfortzónán is túl...*, Neumann János Egyetem – Iuvenis Ifjúságsszakmai Műhely – ISZT Alapítvány, Kecskemét, 7–15., <http://real.mtak.hu/83469/> (2020. 06. 15.)

Nagy Henriett (2010): *A képességalapú érzelmi intelligencia modell érvényességének empirikus elemzése* (doktori disszertáció),

<http://pszichologia.phd.elte.hu/vedesek/2010/Nagyhenriett.pdf> (2020. 06. 18.)

Nemzeti alaptanterv 2020, 5/2020. (I. 31.) Korm.rendelet: A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm.rendelet módosításáról, *Magyar Közlöny*, 17. szám, 2020. 01. 31., 290–446., <https://magyarkozlony.hu> > dokumentumok > letoltes (2020. 02. 05.)

Önértékelési kérdőív,

http://www.igyph.hu/mentorhalo/tananyag/Tanulok_s_tanulcsoportok_megismerse_-_kiemelt_figyelmet_ignyl_tanulok/nrtkels.html (2021. 04. 15.)

Pintér Barbara (é. n.): *Szociometria*,

<http://www.morenocentrum.hu/index.php/a-pszichodrama/szociometria> (2020. 10. 26.)

Sárosi Melinda (2015): Kisiskolások szociális kompetenciájának fejlesztése játékokkal, *Magiszter*, 13. évfolyam, 2. szám., 92–104.,

https://epa.oszk.hu/03900/03976/00015/pdf/EPA03976_magiszter_2015_02_092-104.pdf

(2020. 05. 26.)

Somfai Zsuzsa (2009): *A problémamegoldó kompetencia fejlesztése*,

<https://ofi.oh.gov.hu/problemamegoldo-kompetencia-fejlesztese> (2021. 04. 06.)

Szabadi Magdolna (2016): Az affektív-szociális kompetencia kérdőív – A fejlesztés folyamata és az értékelők működésének feltárása, *Magyar Pedagógia*, 116. évfolyam, 4. szám, 383–402.,

http://www.edu.u-szeged.hu/mped/document/Szabadi_MPed20164.pdf (2021. 04. 15.)

Szabó Éva – Fügedi Petra Anna (szerk.) (2015): *Társas készségeket fejlesztő kiscsoportos tréning 12–18 évesek számára*, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, (Iskolapszichológia Füzetek 37),

http://pedagoguskepzes.elte.hu/images/anyagok/iv4/Iskolapszichologia_Fuzetek_37.pdf

(2020. 06. 05.)

Szabó Éva – Németh Renáta – Náfrádi Lilla (2013): A Semantic Selection Test – SST – bemutatása – Egy új eljárás az attitűdök érzelmi aspektusának, valamint az attitűdtárgyak asszociációs kapcsolatainak vizsgálatára, *Alkalmazott Pszichológia*, 13. évfolyam, 2. szám, 59–74.,

http://ap.elte.hu/wp-content/uploads/2015/07/APA_2013_2_SZABO_ETAL_sst.pdf

(2020. 06. 09.)

Szarka Emese – Lencse Máté – Aggné Pirka Veronika – Cserekye Erzsébet – Szabó Ildikó – Seresné Busi Etelka – Hegedűs Judit (2015): *Módszertani kézikönyv a pedagógia szakos tanári képzéshez*, BME Tanárképző Központ, Budapest,

[https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-](https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_modszertani_kezikonyv_a_pedagogia_szakos_tanari_kepzeshez/adatok.html)

[0002_modszertani_kezikonyv_a_pedagogia_szakos_tanari_kepzeshez/adatok.html](https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_modszertani_kezikonyv_a_pedagogia_szakos_tanari_kepzeshez/adatok.html) (2020.

10. 22.)

Szivák Judit (2014): *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest,

<https://www.eltereader.hu/media/2016/05/Szivak-READER.pdf> (2020. 09. 01.)

Szociometriai felmérés (2005), <https://osztalyfonok.hu/cikk.php?id=123> (2021. 04. 15.)

Szűcsné Hütter Eszter – Kaló Anikó – Márkus Róbert – Szél Éva (szerk.) (2019): *Értékelés a Komplex Alapprogramban* (az EFOP-3.1.2-16-2016-00001 kódjelű kiemelt projekt kiadványa), Líceum Kiadó, Eger,

https://www.komplexalapprogram.hu/tananyag/25579879200/Kieg%C3%A9sz%C3%ADt%C5%91%20anyagok/ertekeles_digit_v%C3%A9gleges_20190412.pdf (2021. 04. 15.)

Tót Éva (2002): A nem formális tanulás elismerése – szemlélet és módszerek, *Szakképzési Szemle*, 8. évfolyam, 2. szám, 178–193. in: Farkas Éva (2014): *A rejtett tudás – A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítése*, Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet, Szeged, <https://mek.oszk.hu/16200/16217/16217.pdf> (2021. 05. 17.)

Tóth Ibolya – Kádár Erika (2009): *Szárnyalás – Játékgyűjtemény pedagógusoknak*, Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány, Budapest, Dobbantó Program – Diáktámogató füzetek 3., https://fszk.hu/wp-content/uploads/2016/08/Diaktamogato_3.pdf (2021. 04. 15.)

Többszempon্তু szociometria, <http://iskolapszichologiai-modszertani-bazis.elte.hu/wp-content/uploads/2015/08/szociometriat%C3%A1bt%C3%A9smutat%C3%B3k.docx> (2020. 08. 24.)

Vastagh Zoltán (2019): Nem-kognitív készségek fejlesztését célzó közösségi szemléletű szociális programok hatásvizsgálatának mérőeszközei, *Esély*, 30. évfolyam, 1. szám, 42–66., <http://real.mtak.hu/99208/> (2020. 06. 02.)

Zagyváné Szűcs Ida (2019): *A pedagógusok szakmai önértékelését befolyásoló tényezők, különös tekintettel a külső szakmai elvárásokra és a szakmai énhatékonyság személyes észlelésére* (doktori disszertáció), Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, Eger, https://ntdi.uni-eszterhazy.hu/public/uploads/ertekezes-4-23-zsi_5d11346bcbf65.pdf (2020. 09. 10.)

Zsolnai Anikó – Józsa Krisztián (2002): A szociális készségek kritériumorientált fejlesztésének lehetőségei, *Iskolakultúra*, 12. évfolyam, 4. szám, 12–20., http://misc.bibl.u-szeged.hu/40021/1/EPA00011_iskolakultura_2002_04_9.pdf (2020. 06. 10.)

Zsolnai Anikó – Kasik László (2015): *A szociális kompetenciák periodikus mérése, szakmai koncepciójának, tartalmi kereteinek kidolgozása* (a kiadvány a TÁMOP-3.1.8-09/1-2010-0004 kódszámú, „Átfogó minőségfejlesztés a közoktatásban” című kiemelt uniós projekt keretében készült), Oktatási Hivatal, Budapest, <https://docplayer.hu/1892144-A-szocialis-kompetenciak-periodikus-merese-szakmai-koncepciojanak-tartalmi-kereteinek-kidolgozasa.html> (2020. 11. 05.)