K. Nagy Emese

KIP-könyv
I–II.

K. Nagy Emese

KIP-könyv
I–II.

Miskolci Egyetemi Kiadó

© 2015 K. Nagy Emese
© 2015 Miskolci Egyetemi Kiadó

Tördelés és tipográfia: Gramantik Csilla
A szöveget gondozta: Mátrai Krisztina

ISBN 978-615-5216-88-6

A jegyzet a „DIGITÁLIS ÚTON-ÚTFÉLEN Komplex iskolai innováció és digitális szemléletformálás hátrányos helyzetűek körében” című TÁMOP-3.1.16-14-0001 jelű projekt keretében az Európai Unió támogatásával és az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg.

A könyv első kötete a 2012-ben a Nemzeti Tankönyvkiadó gondozásában megjelent *Több mint csoportmunka* című kiadvány frissített változata.

A könyvet Rachel A. Lotannak, a Stanford Egyetem
professzorának ajánlom, aki ráirányította a figyelmemet
a tanulók közötti státuszhelyzet kezelésére.

Több mint csoportmunka
Komplex Instrukciós Program

I. kötet

TARTALOM

1. BEVEZETÉS 11

2. HIERARCHIA, STÁTUSZ, STÁTUSZHELYZET 14

2.1. Hierarchia 14
2.2. Státusz 15
2.3. Státuszprobléma 15

3. ISMERETSZERZÉS ÉS SZOCIALIZÁCIÓ 16

3.1. Az osztály heterogén összetétele és a tanulás 16
3.2. A Komplex Instrukciós Program bemutatása 17
3.3. Az órai munka szervezése 23
3.4. Az osztály mint szocializációs terep 23
3.5. A képességek sokfélesége 24
3.6. A jobb képességű gyerekek helye a csoportmunkában 25

4. HÁTRÁNYOS HELYZETŰ GYEREKEK AZ ISKOLÁBAN 26

5. AZ OKTATÁS MÓDSZEREI 28

5.1. Redukcionista és komplex pedagógiai tevékenység 28
5.2. Ismeretközlő és problémafelvető oktatás 28

6. A TANÍTÁS-TANULÁS FOLYAMATA 31

6.1. Frontális osztályfoglalkozás 31
6.2. Individuális oktatás 33
6.3. Kiscsoportos oktatás 34
6.4. Páros munkaforma 36

7. A KISCSOPORTOS MUNKASZERVEZÉS 37

7.1. A csoportmunka főbb változatai és jellemzői 37
7.2. A csoportmunka hatása a személyiség fejlődésére 40

8. OSZTÁLYRANGSOR 42

9. A HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK AZ OSZTÁLYHIERARCHIÁBAN 45

9.1. A közösség kapcsolatrendszere 45
9.2. A hátrányos helyzetű tanulók a közösségen belül 48
9.3. A szociometriai vizsgálat eredményeiből adódó feladatok 49

10. AZ ÓRAI MUNKA MEGFIGYELÉSE ÉS MÉRÉSE 50

10.1. Várható eredmények 50
10.1.1. Tanári megfigyelő lapok 50
10.1.2. Tanulócsoportok mérőlapjai 51
10.2. A tanárok órai munkájának elemzése 51
10.2.1. Tanári megfigyelő lap 51
10.2.2. Hagyományos órai tevékenység esetén domináló tevékenységformák 52
10.2.3. A Programhoz kapcsolódó órai tevékenységformák 52
10.2.4. Az osztály megfigyelése – a kiscsoportok tevékenységei 53

11. A PEDAGÓGUSOK STÁTUSZKEZELŐ KOMPETENCIÁJÁNAK FEJLESZTÉSE 55

11.1. A státuszkezelőtechnika elsajátítása az óravázlat-készítés technikájának segítségével 55
11.2. Tanulói képességek megítélése 57
11.2.1. Kompetenciákkal szembeni elvárás 57

12. A RANGSORBAN ELFOGLALT HELY HATÁSA A TANULÓK TELJESÍTMÉNYÉRE 65

12.1. A státuszhelyzet hatása a tanulók órai munkájára 65
12.1.1. A státuszhelyzet hatása a beszéd gyakoriságára 65
12.1.2. A státuszhelyzet hatása a tanulók órai tevékenységére 67

13. A TANULÓI SZEREPEK STÁTUSZNÖVELŐ HATÁSA 70

13.1. A „kistanár” mint státusznövelő szerep 70
13.2. A tanulók megfigyelésének összegzése 72
13.2.1. A státuszhelyzet hatása a csoportmunkára 73
13.2.2. A státuszhierarchia jellemzője 74

14. STÁTUSZVIZSGÁLAT ISMÉTELT SZOCIOMETRIAI MÉRÉSEKKEL 75

14.1. Következtetés a mérési eredmény alapján 75

15. TAPASZTALATOK A TANÁRI ÉS TANULÓI KÉRDŐÍVEK ALAPJÁN 76

15.1. Pedagógusok válaszai 76
15.1.1. Nyitott kérdőív 76
15.1.2. Zárt kérdőív feldolgozása 79
15.2. Tanulók válaszai 80
15.2.1. Nyitott kérdőív 80

16. AZ IGAZGATÓ MINT A STÁTUSZKEZELŐ MUNKA SEGÍTŐJE 84

17. A PROGRAM ALKALMAZÁSÁNAK EREDMÉNYEI 86

17.1. A státuszkezelő csoportmunka hatása 88
17.2. A munka szociológiai háttere 89
17.3. A tanár és tanuló interakciójának eredménye 89
17.4. A státuszkezelő technika elsajátításának hatása a tanulók státuszproblémájának kezelésében 91
17.5. A hátrányos helyzetű tanulók tanulmányi eredményében bekövetkezett változás ... 92

FELHASZNÁLT IRODALOM 96

1. BEVEZETÉS

A rendszerváltás olyan társadalmi, gazdasági és politikai változásokat eredményezett, amelyek a társadalom szerkezetét is átformálták. A társadalmi egyenlőtlenségek egyre nagyobbak lettek, amelyek hatása az oktatás területén is jelentkezik. A magyar iskolarendszer nem egységes. Megjelentek a hat és nyolc évfolyamos középiskolák, jellemző lett a szakosodás és a szakképzés is átalakult. A kitűzött oktatási célokkal szemben ezeknek az iskolatípusoknak a megjelenése az egységesítéssel ellentétes hatást vált ki, és ahogy KOZMA fogalmaz, „az egyenlőtlenségek csökkenéséhez nem a választék növelése, hanem a kapacitások bővítése vezet" (2000: 141). Az iskolarendszer szelektívvé és bizonyos rétegek számára diszkriminatív működésévű vált, mivel mind az elitképzés, mind a hátrányos helyzetű tanulókat begyűjtő iskolák jellemzővé váltak. Az elithez tartozó gyerekek teljesítménye emelkedik, továbbtanulásuk akadály nélkül biztosított, míg a főleg hátrányos helyzetű gyerekeket befogadó iskolákban tanulók leszakadnak, teljesítményük csökken, a gyerekek iskolai munkájára az alulteljesítés a jellemző. Egyre fontosabbá válik az esélyegyenlőség megteremtése azért, hogy egyes társadalmi rétegek, csoportok ne kerüljenek hátrányba. NAGY Mária szerint az iskola egyik fontos feladata a tanulásban lemaradó, alacsony teljesítményt felmutató, legtöbbször hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének és társadalmi beilleszkedésének a megteremtése (idézi SZABÓ, 1998).

Magyarországon a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói összetételű csoportok nevelése rendkívül nagy kihívást jelent a pedagógusok számára. A szakemberek egyetértenek abban, hogy a hátrányos helyzetű, a tanulásban leszakadt gyerekek felzárkóztatásához az oktatás átgondolására van szükség (LISKÓ, 2001; NÉMETH–EHRENHARD, 1999; NÉMET, 2001; GYARMATHY, 2010). A kérdés az, van-e olyan oktatási módszer, amely a fent jelzett csoportok együttnevelésére alkalmas. RADÓ (1996b: 117) szerint a probléma abban gyökerezik, hogy „a magyar pedagógiai gyakorlatban megszokott, a többséghez tartozó gyerekek oktatása során sokszor sikerrel alkalmazott pedagógiai módszerekkel a hátrányos helyzetű tanulókat nehéz iskolai sikerhez juttatni". DEÁK Zsuzsa és NAGY Mária (1995) azt is jelzik, hogy „a „mai pedagógus társadalom nem készült fel arra, hogy heterogén tanulói csoportok számára megfelelő oktatást nyújtson, hogy képes legyen az iskolában a különböző szociális hátrányokkal érkező tanulóit megfelelő módon kezelni, hogy megfelelő ismeretekkel rendelkezzék az iskolát körülvevő társadalomról és gazdaságról, és közvetítsen az iskola és a munka világa között". Az iskolából kikerülőkkel szemben támasztott igények megváltoztak. A munkaerőpiacon olyan fiatalokra van szükség, akik innovatívak, és gyorsan képesek alkalmazkodni a gyorsan változó világhoz. Új alapkészségekre van szükség, amelyeket mindenki számára elérhetővé kell tenni.

A PISA (Programme for International Student Assessment) nemzetközi felmérés szerint hazánkban az oktatás területén a fejlett országokhoz képest lemaradás tapasztalható. A tanulók tudását és teljesítményét meghatározó vizsgálatok azt jelzik, hogy nem a tanulók mennyiségi tudásával van a probléma, hanem a sokoldalú képességek fejlesz-

tése és a tudás minősége az, amelyben lemaradtunk. (NAHALKA, 2011)[1] Az eredményekből arra következtethetünk, hogy iskolai oktatásunk tartalma, módszerei és eszközei nem felelnek meg annak az értékrendnek és tudás-koncepciónak, amelyre a nyugati országok iskolai oktatása épül (CSAPÓ, 1999, 2005, 2011). A felmérés elsősorban tehát nem a tanulók szereplését értékeli, hanem az ő teljesítményükön keresztül az ország oktatási rendszerét.

Az OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) országokra kiterjedő 2010. évi vizsgálat rámutatott az egyik legnagyobb fogyatékosságunkra, amely szerint az iskolák közötti különbségek, illetve a gyerekek családi háttere jelentősen befolyásolja az iskolában nyújtott teljesítményt. Az erősen differenciáló és szelektáló magyar rendszer jellemzője, hogy a már meglévő társadalmi hátrányokat a gyermekek között nem csökkenti, hanem átörökíti. Emiatt a nevelési-oktatási folyamatban az integráció, amely a különböző nevelést igénylő gyerekek együttnevelését, oktatását takarja, egyre jelentősebb szerepet játszik.[2] Ez a tanulók digitális szövegértésével összefüggésben szintén megerősíthető (GLOVICZKI, 2011).

Az amerikai Stanford Egyetem által kidolgozott Complex Instruction Program[3] olyan speciális kooperatív[4] tanítási eljárás, amely lehetővé teszi a tanárok számára a magas szintű csoportmunka szervezését olyan osztályokban, ahol a tanulók közötti tudásbeli különbség és kifejezőkészség tág határok között mozog, és az osztályban végzett munka eredményeként a hátrányos helyzetű tanulók leszakadását lassítja vagy megakadályozza. Ez a tanórai csoportmunkán alapuló módszer eredetileg a hátrányos helyzetű, főleg a spanyol anyanyelvű bevándorlók gyermekeinek iskolai leszakadását

---

1 A 2000-es és a 2004-es PISA-vizsgálat megközelítőleg ugyanazt az eredményt mutatja. A negyven ország részvételével lezajlott nemzetközi felmérés során matematikából a 25., szövegértésből ugyancsak a 25., a természettudományos területen a 17., míg a problémamegoldó képességet tekintve a 20. helyen végzett Magyarország. A 2009. évi PISA-felmérésben 34 OECD-ország között a szövegértésteszten a 21. helyre kerültünk. Matematikából szintén 34 ország között a 23. helyet szereztük meg. A vizsgálat során azt mérték, hogy az adott ország tanulói milyen mértékben képesek az elsajátított tudást a hétköznapi életben alkalmazni.
Egy másik oktatási teljesítményt értékelő nemzetközi szervezet, az International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) legújabb felmérése szerint a magyar általános iskolások mind a matematikában, mind a természettudományokban sokkal jobb teljesítményt nyújtanak az átlagnál. A vizsgálat során főleg azt mérték, hogy az adott ország tanulói milyen mértékű kognitív ismeretekkel rendelkeznek, vagyis hogy mennyire sajátították el az adott évfolyam tantervi követelményeit.

2 Az OECD az integráció kérdését kiemelten fontosnak tartja a hátrányos helyzetű és a tanulásban akadályozott tanulók nevelésének-oktatásának szempontjából. A fejlett ipari országokban is problémát okoz ezen tanulói csoport iskolai sikerhez juttatása, amely probléma megoldására való törekvés oktatási reformok bevezetéséhez vezetett (*Integrating...*, 1996).

3 A Complex Instruction Program (CI) a magyar oktatásban Komplex Instrukciós Program (KIP) néven került bevezetésre.

4 FALUS Iván (2003) kooperatív tanítás alatt azt a munkaszervezési módot érti, amely „a tanulók (4–6) fős kis csoportokban végzett tevékenységén alapul, és amely munkaformának az ismeretek és az intellektuális készségek fejlesztésén túl kiemelt jelentősége van a szociális készségek, együttműködési képességek kialakításában".

lassító, illetve megakadályozó eljárás. A módszert a Stanford Egyetem fejlesztette ki E. Cohen és R. Lotan vezetésével. A Program célja minden gyermek tudásszintjének emelése és sikerélményhez juttatása az osztálymunka során. A kutató és fejlesztő munka eredményeként ma már a Programot szélesebb körben alkalmazzák, az Egyesült Államok iskolái mellett sikeresen használják Izraelben és Európa több államában: Belgiumban, Dániában, Olaszországban, Svédországban és ez évtől Izlandon is. A Program 2001-ben Magyarországon is bevezetésre került.

Célunk a Komplex Instrukciós Program bemutatása, a közoktatási intézményekben tanuló tehetséges és alulteljesítő, főleg hátrányos helyzetű tanulóknak az osztálytermi sikerességéhez történő hozzájárulás. Munkánk középpontjában az a kérdés áll, hogy milyen lehetőség adódik az osztályban leszakadt, hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatására, tudásuk gyarapítására egy speciális csoportmunka, a Komplex Instrukciós Program segítségével. Bemutatjuk, hogyan lehetséges az elmélet és a gyakorlat szempontjából egyaránt átgondolt és tudatosan felépített nevelési rendszer részének tekinteni a csoportmunkán alapuló státuszkezelő tevékenységet.

Munkánk során arra szeretnénk választ kapni, hogy a program milyen mértékben járul hozzá az osztálytermi munka hatékonyságának növeléséhez és a tanulók közötti rangsorbeli eltérés csökkentéséhez. A téma időszerűségét jelzi, hogy egyre több oktatási intézmény tekinti elsődleges feladatának az eltérő képességű, különböző szociális hátérrel rendelkező és hátrányos helyzetű tanulók osztálytermi felzárkóztatását.

2. HIERARCHIA, STÁTUSZ, STÁTUSZHELYZET

A Komplex Instrukciós Program megértéséhez szükségesnek érezzük a témához kapcsolódó *hierarchia, státusz és státuszprobléma* fogalmak feltárásának.

2.1. Hierarchia

POITOU (1980) egy csoporton belül **hierarchiának**[5] nevezi a szociális pozícióknak egy vagy több kritériumon alapuló rangsorát, amelyet nagyban befolyásol a társadalmi osztályhoz tartozás. A hierarchia egyének vagy alcsoportok által birtokolt pozíciókra, különböző szintekre bontható, amely szinteket általában vertikálisan képzeljük el, és ahol a hierarchia alján elhelyezkedők hátrányban vannak a hierarchia magasabb fokán lévőkkel szemben.

LISKÓ (2002) szerint az iskolai osztályon belül leszakadók, a hierarchikus rangsor alján elhelyezkedők csoportját általában a társadalmi ranglétra legalsó fokán elhelyezkedő szülők gyermekei alkotják, akik gyakran találják szemben magukat diszkriminációval az osztályon belül, és akik azért is tekinthetők hátrányos helyzetűeknek, mert „nem áll mögöttük érdekérvényesítésre vagy az iskolai szolgáltatások kiegészítésére, illetve kompenzálására képes család".

A hierarchia kialakulásában több szempont érvényesülhet, ilyenek a hatalom, a státusz vagy a presztízs, de a rangsorban elfoglalt helyet befolyásolhatja a tanulmányi eredmény is. A tanulás elsősorban nem a tanulmányi eredmény révén hat a személyes kapcsolatokra, hanem azáltal, hogy a tanulók személyiségének egyes vonásai meghatározott helyet vívnak ki számukra a csoporton belül. A csoporton belüli magasabb pozíciót általában a jó tanulók töltik be, vagyis a kedveltebb tanulók általában jobb tanulmányi eredménnyel rendelkeznek. Tehát a tanulmányi eredmény emelésével a státusz emelkedésére lehet számítani egy adott csoporton belül. PERROW (1967) szerint a tanulmányi eredmény olyan mértékben hat a státuszra, amilyen mértékben a társadalmilag elismert személyiségvonások mellett a személyiség tevékeny, közösségi beállítódását is tükrözi. Ő is úgy véli, hogy összefüggés mutatható ki a gyermek családjának a társadalmi hierarchiában elfoglalt helye és a gyermek iskolai teljesítménye között.

A nemzetiségi, etnikai hovatartozás szintén befolyásolja a hierarchiában elfoglalt helyet. FORRAY R. (2000) szerint a nemzetiségi oktatási felfogás az érintett népcsoportot az iskolázásban kollektív joggal ruházza fel, amellyel olyan hierarchiát rögzít, amelyben elsőbbsége a többségi nemzetnek van.

A közösség strukturált, hierarchizált szervezet, amelyben az egyének meghatározott szerepet töltenek be. A szerepek kijelölik az egyén helyét, státuszát a közösségen belül, amellyel bizonyos közösségi elvárások, normák járnak együtt (K. NAGY, 2012).

---

[5] A *Magyar Értelmező Kéziszótár* alapján a **hierarchia** megszabott alá- és fölérendeltségi viszony, illetve ilyen viszonyok valamilyen rendszere.

2.2. Státusz

A státuszt[6] nagyon általánosan, mint egy bármilyen (formális vagy informális) hierarchiában betöltött, adott pozíció értékét definiáljuk. REMÉNYI (1997) szerint a státuszok mindig diádikusan, egy másik személy viszonylatában értelmezhetőek, vagyis Ego mindig Alterhez hasonlítja magát. Egy informális hierarchiát, amely szervezeteken belül és kívül is megtalálható, a szinte végtelen számú emberi jellemző, dimenzió, attribútum közül egy definiál, és a közösség értékrendszere dönti el ezen attribútumok egymáshoz viszonyított fontossági sorrendjét, mégpedig úgy, hogy ezen attribútumokhoz a közösség tagjai (bár nem azonos beleszólással) valamilyen értéket rendelnek. Például a gazdagság, az egészség, a tudás, a testi felépítés vagy erő, az ízlés, a szakértelem, a „kapcsolatok", a tekintély vagy akár egy vallási, etnikai vagy hivatásbeli csoporthoz való tartozás mind definiál egy-egy informális hierarchiát.

MÉREI (2001) úgy véli, hogy az egyén beleszületik a társadalomba, annak valamely rétegébe, ezen belül a családba, amely megjelöli induló státuszát az életben. Azt is gondolja azonban, hogy a társadalomba való belépés az egyén életének későbbi „fordulataiban" is bekövetkezik, például iskolába jár, munkahelyet választ, vagy valamilyen szervezetnek a tagjává válik. Rámutat továbbá arra a fontos jellemzőre, hogy az egyén nemcsak részesévé, passzív befogadójává, hanem formálójává is válik környezetének.

2.3. Státuszprobléma

A státusz egy sorrendben elfoglalt hely, a társadalom olyan elfogadott rétegződése, amelyben mindenki érzi, hogy jobb magasabb, mint alacsonyabb rangot elérni. Azok a tanulók, akik a közösségből társadalmi okok miatt kirekesztődnek, vagy azok, akiknél tanulásukban lemaradás tapasztalható, gyakran vonakodnak részt venni a közös munkában, emiatt azonban kevesebbet tanulnak, mint azok, akik aktívabbak. Ha az osztálymunka során a tanulók nem egyenlő mértékben vesznek részt a munkában, a tanulásban történő előrehaladás egyenlőtlen lesz. Az osztályrangsor élén elhelyezkedő tanulók nagyobb befolyást gyakorolnak a csoport döntéshozatalára, gyakrabban kérik őket segítségadásra, és több alkalom jut véleményük kifejtésére, mint a rangsor alján elhelyezkedőknek, akiknek véleményét általában figyelmen kívül hagyják, mely megnyilvánulás a **státuszprobléma** jelensége (COHEN, 1994; COHEN–LOTAN, 2014).

Úgy véljük, hogy a gyermeknek az osztálytermi rangsorban elfoglalt helye elsősorban az iskolai teljesítmény (tanulmányi munka, sportteljesítmény, zenei tehetség stb.) alapján alakul ki, amelyet az adott társadalmi réteghez való tartozás, társadalmi státusz (a hátrányos helyzet esetleges kiváltója) befolyásol.

Röviden, a státuszkezelés alatt a státuszprobléma jelenség mérséklésére való törekvést értjük.

---

[6] A **státusz** fogalom a *Magyar Értelmező Kéziszótár* szerint állapotot, helyzetet jelent, amely a személyek közötti alá- és fölérendeltség kifejezője.

3. ISMERETSZERZÉS ÉS SZOCIALIZÁCIÓ

Ebben a fejezetben azt szeretnénk bemutatni, hogy az amerikai Stanford Egyetem által kifejlesztett csoportmunka-szervezésen alapuló Komplex Instrukciós Program *miért* és *hogyan* segíti az osztályban leszakadt, hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatását, státuszproblémájuk kezelését.

3.1. Az osztály heterogén összetétele és a tanulás

A tanulói populációban olyan nagyfokú heterogenitás figyelhető meg a különböző kulturális és szociális háttérből adódó eltérések miatt a tanítás minden szintjén, az óvodától az egyetemig, amely különbözőség a gyerekek tudásbeli szintjére is jellemző. A kérdés az, hogyan lehet erre a sokszínűségre, kihívásra magas szintű oktatással válaszolni.

Néhányan attól tartanak, hogy hathatósan reagálni erre a kihívásra képtelenség. Aggodalmuk részben abból a feltevésből ered, hogy minőségi oktatást heterogén osztályban elérni szinte lehetetlen, annak ellenére, hogy a tanárok mindent megtesznek a siker érdekében. A nehézséget a tanulók tudás- és képességbeli eltérése, valamint az eltérő tanulói motiváció okozza. Mindennapi jelenség, hogy a pedagógus képtelen megelégedésre okot adó munkát végezni az osztályban, megfelelően fejleszteni a gyerekek képességeit a tanulók eltérő tudásszintje miatt. Sok szülő attól fél, hogy azok a gyerekek, akik könnyebben veszik az akadályokat az iskolában, nem kapnak tudásszintjüknek megfelelő képzést, nem megfelelően motiváltak, és ezért veszélybe kerül előrehaladásuk. Azt is látják azonban, hogy a tudásban lemaradt tanulók, akiknek külön bánásmódra, figyelemre van szükségük, nagyobb mértékben maradnak le a tanulásban. VAN FOSSEN (1987), ILLYÉS (2000) és COHEN–LOTAN (2014) szerint azoknak a tanulóknak, akik olyan osztályba kerülnek, ahova főleg az alsóbb társadalmi rétegből járnak tanulók, a teljesítménye alacsonyabb, mint ott, ahol az osztályon belüli heterogenitás nagyobb. A következtetés tehát az, hogy az iskolai populáció homogenitása miatt nagyon nehéz kezelni, csökkenteni és kompenzálni a tanulók lemaradását.

Az ilyen megközelítés miatt vannak, akik úgy gondolják, hogy az iskolai populáció tudásbeli heterogenitása aláássa a tantervet, az oktatás minőségének romlásához vezet, amely az iskola egész működésére hatással van, de gátolja az egyén előrehaladását is. Az ilyen félelmekből adódó egyik következtetés és igény a homogén összetételű osztályok létrehozása, ahol a hasonló képességű tanulók együtt jutnak el a tudás következő szintjére. Az ilyen homogén csoportokban a tanulók közötti különbséget, amely akadályt jelenthet az oktatásban és a tudásbeli gyarapodásban, minimálisra csökkentik.[7]

A fentiekkel ellentétben vannak, akik azt vallják, hogy a képességbeli heterogenitás pozitív jelenség, amelynek előnyeit, ha felismerik és kihasználják, minden tanuló előre-

[7] Tetten érhető az iskolákban az ún. Pygmalion-effektus is, amely az önmagát beteljesítő jóslatot jelenti. A legnemesebb szakmai szándékkal kialakított „gyenge" és „erős" tanulócsoportok tagjaiban tudatosulnak ezek a kategóriák, és a kategóriájuknak megfelelő viselkedést fogják produkálni. A magyar oktatáspolitika napjainkban határozottan fellép a szegregált oktatás-nevelés ellen, és mind szakmailag, mind pedig forrás oldalról támogatja a pedagógiai integrációt (FELDMAN–PROHASKA, 1979).

haladását szolgálja, a gyengékét éppen úgy, mint a jó képességűekét, és amellyel a gyerekek társas viselkedés-tanulásának egyik alapvető feltételét teremtik meg (NAHALKA, 2011). Az osztálytermi heterogenitás szükségességét először Dewey hangsúlyozta (YATES, 1976). Szerinte az iskolai csoportoknak a társadalom miniatűr képét kell tükröznie, olyan közösségeket, ahol a különböző társadalmi osztályok képviselői egyaránt jelen vannak. A tapasztalatok azt mutatják, hogy minél homogénebb az iskola, annál inkább konzerválja a társadalmi egyenlőtlenségeket és annál inkább útjába áll a társadalmi mobilitásnak (CSOMA, 2004).

A homogenitás megszüntetése és a heterogén osztályok létrehozása természetesen nem elég a probléma megoldásához. Megfelelő eljárások alkalmazása és feltételek biztosítása segíti elő azt, hogy a szintbeli eltérésből olyan pedagógiai előnyt kovácsoljanak, mely tudásbeli gyarapodáshoz vezet. A szociális interakción és az egyén önállóságán keresztül kell megteremteni a fejlődéshez szükséges feltételeket, vagyis teret kell adni a közös és egyéni munkavégzés harmonikus kapcsolatának megvalósulásához. A heterogén csoportban az együttműködő tanulók teljesítménye az adott tantárgyban, műveltségi, tevékenységi területen eltérő. Ebben a csoporttípusban a közös feladatmegoldáshoz kapcsolódóan a gyengébb tanulók sikeresebb társaiktól problémamegközelítési módot, feladatmegoldási stratégiát is tanulhatnak. Ugyanakkor a heterogén csoportban érvényesülhet a gyengébbek segítéséből adódó sajátos kooperáció, amely a szociális képességek fejlesztésében jótékony hatású lehet.

3.2. A Komplex Instrukciós Program bemutatása

Az Egyesült Államok iskoláiban bevezetett Komplex Instrukciós Program olyan heterogén tanulói összetételt feltételező oktatási eljárás, amely eredményesen alkalmazható minden tanuló iskolai sikerességének megalapozásához. A csoportmunka-szervezésen alapuló tanítási módszert húsz éves kutatómunka eredményeként a Stanford Egyetem fejlesztette ki E. Cohen és R. Lotan vezetésével. A módszer célja, hogy minden gyerek tudásszintje emelkedjen, és része legyen sikerélményben az osztálymunka során. A Programot Shulman, J.–Lotan, A. R.–WHITCOMB, A. J. (1998a, b, c) COHEN, E. G.–LOTAN, R. A. (1989) munkáinak segítségével mutatom be.

A speciális kooperatív ismeretelsajátítási program jellemzője, hogy alkalmazása során a nevelés és oktatás kognitív, morális és affektív komponenseit egyformán fontosnak tartja, vagyis a tudományos-intellektuális, társadalmi-állampolgári és a személyiségfejlesztésre irányuló célok közül egyiket sem helyezi előbbre a többinél. A módszer komplexitása a tanulók személyiségének fejlesztéséhez szükséges tevékenységek együttes alkalmazását jelenti.

A Komplex Instrukciós Program alkalmazása egyrészt segíti a hátrányos helyzetű, tanulásban lemaradt tanulók felzárkóztatását, másrészt a csoportfoglalkozások alatt a képességekben heterogén összetételű osztályokban a speciális instrukciós eljárás alkalmazásán keresztül lehetőség nyílik a tanulóknak az együttműködési szabályokra történő felkészítésére, a felszín alatt megbúvó tehetségek kibontakoztatására a sokféle, eltérő képességet megmozgató tananyag alkalmazásán keresztül. A feladatok alkalmat adnak a tanulóknak, hogy eltérő képességeikkel vagy eltérő problémamegoldó stratégiájukkal hozzájáruljanak a sikeres problémamegoldáshoz, amely lehetőségek továbbfejlesztik a

tanulók erősségeit, miközben újakra is szert tesznek. A feladatok összetettsége teret ad minden tanulónak a feladatokhoz való hozzáféréshez és intellektuális kompetenciájának felvillantására, amelyen keresztül a különböző szociális háttérrel, tudással rendelkező gyerekeknek is alkalma nyílik a feladatok sikeres véghezvitelére, a csoportmunka megoldására.

A speciális munkaszervezés lehetőséget ad a pedagógusnak arra, hogy a feladatok megfelelő végrehajtása érdekében megtanítsa a gyerekeket a csoporton belüli együttműködési szabályokra, a meghatározott szerepek elsajátítására, mivel a tanárnak az óra során alkalma nyílik a csoport egésze és a csoporttagok egyedi munkájának követésére. Ebben a speciális csoportmunka-szervezésben a tanár célja az, hogy minden diáknak megadja a lehetőséget a munkában való egyenrangú munkavégzésre és tudatosítsa, hogy mindenkinek van olyan képessége, amely alkalmassá teszi a feladatok megoldásában való sikeres közreműködésre. Ahhoz, hogy minden tanuló számára biztosított legyen a tanulásban történő előrehaladás, a tanárnak meg kell tanulnia a diákok között meglévő különbségek kezelését.

A módszer egyik fontos célja a tanár szakmai hozzáértésének fejlesztése a csoportmunka-szervezés során. Míg a hagyományos csoportmunka során a tanár hajlamos a direkt beavatkozásra, irányításra, addig ennél az oktatási módszernél a beavatkozás szükségtelen. A tanulók csak végső esetben fordulnak segítségért a tanárhoz, hisz a betartandó szabályok, normák alapján lehetőségük nyílik a feladatok egymás közötti megbeszélésére. A csoportban a tanulók különböző szerepeket töltenek be, van olyan felelős, akinek az a feladata, hogy segítséget kérjen a tanártól („kistanár”/irányító), és e tanuló magyarázata segítségével jusson a csoport előbbre a feladat megoldásában, miközben nyelvi kifejezőkészségük a kommunikációs készségük javul.

Az órai munka során fontos a tanári utasítás, beavatkozás visszaszorítása, a gyerekek önálló, a kiosztott tanulói szerepeknek megfelelő munkavégzésének erősítése, a tanár irányító szerepének tanulókra történő „átruházása”[8].

FLANDERS (1970) szerint a közvetett irányítás a pedagógus tevékenységének az a fajtája, amely teret ad a tanulói önállóságnak az oktatási folyamatban, és amely mellett a tanulónak lehetősége adódik döntések hozatalára, mialatt személyisége az oktatási folyamat meghatározó tényezőjévé válik, és alkalmassá válik önállóan tervezni, szervezni tanulási tevékenységét. Ebben a munkaszervezési formában nem a pedagógus áll a központban és onnan irányít, annak ellenére, hogy szakértelmét és felelősségét nem vitatja el senki (M. NÁDAS, 2007).

A módszer alkalmazása közben a program alapelveinek betartására fokozottan ügyelni kell. A módszer elvei között szerepelnek:

Differenciált, nem rutinszerű feladatok

- Nyitott végű, felfedezésre, vitakészség fejlesztésére alkalmat adó feladatok.
- A tanulási és szociális kompetenciák fejlesztésére alkalmas feladatok.

[8] DEWEY (1996, 1976) úgy véli, hogy a pedagógus tekintélyének a forrása a közösség vezetésében és nem az oktatásban rejlik.

A felelősség, hatalom megosztása

- A tanulók felelősek saját egyéni teljesítményükért.
- A csoport felelős az egyénnek nyújtott segítségért.
- A tanár segíti a csoporton belüli interakciót.
- A tanár feladata a tanulók érdeklődésének felkeltése az összeállított feladatokon keresztül.

A nem rutinszerű feladatok minden esetben nyitott végű, több megoldást kínáló, sokféle, eltérő képességek mozgósítására alkalmas feladatokat jelent.[9]

A felelősség megosztásának elve magában foglalja az egyén felelősségét a saját és a csoport teljesítményéért és a csoport felelősségét az egyén teljesítményéért. A csoporton belüli egymástól való függést JOHNSON és JOHNSON (1994, 2000) az együttműködés lényegeként definiálja. THOMPSON (1967) ugyanezt a csoporttechnológia alapvető jellemzőjeként határozza meg. A többféle megoldási lehetőségének a feladatba történő beépítése és az összetett képességeket igénylő gyakorlatok elősegítik az egymástól való függést. A csoportfeladat igényli az egymásrautaltság kialakítását és a csoporttagok kölcsönös támogatását, mert amennyiben egy tanuló önállóan is képes lenne a feladat önálló elvégzésére, elvesztené ösztönző szerepét a csoportmunkára. Abban az esetben, ha a feladat sokrétű, színes, nyitott végű, sokféle képességet mozgósít, ha az idő korlátozott, ha a tanár a csoportmunka fontosságát meg tudja teremteni, a feladat sikeres végrehajtása biztosított.

A Program által javasolt, érdekes, több megoldást kínáló, sok önálló munkát igénylő feladatok innovatív problémamegoldást, alkotó gondolkodást, leleményességet, esetleg művészi (zene, dráma, tánc, rajz stb.) képességet igényelnek. Ezek a feladatok eszközök (szótárak, lexikonok, televízió, videó, fotó, diagram, táblázat stb.), de nem speciális eszközök széles skáláját igénylik. A feladatok többféle megoldást kínálnak, nyitott végűek, amelyek elősegítik a gyerekek egymás közötti interakcióját, kommunikációját, vitáját, és egy központi téma köré csoportosulnak. A diákoknak kiváló lehetőségük nyílik arra, hogy kérdéseket tegyenek fel, több oldalról vizsgálják meg a különböző állításokat, és átgondolják a lehetséges megoldásokat. Amikor a tanárok – szem előtt tartva a Program szabályait, alapelveit – kijelölik az óra központi témáját, a feladatokat életszerű problémák, dilemmák köré szervezik. A tanulók a lecke központi gondolatát („big idea") ültetik át saját tapasztalatukra, vagy saját gondolataikat és érzéseiket vetik össze az adott életszerű esettel és ötletekkel kapcsolatban. Ez nemcsak hogy mélyíti tudásukat, de az iskolai munkát is fontossá teszi számukra. A cél a feladatok összeállításánál a gondolkodás fejlesztése, egy téma több oldalról történő megközelítése, megértése, feldolgozása, a közös munka végzése. A gyakorlatok legyenek sokrétűek és bonyolultak, hogy egyetlen tanuló képtelen legyen azt sikeresen megoldani a tanórának a csoportmunkára szánt ideje alatt. Ezzel a csoport minden tagja rákényszerül a feladatban való részvételre.

---

[9] A magyar pedagógiában a differenciálás fogalom az eltérő képességű tanulók különválasztásával azonosul, melynek következménye az így kialakított csoportokkal szemben támasztott eltérő szintű követelmények felállítása (NAHALKA, 2004).

A Programban a tanulók munkájának ellenőrzése a szabályokon és a szerepeken keresztül történik. A közös munkában az alábbi együttműködési szabályok, normák betartása valósul meg:

„Jogod van a csoporton belüli segítségkérésre bárkitől."
„Kötelességed segíteni bárkinek, aki segítségért fordul hozzád."
„Segíts másoknak, de ne végezd el helyettük a munkát."
„Mindig fejezd be a feladatod."
„Munkád végeztével rakj rendet magad után."
„Teljesítsd a csoportban a kijelölt szereped."

A fenti normák az osztály falán kifüggesztésre kerülnek, és minden alkalommal emlékeztetik a tanulókat a csoportmunka lényegére, alapelveire. A normák együttes használatánál a tanulóknak lehetősége adódik arra, hogy ellenőrzést gyakoroljanak egymás viselkedésére.

ALLPORT (1995, 1977) úgy fogalmaz, hogy a szerep a szociális életben való részvétel egyik strukturált formája, azaz mindaz, amit egy csoportpozíciót elfoglaló tanulótól elvárunk. A munkában minden tanulónak meghatározott szerep jut (kérdez, előad, beszerzi az anyagot, elsimítja a konfliktusokat stb.), amely szerepek az egymást követő csoportmunkák során cserélődnek, rotálódnak, és ez a forgás elősegíti a csoporttagok közötti együttműködést, a mások iránti tisztelet kialakulását, a szerepek elsajátítását és a képességek sokoldalú fejlesztését.

A foglalkozások során az alábbi szerepek a leggyakoribbak:

- *„Kistanár":* Feladata, hogy megbizonyosodjon arról, hogy mindenki érti-e a feladatot a csoporton belül. Csak ő kérheti a tanár segítségét, ha szükséges,.
- *„Beszámoló":* Feladata a munka végeztével az osztály tájékoztatása a csoport munkájáról.
- *„Jegyzetelő":* Feljegyzéseket készít a csoportvitákról, összefoglalja a csoport munkáját, összeállítja a csoport írásbeli munkáját.
- *„Anyagfelelős":* Biztosítja az összes eszközt a csoport munkájához, és kiegészítő forrásanyagot gyűjt (szótár, folyóirat, enciklopédia stb.). Ellenőrzi, segíti az eszközök felhasználását. Bevonja a csoport tagjait az eszközök, segédanyagok kezelésébe, munka utáni rendrakásba.
- *„Rendfelelős":* Segíti a csoport kommunikációját. Segíti megoldani a csoporton belüli konfliktusokat. Ösztönzi a csoporttagokat a munkában való aktív részvételre.

A tanulók által betöltendő szerep függ a feladat típusától, de száma nem feltétlenül függ a csoportlétszámtól. Esetenként egy tanulónak lehet több szerepe is, illetve a fentieken kívül más szerepek is előfordulhatnak (pl. időfelelős, konfliktuskezelő/rendfelelős stb.). A szerepek rotációja fontos követelmény, mivel a különböző szerepeken keresztül mindenkinek meg kell tanulnia a munka irányítását, a beszámolást, a helyes, zökkenő- és balesetmentes munkavégzést, végeztetést, amely a sikeres csoportmunka egyik feltétele. Segítségével a szociális interakció fejlődik, magas szinten szerveződik, mely végső soron a felnőtté válás egyik követelménye is lesz. Amikor a csoportmunkában a diákok rotálják szerepeiket, tapasztalataiknak átadásával mélyebben megértik a feladatot, más

tudáshoz is kapcsolják ismereteiket, így más lehetőségek is megnyílnak előttük. Ez segíti elő az ismeretelsajátítást.

A szerepeket a csoport tagjainak el kell fogadniuk, betöltésük közben ki kell alakítani azokat a készségeket, amelyek alkalmassá teszik őket a szerep fenntartására.[10] A pozíciót betöltő személynek szerepe teljesítése közben gyakorolnia kell azokat a jogait, amelyek alapján bizonyos viselkedéseket elvárhat a csoport tagjaitól. A csoport teljesítménye pedig attól függ, hogy a csoport tagjai egyetértenek-e azokkal a szabályokkal, amelyek megszabják, hogy mit várhatnak el egymástól. Az együttműködési normák és szerepek fontos feladata egy olyan helyzet létrehozása, amelyben a diákok megértik a velük szemben támasztott elvárásokat, és képesek tanári felügyelet nélkül is dolgozni.

Az eltérő csoportfeladatok alkalmazásán keresztül cél az együttműködés elősegítése és a csoportok közötti versengés kiiktatása.[11] Gondoljuk csak végig, ha minden csoport azonos feladatot kapna, nagy valószínűséggel az a csoport oldaná meg legszínvonalasabban a munkát, ahol a feladat által igényelt legmagasabb kompetenciával rendelkező gyerekek vannak. Ez a többi csoport számára visszahúzó erő lenne. Emlékeztetni szeretnénk arra a tényre, hogy a Komplex Instrukciós órák szervezése a tanítási órák körülbelül egyötödében történik, tehát a maradék négyötödnyi tanítási óra még mindig rendelkezésre áll más módszerek alkalmazására. A tapasztalat azt mutatja, hogy ilyen mértékű óraszervezési gyakorisággal a kívánt eredmény elérhető.

Mivel az egyéni megbízhatóság szintén fontos jellemzője a csoportmunkának, ezért a gyerekek a csoportbeszámoló után egyéni differenciált feladatot kapnak, amely megoldásához minden esetben fel kell használniuk a csoportmunka eredményét. Az egyéni feladatban a tanulók saját szavaikkal írják le a kérdésekre a válaszaikat, és összefoglalják, hogy milyen ismeretet sajátítottak el. Amikor az egyéni feladatokban feltett kérdésekre kell válaszolniuk, megtanulják, hogyan fejezzék ki világosan gondolataikat, és hogyan építsék fel érvelésüket írásban.

A tanár állandóan erősíti a csoport tagjaiban azt a tudatot, hogy mind az egyén, mind a csoport képes a feladat sikeres véghezvitelére, és arra, hogy a feladatok megoldásához történő egyéni hozzájárulás a csoport sikerének záloga.[12] Csak akkor szól bele a munkába, ha az elkerülhetetlen; viszont gyakran ösztönzi a tanulókat gondolkodásra és együttműködésre. A tanulók között kialakult különbségeket azzal próbálja meg kezelni, hogy olyan feladatokat választ, amelyek lehetővé teszik a csoporttagok egyenrangú szerepvállalását a munkában, amely munkáról két csatornán érkezik visszajelzés: a csoportfeladatok és az egyéni feladatok útján.

A tanár munkája során szakít a rutin-döntéshozatallal, reagálása attól függ, hogy a csoport milyen úton hajtja végre a feladatot, és a tanulók között lévő teljesítménybeli

---

[10] Egy szerep teljesítése alatt a kiscsoport tagjainak elvárásaira adott megfelelő választ értjük (GOSLIN, 1995), amely válaszok olyan magatartásformák, amelynek teljesítését mindenkitől elvárják a csoporton belül (KOZMA, 1999).

[11] Más tanítási-tanulási módszerek esetében a versengésnek mint a csoporton belüli státus és szerepelnyerés elősegítőjének fontos szerepet tulajdonítunk (FÜLÖP, 2001).

[12] WISEMAN (1976) szintén úgy véli, hogy az ismeretelsajátítás folyamatában a tanár kulcsfontosságú, aki nevelési helyzetekben érvényesülő attitűdjeivel, a gyerek képességéről és lehetőségeiről alkotott elképzeléseivel, nevelési nézetével együtt vesz részt a folyamatban.

különbség milyen jellegű beavatkozást igényel. A feladatok jellege megkívánja, hogy új és differenciált feladatokat és módszereket alkalmazzon, ezzel késztetve absztrakt gondolkodásra a tanulókat.

Nézzük meg, hogy miért igényel több felkészülést egy ilyen tanítási órának az összeállítása! Ha egy osztályon belül öt csoport tevékenykedik csoportonként 3–5 fővel, akkor ez azt jelenti, hogy az órai munka öt eltérő csoportmunkán alapul, és mindegyik tanuló a csoportmunkára támaszkodó egyéni feladatot kap saját képességeinek megfelelően. Az egyéni feladatot pedig minden esetben úgy kell meghatározni, hogy a diáknak szüksége legyen a csoportfeladat eredményére, vagyis máris jelentkezik annak igénye, hogy a közös csoportfeladat elvégzése megfelelő színvonalú legyen az egyéni továbbhaladás érdekében.

Az osztálymunka szervezése az alábbiak szerint történik:

- csoportalakítás,
- munkára hangolás,
- csoportmunka,
- a csoportmunka prezentálása,
- egyéni munka,
- az egyéni munka bemutatása
- értékelés.

A Programban a csoporttevékenység az osztálytermi munka magja, de nem kizárólagosan, a csoporttevékenység igazodik a tananyaghoz. Alkalmazására lehetőség van többek között egy anyagrész összefoglalásánál, egy új tananyagrész előkészítésénél, de új ismeret szerzésére és feldolgozására is alkalmat adhat. Ezt a csoportmunkát a tanítási órák körülbelül egyötödében alkalmazzuk. Ez a gyakoriság lehetővé teszi, hogy a csoporttagok kellőképpen meggyőződjenek az általuk elsajátított viselkedés helyességéről vagy helytelenségéről, valamint alkalmuk adódik képet formálni arról, hogy a szerepük teljesítésének értelmezése egybevág-e a többiek elvárásaival.

Az általános iskola elsődleges feladatai az alapkészségek kifejlesztése, a tanulási képességek, a fantázia fejlesztése, a tanulás megszerettetése, az önálló gondolkodásra és kreativitásra nevelés, a gyerek jellemének formálása, a praktikus ismeretek átadása. A Komplex Instrukciós Program ezeket a célkitűzéseket megvalósító nevelési-oktatási eljárás.

A Komplex Instrukciós Program alkalmazásának elvárt eredményei:

- A csoportmunkán alapuló Komplex Instrukciós Program bevezetésének eredményeként a hátrányos helyzetű tanulók osztálytermi rangsorban elfoglalt helyében, hierarchiájában pozitív változás áll be.
- A pedagógus órai irányító szerepének csökkenése a tanulók interakciójának, közös tevékenységének, munkavégzésének növekedéséhez vezet, vagyis a tanári utasítás, beavatkozás visszaszorítása a gyerekek önálló, a kijelölt tanulói szerepeknek megfelelő munkavégzésére pozitív hatással van.

- A Komplex Instrukciós Programban a státuszkezelésre irányuló segítségadás pozitívan hat a tanárok órai munkájára és a státuszproblémák kezelésének elsajátítására.
- A program alkalmazásának eredményeként a hátrányos helyzetű tanulók tanulmányi eredménye javul.

3.3. Az órai munka szervezése

A Program alkalmazása során minden gyerek számára biztosítani kell a szellemi képességek kibontakoztatásának lehetőségét. A heterogén összetételű, hierarchikusan felépített osztályokban ez nagy kihívást jelent a tanár számára.

A pedagógusok kérdések sorával találják szemben magukat:

Ha átlagos szintű feladatok végrehajtását kérik az osztálytól, akkor szinte biztosak lehetnek abban, hogy azt nem minden tanuló tudja maradéktalanul értelmezni vagy végrehajtani. Ennek oka az lehet, hogy sok gyereknél megértési nehézségek, és az előadásnál, felelésnél szókincsbeli hiányosságok tapasztalhatóak. Ha a tanár azt a megoldást választja, hogy könnyít a feladatokon, akkor a tantervben előírt követelmények teljesítése kerül veszélybe. Emellett a középréteghez tartozó szülők is – jogosan – azt várják el az iskolától, hogy a tantervben foglaltak maradéktalan teljesítése megtörténjen.

Éppen ezért van szükség az iskolai és osztálytermi munka reformjára, mert a jelenlegi tananyag sok tekintetben figyelmen kívül hagyja az osztályban a leszakadókat, és az átlagos vagy az átlag feletti képességekkel rendelkező tanulóknak szól. A tantervnek olyan elsajátítandó ismereteket is kell tartalmaznia, amelyek a feladatok sokféleségét kínálják, biztosítják a leszakadók felzárkóztatását, minden tanulót sikerélményhez juttatnak, színes, életszerű, több oldalról megközelíthető és kreatív gondolkodásra késztetnek.

Az a tapasztalat, hogy a tanárok néhány tanulót minden feladat elvégzésére alkalmasnak tartanak, egyes tanulókról pedig éppen az ellenkezőjét feltételezik. Ha ezen a téren a pedagógusok szemléletében változás következik be, akkor máris lépések történnek az esélyegyenlőség megteremtésére, a leszakadók felzárkóztatására, és elkerülhetővé válik, hogy csak néhány tanulót tartsanak alkalmasnak a feladatok elvégzésére. Ha egy tanuló a csoport munkájában kevésbé vesz részt, akkor a tananyag elsajátítása is alacsonyabb szintű, különösen azoknál a feladatoknál, ahol magasabb gondolkodási képességre van szükség.

A hagyományos tanórai foglalkozás alatt vannak olyan feladatok, amelyek a csoporton belüli felzárkóztatást célozzák meg, de mivel ezek legtöbbször egyénre szabott feladatok, éppen az ellenkezőjét érik el, és a csoporton belüli differenciálódáshoz vezetnek. A Program azonban elkerüli ezt, és a csoport nagyobb arányú kiegyenlítettségét eredményezi.

3.4. Az osztály mint szocializációs terep

Az osztály többet jelent 25–30 tanulónál és a tanárnál: az osztály rendszere és egysége egy olyan hivatalos szervezési formának, ahol a tanár 25–30 munkálkodó gyermek

felügyelője. Hosszú távon azonban a legjobb szervezés mellett is nehéz a megfelelő színvonalat differenciálás nélkül tartani az osztálytermekben, hiszen a csoporton belül mindig vannak olyan tanulók, akiknek a feladatok megértéséhez külön magyarázatra van szükségük. A Program során a tanulók egy olyan heterogén összetételű munkacsoport tagjai, ahol vannak olyanok, akik a feladatokat alkalmazás szintjén hajtják végre, és olyanok is, akik gondolkodva, új megoldásokat keresve, magas szinten teljesítenek.

A csoportmunka eredményességét a gyerekek közötti együttműködés és a tudásanyag elsajátításának szintje jelzi. Mindkettő egyaránt fontos mind az egyén, mind a csoport számára. Ez a módszer természetesnek tartja, hogy a tanulók egymástól segítséget kérjenek, és egymásnak segítséget adjanak. Az együttműködés túllép a hagyományos értelemben vett interakción, amelyhez azonban szükség van a tanulásban lemaradt tanuló magáról alkotott, negatív véleményének megváltoztatására, és arra is, hogy társainak a vele szemben fennálló előítélete megszűnjön.

A pedagógus feladata, hogy minél szorosabb együttműködésre és maximális teljesítményre ösztönözze a tanulókat, a gyerekekben ki kell alakítania az egyéni és a csoport fejlődéséhez szükséges ismeretszerzési eljárásokat, és azon kell munkálkodnia, hogy mind a csoport egészét, mind a csoport tagjait egyenként ellássa munkával a foglalkozás alatt. Jó alkalom adódik a tanulók teljesítményének nyomon követésére akkor, amikor a csoport több „nyitott végű" feladaton dolgozik, amely nyitott végűség minden esetben azt jelenti, hogy nemcsak egyetlen jó megoldása van a feladatnak.

Természetesen ez a fajta csoportmunka nem minden tanuló egyéniségének megfelelő tanulási forma kezdetben. A tanév elején a pedagógus feladata a csoportmunka szabályainak, követelményeinek kialakítása és a tanulók ilyen irányú igényének erősítése, kifejlesztése. Erőfeszítést kíván a tanulóktól és a tanártól egyaránt az új szabályok elsajátítása, biztonságos alkalmazása és alkalmazásuk előnyeinek felismerése.

A feladatokat úgy állítják össze, hogy mindenkinek alkalma legyen képességeinek a kibontakoztatására, a csoportmunkában való aktív részvételre: ezért az alkalmazott módszer középpontjában, a pedagógus szervezőmunkájának eredményeképpen az egyenlő munkavégzés elve áll. A foglalkozás során az eltérő képességet megmozgató feladatok azt eredményezik, hogy az osztályrangsor alján elhelyezkedő gyerekek is tevékenyen vesznek részt az órai munkában.

3.5. A képességek sokfélesége

Hagyományos értelemben a pedagógusok a képességek sokfélesége esetén a feladatok elvégzéséhez szükséges képességekre gondolnak, valamint arra, hogy a tanuló milyen szinten tud bekapcsolódni az órai munkába. A sokoldalúság, a képességek sokfélesége a komplex feladatokhoz való hozzáértést jelenti.

A pedagógusok az összes feladat elvégzéséhez szükséges képességet számba veszik és egyeztetik a részfeladatokkal, tudatosítják a tanulókban, hogy nincs közöttük olyan, aki mindenhez egyformán kitűnően ért, és azt, hogy mindenki talál olyan feladatot, amelynek a megoldására maradéktalanul képes, amely figyelemfelhívással tulajdonképpen az első motiválás, kíváncsiság felkeltése is megtörténik.

Bár a sokféle képesség felhasználására irányuló nevelés csökkenti a tanulók közötti különbségeket, számolni kell azzal, hogy a gyerekek fejében ott található régről be-

ivódva a csoportban kialakult tanulói rangsor. A pedagógus feladata, hogy a ranglétra alján elhelyezkedőket, az alacsony státuszúakat is bevonja a munkába, aktivizálja őket. Amikor a Program már gördülékenyen működik, akkor a tanár a felelős azért, hogy a gondolatokat helyes irányba terelje. A rangsor alján elhelyezkedő gyerekekre figyelni kell, és meg kell ragadni azt a pillanatot, amikor a tanulók a feladatok végrehajtására, bemutatására alkalmasak, és amellyel a csoportmunka aktív résztvevőivé válhatnak.

3.6. A jobb képességű gyerekek helye a csoportmunkában

A feladatok minden tanuló számára, beleértve a jobb képességűeket is, kihívást jelentenek. A csoportmunka elveinek és módszereinek érvényesítése és betartása érdekében a gyerekek – a tehetségesebbek is – tudják, hogy minden tanuló segítségére szükség van a feladatok időben történő megoldásához, a sikeres munkavégzéshez.

A feladatok sikeres teljesítése minden tanulótól megkívánja képességeik mobilizálását, amelynek során a jobb képességű tanulóknak is alkalmuk lehet rejtett, szunnyadó képességeik fejlesztésére. Sok feladat vizuális, térbeli tájékozódási képességet, kézügyességet kíván, amely kihívást jelenthet az egyébként írásban, olvasásban, számolásban kiváló tanulók számára is. Mégis, a jobb tanulóknak legtöbbször azt a legnehezebb megtanulniuk, hogy a tanár igényének kielégítése mellett társaik munkájára is figyelmet fordítsanak. Ez az oka annak, hogy a program szabályai, normái között az együttműködésen alapuló társas tanulás egyik előmozdítója, a segítségadási kötelezettség is szerepel.

Néhány szülő attól tart, hogy a gyengébb tanulmányi eredményt felmutató gyerekek gyakoribb szerephez jutása csökkentheti saját gyermekük órai munkában való részvételét, teljesítményét. A Programban azonban ettől nem kell tartani, mivel a feladatok mindenkinek szólnak, lehetővé téve az eltérő képességű gyerekek aktív részvételét a munkában. LORÁND (1997) úgy véli, hogy a jobb képességű tanulók invenciózusabb kezdeményezései, sokoldalúbb érdeklődése, intenzívebb tanulási motiváltsága – a csoporttörténések belső dinamikája következtében – a tanulásban lemaradtakra is motiválóan hatnak. A kiválóságot nem valamiféle kiváltságként, hanem a gyengébbekkel való törődés, együttműködés kötelezettségeként kell értelmezni, amely a kooperatív ismeretelsajátítás egyik segítője.

A heterogén csoportban dolgozó jó képességű, tehetséges gyerekek számára a fejlődés útját a széleskörűen alkalmazott csoportmunka, valamint a differenciált egyéni feladatok jelentik.

4. HÁTRÁNYOS HELYZETŰ GYEREKEK AZ ISKOLÁBAN

Ma a magyar iskolákban a szülők iskolai végzettségének szinte automatikus leképeződése jelenti az egyik fő veszélyt (KOZMA, 2000). A családi háttér mint egy sokdimenziós egyenlőtlenségi tér ragadható meg, amelyet befolyásol a szülők társadalmi pozíciója, a család kulturális státusza, a kultúra közvetítőinek igénybevétele, a szülők anyagi helyzete és a család lakóhelye. A hátrányos helyzetű – legtöbbször a cigány etnikumhoz tartozó – gyerekek iskolai sikertelensége gyakran a hátrányos szociokulturális háttérrel – kulturális különbözőséggel, az iskolába lépés előtti lemaradással, hátránnyal – és a nyelvi kifejezőkészség hiányával magyarázható. GYARMATHY (2010) megerősíti, hogy a hátrányos helyzetű családokban felnövő gyerekek iskolai sikertelenségének legfőbb oka, hogy otthon korlátozott verbalitással találkoznak. A hátrányos helyzetű gyerekek részére az otthoni beszéd, a környezetükben lévő felnőttek beszédmodellje a meghatározó. Esetükben a társalgások kevés szókincshez kötöttek, esetleg ritkábbak.

A zömében hátrányos helyzetű tanulókat nevelő intézményekben a tanulók többsége – nyelvi kifejezőkészsége és nem észbeli képességei miatt – nem alkalmas a bonyolult ismeretek elsajátítására, mert korlátozott nyelvi kóddal rendelkeznek. Amikor egy gyermeknek a szó, illetve mondatértéssel is gondja van, természetes, hogy a szövegértés – ennek következtében a feladatmegoldás is – a vártnál gyengébb lesz. Az iskolában előforduló szavak pedig szóismeretük passzív részében sem biztos, hogy előfordul.

Míg az értelmiségi környezetből induló gyerekek észrevétlenül „feltöltődnek" az iskolára, az iskola nyelvezete nekik szól, addig azok a gyerekek, akik nem birtokolják az iskola nyelvezetét és az iskolai környezet kódjait, lemaradnak, és kicsi lesz annak a valószínűsége, hogy az iskola világában otthonosan mozogjanak. A fő veszélyt az jelenti, hogy e rétegspecifikus hátrányok az iskoláztatási idő alatt állandósulhatnak, rögzülhetnek, az iskolából leszakadóknak mobilitásra esélyük sincs, márpedig az egyének közt kialakult hierarchia határozza meg az életutat (BUDA, 1999). A hierarchikus sorrend megváltoztatása, a pozíciók kiharcolása az egyén feladata, amely végső soron a felemelkedés, a mobilitás záloga.

A beszédben való lemaradás gyakran arra vezet, hogy a pedagógusok azt a tanulásért ugyancsak felelős tényezőkkel, mint amilyen a figyelem vagy az összpontosítás, összetévesztik. A gyereket szóismeretük hiánya miatt nem köti le az iskolai feladat.

A hátrányos helyzetű tanulókat gyakran a „problémás tanulók" jelzővel illetik, legtöbbször nyelvi kifejezőkészségük szegénysége miatt, vagyis a leggyakoribb ok, ami miatt a hátrányos helyzetű gyerekek sikertelenek az iskolában, a nyelvi lemaradás, a szegényes szókincs, ami miatt az iskolában a közösség nem fogadja el őket, kirekesztődnek, peremre szorulnak. Emiatt a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatásának még ma is egyik legfontosabb célja, hogy nyelvi értelemben „oktatható" állapotba hozza őket (RADÓ, 2000).

DEWEY (1996) úgy véli, hogy az iskolai élet, amely a társadalmi élet leegyszerűsített változata, fokozatosan a családi életből nő ki, ezért az iskola feladata, hogy a családi háttérből eredő hátrányokat kompenzálja, és olyan pedagógiai eszközöket alkalmazzon, amelyek képesek arra, hogy az esélyek egyenlővé váljanak, a gyerekek közötti különb-

ségek csökkenjenek, és mindenkinek ugyanolyan lehetősége legyen jövőjének a felépítésére.

Az iskolában a hátrányos helyzetű tanulók sikeres oktatásában az osztálymunka újragondolására van szükség. Az iskola feladata, hogy a gyerekeket felkészítse a felnőtt életre, a felnőtt társadalom kultúrájának ismeretére. Ennek elsajátítása azonban nem egyéni úton történik, hanem közösségben. A csoportmunka alkalmazása, a tanulók aktív részvétele a munkában, a többféle képesség felhasználása mind a sikeres ismeretelsajátítás záloga. A tanórai együttműködés, a társaktól történő tanulás, az egyének közötti versenyeztetés megszüntetése, illetve az azonosság és a különbözőség felismertetése, a szülőkkel való együttműködés az integráció sikerének záloga.

Nincs pontos adatunk arról, hogy hány hátrányos helyzetű tanuló van ma a közoktatásban, de folyamatosan emelkedő arányuk iskolai nevelésükre-oktatásukra irányítja a figyelmet. Eredmények felmutatásához azonban az oktatás reformjára van szükség. Elsősorban rendelkezni kell az oktatásukhoz szükséges képzett munkaerővel. A pedagógusoknak széles körű módszertani repertoárral, a képességekre, különbségekre figyelő, egyénre szabott pedagógiai eszközök és oktatási mérőrendszerek ismeretével kell rendelkezniük. A felzárkóztatás feladata olyan oktatás szervezése, amelynek elsődleges célja a nyelvi hátrányok kiküszöbölése és a szociokulturális lemaradás csökkentése.

5. AZ OKTATÁS MÓDSZEREI

Fontosnak tartjuk bemutatni a magyar szakembereknek az oktatásban alkalmazott különböző módszerek előnyeiről és hátrányairól vallott nézeteit. Az elemzés során szembeállítjuk a redukcionista és a komplex pedagógiai tevékenységet, valamint az ismeretközlő és a problémafelvető oktatást. Külön egységként jelenik meg a tanítás-tanulás különböző folyamatainak bemutatása, amelyben jelentős figyelmet fordítunk a csoportmunka ismertetésére, különös tekintettel a csoportmunka személyiségfejlesztő hatására.

5.1. Redukcionista és komplex pedagógiai tevékenység

Bábosik István szerint a pedagógiai közgondolkodás két alapvető pedagógiai tevékenységet különböztet meg: a leszűkítő, redukcionista, illetve a komplex változatot.

A leszűkített, redukcionista pedagógiai tevékenység az oktatás folyamatából kizárja a nevelés feladatát, alacsony hatásfokkal működő oktatást eredményez, és az iskolának csak ismeretközvetítő szerepet szán. Bábosik szerint „az iskola ilyen jellegű megítélése lényegében egyenlőségjelet tesz az iskola és egy tanfolyam vagy oktatási program közé, nem veszi számításba, hogy az iskola ennél sokkal több: a gyereket biológiai lényből szociális lénnyé fejlesztő szociális faktor, amelynek az ismeretközvetítés mellett a szocializációs célok egész sorát kell megvalósítania" (BÁBOSIK, 2000a: 4). Nézete szerint ebben a folyamatban fontos szerep jut a nevelőnek mint szocializációs tényezőnek és az osztálytársaknak. BREZSNYÁNSZKY (1998) úgy véli, hogy a pedagógus hagyományos tanári szerepet tölt be abban az osztálytermi folyamatban, ahol tanít, azaz tudást közvetít.

Ha a tanulók fejlesztésének egyetlen célja az ismeretek átadása és az átadott ismeretek számonkérése, akkor ezt szűkebb értelemben vett oktatásnak nevezzük, és az az intézmény, amelyik erre szorítkozik, az oktató iskola. Az ismeretek számának hihetetlen méretű növekedése és a tanulókkal kapcsolatos társadalmi igények minőségi változása meghaladja az oktató iskola lehetőségeit. A fejlesztésben többletet csak abban az esetben tudunk elérni, ha az éppen aktuális ismeretekkel szoros összefüggésben sokoldalúan és harmonikusan tudjuk megvalósítani a tanulók képességeinek kibontakoztatását. Ezt a célt tűzi ki maga elé a nevelő iskola. NAGY (1996: 91) szerint „a nevelés feladata annak elősegítése, hogy a szociális kompetencia kreativitása értelmező szintre fejlődjön, aminek az a feltétele, hogy a tanulók megismerjék és elsajátítsák a szociális viselkedés alapvető szabályait, hogy megértsék a szabálytudat, a döntési szabadság és felelősség szerepét, jelentőségét". Az iskolai nevelés során a fő hangsúly a pozitív szociális szokások kialakítására tevődik, ahol az oktatás az ismeretek átadása és számonkérése, a nevelés pedig az ismeretekkel szoros összefüggésben a tanulók képességeinek társadalmunk céljaival összhangban történő fejlesztése. Az ilyen iskola feladata a gondolkodóképesség maximális kibontakoztatása és az alkotó munkára nevelés.

5.2. Ismeretközlő és problémafelvető oktatás

Az osztályban végbemenő nevelési-oktatási folyamatok két alapvető – ismeretközlő és problémafelvető – tanítási formát feltételeznek.

Az ismeretközlő tanítás a frontális osztálymunka egyik jellemzője, amelynek fő ismérve, hogy az elsajátítandó tananyagot kész formában nyújtja a tanulóknak, és amely módszer legnagyobb hiányossága, hogy az órai munka során a tanulók közötti differenciálás nehézkes, és gyakran előfordul, hogy a tanítás ütemét a különböző képességű (erősebb, átlagos vagy gyengébb) tanulók egyes csoportjai határozzák meg. Az ismeretközlő tanításban a pedagógus gyakran nem tudja figyelembe venni a különböző képességű tanulók igényeit, amelynek legtöbbször nem a tanterv az oka, hanem az a tény, hogy a közölt ismereteket az egy-egy osztályban tanulók igen eltérő módon dolgozzák fel. A számonkérés alkalmával nehézségekkel kell számolni, mivel az ismeretközlő oktatás eredményeinek ellenőrzése részleges, nem válik az ismeretátadási folyamat szerves részévé, és nincs lehetőség arra, hogy az összes tanulónak biztosítsák az oktatás teljes eredményességét.

Ezzel szemben a problémamegoldó tanítás jellemzője, hogy az új ismereteket a tanulók elméleti és gyakorlati problémák megoldása útján szerzik meg, tehát az ismeretelsajátítás a gondolkodást segíti. A nevelők nem csak ismereteket adnak a tanulóknak, hanem feldolgozandó problémákat is, és ezek megoldására irányuló tevékenység teszi eredményessé a tanítási órákat. A gyermeket akkor bírjuk rá a gondolkodásra leginkább, ha cselekedtetjük (VASS, 2010). A tanulók ismereteket szereznek, könnyen alkalmazzák azokat új helyzetekben, miközben fejlesztik saját megismerési képességeiket és érdeklődésüket. A tanulás üteme a tanulótól vagy a tanulók csoportjától függ. Az egyéni gondolatmenetek megalkotásával és megvitatásával fejlődik a tanulók gondolkodásbeli és általában személyiségbeli önállósága, a közös alkotómunka pedig jelentős mértékben járul hozzá a tanulócsoport közösséggé neveléséhez.

A hatékony ismeretelsajátítás kulcsfogalmai a kreativitás, az innovációs, kritikus gondolkodás és problémamegoldás, a kommunikáció és az együttműködés (HAYES JACOBS, 2010). A problémamegoldó tanítás a probléma megismerésével kezdődik és a probléma megoldásával fejeződik be, amely probléma megoldásához különböző úton, különböző gondolatmenetek segítségével jutnak el a tanulók. CSOMA (2000) szerint a problémafelvető oktatás olyan oktatási forma, amely az ismeretelsajátítási folyamat törvényszerűségein, vagyis az emberi gondolkodás törvényszerűségeinek meghatározott értelmezésén alapul, azt az alapelvet vallva, hogy az ismeretelsajátítási folyamat problémahelyzetek megoldásakor megy végbe. Alkalmazott módszereinek jelenlegi fejlettségi szakaszára jellemző, hogy felhasználják a kísérleti gondolkodáspszichológia eredményeit, amelyek lehetővé teszik, hogy a tanulókat ne csak problémák elé állítsák, hanem biztosítsák azok megoldásának feltételeit is, így a probléma megoldásának folyamata, azaz maga az ismeretelsajátítás irányított folyamattá válik.

A problémamegoldó tanítás jellemzője, hogy a legtöbbször csoportmunkán alapuló nevelési-oktatási folyamat során az együttműködő tanulók valamennyien aktívan vesznek részt a feladat megoldásában. Az öncélú tanári magyarázat helyett, amely nincs tekintettel arra, hogy az egyes tanulók számára mi ismert és mi nem, ebben az esetben a tanári közlésnek egy olyan formája kerül előtérbe, amely csak a tanulók által nem érthető, magyarázatra szoruló összefüggésekre mutat rá.

A problémamegoldó tanítás másik elnevezése a „tanítás felfedezés útján”, amely elnevezés jelzi, hogy ez a tanítási forma nem ad a tanulók számára lépésről lépésre köve-

tendő megoldási utasítást, hanem rájuk bízza a probléma megoldását. A felfedezéses tanításnál azonban a probléma kezelése csak abban az esetben lehetséges, ha valaki már korábban is sok hasonló feladat megoldásával találta szembe magát, és ha kellő előkészítés nélkül bízzák a tanulókra a probléma feldolgozását, akkor tulajdonképpen „mély vízbe dobják őket”, arról nem is beszélve, hogy fennáll annak a veszélye, hogy csak egy-két tehetséges tanulónak kedvez, és nem képes a nagy többség gondolkodását fejleszteni. A felfedezéses tanítás hibáját enyhíti az irányított felfedező tanítás-tanulás, amely során a tanulók tanári irányítás mellett keresik az összefüggéseket.

6. A TANÍTÁS-TANULÁS FOLYAMATA

A tanítás-tanulás folyamatának a gyakorlatban négy munkaformája alakult ki: a frontális osztálytanítás, a kiscsoportos oktatás, a páros munka és az egyéni, individualizált munka. Annak érdekében, hogy a társadalmi fejlődésben az iskolai nevelés is szervesen részt tudjon venni, a hagyományos frontális és az egyéni oktatási formát egyre inkább ki kell egészíteni a csoportos munkaformával.

Ezeket az oktatási formákat a tanítás-tanulás funkcionális alapelvei szerint célszerű elemezni és összehasonlítani, hiszen a motiválás, az aktivitás és a differenciálás a mindennapi pedagógiában növelheti az iskolai munka hatékonyságát, és közvetve hozzájárulhat a kitűzött célok tanulás útján történő elsajátításához.

6.1. Frontális osztályfoglalkozás

A *Pedagógiai Lexikon* (I. kötet, 1997: 543) szerint a frontális osztályfoglalkozás „az oktatás megszervezésének olyan formája, amelyben a nevelő az osztály tanulóival együttesen – mint közösséggel – tart közvetlen kapcsolatot". Jellemzője, hogy a motiváló hatás erősen a tanár egyéniségének függvénye, hisz a munka elsősorban az ő szóbeli magyarázatára épül, osztályteremben zajlik, és általában kevés taneszköz áll rendelkezésre, vagyis alacsony azoknak a motivációs tényezőknek az aránya, amelyek tanulásra ösztönöznek. A tananyag feldolgozása közvetlenül a nevelő irányításával, vezetésével folyik, a tanulók azonos időtartamban és ütemben, viszonylag együtt haladva vesznek részt abban az ismeretelsajátítási folyamatban, amelyben a pedagógusé a domináns tényező. SZENCZI (2000) úgy véli, hogy e munkaforma során a tanító és az osztály között „bipoláris kapcsolat" működik, amelynek jellemzője, hogy a tanulók egységes utasításokat, feladatokat kapnak, a tanár pedig globálisan értékel, illetve diagnosztizál.

Ezt a tanítási formát a sorba állított padok és a katedránál elhelyezkedő tanár jellemzi, aki magyaráz, irányít, kérdez és dönt, és az ösztönzés eszköze általában a dicséret és a feddés. A tanár kapcsolatokat csak az egyes tanulókkal épít ki, akik között az órán a kommunikáció nem jellemző. Az egyéni munkavégzés során a tanulóknak önállóan kell dolgozniuk a munkafüzetekkel, tankönyvekkel vagy a nevelő által szerkesztett feladatlapokkal. SZABÓ (1985) szerint az átlagos magyar iskola kifejezetten nem kooperáló gyermekeket nevel ki azzal, hogy az osztályterembe – poroszosan – egymás mögé ülteti őket, és már az első osztályos kisgyereknek meg kell tanulni, ha tudja a tanító néni kérdésére a megfelelő választ, nem oszthatja meg azt padtársával. Amikor dolgozatot írnak, takarnia kell a saját munkáját, hogy mást ne segítsen a saját tudásával, és a versenyeztetés a legritkább esetben jelent csapatversenyt, sokkal inkább egyének versenyeznek egymással.

BÉRES (2002) a frontális osztályfoglalkozás hátrányaként említi, hogy nem ad lehetőséget a gyengébb képességű tanulóknak arra, hogy kapcsolatba kerüljenek a feladattal, és képességeiknek megfelelően vegyenek részt azok megoldásában.

A frontális osztályfoglalkozás elsősorban azokra a tanulókra épít, akik külső vagy belső okokból eredendően jól motiváltak, és a pedagógus direkt irányító tevékenységébe, a problémák megoldási folyamatába be tudnak kapcsolódni, és ezáltal olyan sikereket érnek el, amelyek ösztönzőleg hatnak további tanulásukra. A kevésbé motiváltak

ebben a tanulásszervezésben elvesztik érdeklődésüket, passzívvá válnak, hiszen előzetes tudásuk vagy éppen motiváltsági szintjük miatt a folyamatba nem mindig tudnak bekapcsolódni, és félő, hogy egy idő után elfogadják ezt az állapotot, amely hosszabb távon sikertelenséghez, kudarchoz vezethet. Gyakran fordul elő, hogy a kiváló tanulók problémamegoldó, gondolkodtató jellegű feladatokat kapnak, a közepesek alkalmazáson alapulókat, a gyengék pedig csak egyszerű gyakorlósorokat, amelynek következménye az egyéni különbségek állandósulása, sőt növekedése lesz.

A frontális osztályfoglalkozás alatt a tanár általában előad, magyaráz, párbeszédet folytat a jól motivált tanulókkal, akik hozzáfűzik saját gondolataikat a nevelő gondolataihoz, véleményt cserélnek vele, aktívak és jól érzik magukat. NAHALKA (LORÁND, 2004) álláspontja szerint a frontális osztálymunka azoknak a gyerekeknek kedvez, akik könnyen tudnak eleget tenni a pedagógus kívánalmainak, és az általa létrehozott feltételekhez könnyen tudnak igazodni. Vannak, akik egy ideig követik a tanári magyarázatot, majd valami miatt megszakad a lánc, és vannak olyanok is, akik eleve reménytelennek érzik helyzetüket, és meg sem kezdik a közös gondolkodást. A frontális osztályfoglalkoztatás nem veszi figyelembe a tanulók és az egyes csoportok közötti különbségeket, ezért nem alkalmas a differenciálásra.

Jellemzően alakul a tanulók szereplési lehetősége, aktivitása is. A tanulók az órán merev rangsort alkotnak teljesítményük szerint, amely rangsorban az eltérő képességű tanulóknak eltérő lehetőségek adódnak. Miután az ismeretek kicserélése döntő többségben a nevelőn keresztül történik, főleg a jobb képességű tanulóknak van alkalma a szereplésre. Ezek a tanulók többször és jelentősebb szerephez jutnak az új anyag feldolgozása során is, mint a szerényebb képességűek. A gyengébbek önként kevésbé mernek kockáztatni, így ritkábban, főleg csak az összefoglalások, ismétlések, ellenőrzések alkalmával jutnak szóhoz. Ez a passzivitás eredményezheti időnként a figyelem, a tanulási folyamat megszakítását, a mással való foglalkozást, ami nemcsak önmagukra, hanem a nevelővel együtt dolgozni akaró és tudó tanulókra is negatív hatással van.

A frontális osztályfoglalkozás lényegéből fakad, hogy az egyéni különbségek folyamatos nyomon követésére alig van lehetőség, ezért a differenciáló hatás csekély. A tanítás általában már a tervezés folyamatában is főleg a közepesek csoportjára irányul. Azok a tanulók, akik ennél a szintnél lejjebb helyezkednek el, általában lemaradnak, lemaradásuk fokozatosan növekszik, perifériára kerülnek, hosszú távon lemorzsolódnak, elkallódnak, akik pedig kiemelkednek ebből a szintből, azok alulterhelés miatt egy idő után közömbössé válnak, majd lefelé nivellálódnak. A tanulmányi különbségek e szervezési mód kizárólagos alkalmazása esetén nem csökkennek, hanem tovább halmozódnak. A frontális munka jellemzője a tanulók közötti interakció szegénysége, hisz minden gyerek ugyanazoknak a céloknak, feladatoknak a megoldásáért vesz részt a folyamatban, ezáltal mindannyian csak a saját előmenetelükben érdekeltek, és nem alakul ki együttműködés a csoporttagok között, mivel nem szoros munkatársai egymásnak.

BUZÁS (1980) szerint az ismeretek nyújtása és az értelmi képességek fejlesztése szempontjából ez az oktatási forma a „maga helyén" fontos szerepet tölt be, de kizárólagos alkalmazásánál a nevelés-oktatás folyamatában hiányosság lép fel. A fentiekkel egyetértve úgy véli, hogy a probléma abból adódik, hogy az elsajátított ismeretek nehe-

zen mobilizálhatók, mivel a „logikai sínpárt” a tanár fekteti le, ezért a probléma megoldására való törekvés a gondolkodásban nem játszik irányító szerepet, és a tanulóknak annyi feladat jut, hogy az irányító tanár gondolatmenetét utólagosan rögzítsék.

CSIRMAZ (2003: 91) arra irányítja rá a fegyelmet, hogy ennél az oktatási formánál a „kommunikációs csatornák erősen korlátozottak, és a pedagógus nem használja ki azokat az interakciós lehetőségeket, amelyek hatékonyabbá tehetnék az osztálynak, mint szervezetnek a működését”. A frontális foglalkozás figyelmen kívül hagyja a társas szellemi egymásra hatásban rejlő értékeket, és nem fejleszti a személyiségben azokat a vonásokat, amelyek alkalmassá teszik az egyént a kollektív munkára, amelynek egyik oka az, hogy a tanuló nem a társakkal, hanem a tanárral van kapcsolatban.

A külföldi irodalomban főképp Dewey és Claparede, a hazaiban Nagy László elmaradottnak tekintették a meglévő képzetnek, megszerzett ismeretnek túl sok jelentőséget tulajdonító herbarti (associációs lélektani) ismeretközvetítési formát (KENYERES, 1928).

6.2. Individuális oktatás

A *Pedagógiai Lexikon* (II. kötet, 1997: 39) definíciója szerint az individuális oktatás az oktatás megszervezésének az a módja, amely alkalmat ad egy tanulócsoport tagjainak arra, hogy egyedi munkával vegyenek részt az ismeretek elsajátításában és a tanulók egyéni sajátosságainak maximális figyelembevételével azok feldolgozásában. A megfogalmazásból következik, hogy az egyéni munka az egyes tanulók számára a lehető legkedvezőbb módon biztosítja a motivációt, az aktivizálást és a differenciálást; és a pedagógus megfelelő előkészítés után egyénre szabja az elsajátítandó tananyagot. E munka során a tanulók olyan feladatokat, feladatsorokat kapnak, amelyek figyelembe veszik előzetes tudásukat, a taneszközökkel való bánni tudásuk szintjét, így az egyes tanulók számára biztosított az eredményes tanulás megkezdésének feltétele, a siker, a jó teljesítmény, amelynek következménye a saját színvonalhoz képest történő előrelépés, ami nemcsak egyéni tudásuk növekedését eredményezi, hanem a tanuláshoz, a tárgyakhoz, a pedagógusokhoz való pozitív viszonyulást is. A feladatok, problémák megoldása során elért sikerek további ismeretszerzésre, tanulásra ösztönöznek, aktivizálnak, amely folyamatban az egyes tanulók külön-külön utakon, különböző időtartam alatt jutnak el ugyanahhoz a célhoz, látszólag egymástól elszigetelten dolgoznak, valójában azonban figyelemmel kísérik társaik haladási ütemét. Jellemző, hogy minden tanuló mindenkor a saját szintjéről indul és ezt alapul véve lép tovább, vagyis egyéni ütemben, egyéni módon vesz részt az ismeretszerzés folyamatában.

Magának a tanítási-tanulási folyamatnak az irányítása is differenciált. A csoportnál alapvetően indirekt, míg az egyes tanulók esetében szükség szerint direkt szakaszok is megjelennek. CSIRMAZ (2003: 89) szerint, ha a differenciált egyéni munkát „minden más szemponttól elvonatkoztatva vizsgáljuk, akkor a differenciálás legmagasabb szintjének a folyamat végletekig vitt individualizálását tekinthetjük”. Az individualizált munka tehát az egyéni sajátosságok figyelembevételét jelenti. Erre épül a tanítási–tanulási folyamat tervezése és irányítása, amelynek tudatos alkalmazásával érhető el az egyéni teljesítmények fejlődése.

SZENCZI (2000: 113) arra hívja fel a figyelmet, hogy a minőségi oktatás előretörésével az individuális tevékenység mérése egyre inkább előtérbe kerül. Arra is kitér, hogy az „iskolai tanulás szempontjából fontosabb, hogy a gondolkodási képességen keresztül fejlődjön az individuum, hiszen amit az egyén átgondol, beépít, interiorizál, enkulturál, az a legbelső pszichikus rendszerhez tapad".

Ha azonban egy nevelési-oktatási intézményben a pedagógusok által használt tanulásszervezés csak a frontális és az egyéni munkafolyamatok használatára korlátozódik, az a pedagógiai tevékenység leszűkítő, redukcionista szemléletmódjához vezet.

6.3. Kiscsoportos oktatás

A *Pedagógiai Lexikon* (I. kötet, 1997: 258) úgy fogalmaz, hogy a kiscsoportos oktatás „a tananyag egyes részeinek kisebb tanulói együttesben történő feldolgozása", a tanulók tevékenységének közvetett irányítása, amelyre jellemző, hogy az osztályközösség előtt álló didaktikai feladatokkal a csoport tagjai egymással kölcsönös kapcsolatban, közös erőfeszítéssel foglalkoznak. A csoportmunka lényegi jegye a tanulók közös munkája, amely szervezési módban a pedagógus indirekt irányítása dominál. A tanítás-tanulás folyamata vezérlés jellegű, amelyhez olyan feladatokra van szükség, amelyek megoldásához a tanulók véleménycseréje, munkamegosztása elengedhetetlen. A munka során a tanulók interakcióba kerülnek egymással, kicserélik véleményeiket, megbeszélik tapasztalataikat, a globális feladatokat egymás között tovább bontják, és mindez a feladatok megosztásával párosul. Így a tanulók minden egyes ismeretelsajátítási szakaszban cselekvéses helyzetben vannak.

Ennél a foglalkozási módnál a motiváló hatás nagyobb, mint frontális osztályfoglalkoztatás esetén, a tanulók általában szívesen dolgoznak ilyen jellegű munkaformában, hiszen tudják, hogy a kollektív munkán belül azt csinálhatják, amit tudnak, illetve szeretnek. A munka során csökken a tanulók szorongása, nő a tanulási kedvük, a közös munka sikeréért érzett felelősség ösztönzően hat, a kollektív eredményeket általában egyéni eredményként élik meg és a kiscsoportnak szóló elismerést egyéni megerősítésnek tekintik, ezek a sikertényezők jó motiváló hatásúak. A csoportmunka munkáltató módszereket alkalmaz, figyelembe veszi az egyéni különbségeket, és ennek megfelelően különböző típusú feladatok összeállítására és megoldására törekszik.

SZENCZI (2000) a csoportmunka lényegét abban látja, hogy a csoportok egyes centrumok körül helyezkednek el, amely centrum lehet maga a pedagógus, de lehet egy munkadarab vagy akár egy technikai eszköz (pl. számítógép) is. Úgy véli, hogy a csoportmunkának jelentős az aktivizáló hatása, mivel a tanulóknak nem közvetlenül a nevelővel vagy a nevelőn keresztül kell kicserélniük gondolataikat, aminek következtében bátrabban vállalkoznak a feladatok megoldására. A folyamatba azok a tanulók is bekapcsolódnak, akik a frontális osztályfoglalkozások során passzívak. Ők ilyenkor társaikkal előbb megvitatják, egyeztetik véleményüket, vagyis a külső, nyilvános korrekciót megelőzi egy belső javító munka, és a tévedés jogának következmények nélküli érvényesülése nagyobb aktivitást eredményez.

A differenciálás elvének érvényesülése szempontjából kulcsszerepe van a csoportképzésnek és a csoportok számára adott feladatnak. Különböző tudású tanulókból álló csoportoknál egyrészt különböző mennyiségű és minőségű feladatokkal érhető el az

egyéni bánásmód, másrészt a csoporton belül olyan részfeladatok megoldására vállalkoznak a tagok, amit tudnak, amihez értenek. Ez a differenciálás egy magasabb fokát, az öndifferenciálást eredményezi. Az egyénileg vállalt feladatok mennyisége a csoportmunka alkalmazása során nő, minősége pedig fokozatosan emelkedik, miközben az egyéni teljesítmények javulnak. Az öndifferenciálás során a tanulók különböző lehetőségekből választhatnak. Nem annak döntéséről van szó, hogy megoldják-e a feladatot vagy sem, hanem arról, hogy miképpen oldják meg (GYARMATHY, 2010).

A csoportmunka alkalmazása során megnő a motiváció, az aktivitás, és alkalom adódik a differenciálásra. A gyermek mint a csoport tagja aktívan vesz részt a folyamatokban. Az együttműködési képesség, a közös feladat- és kockázatvállalás, a munka megosztásának, a feladatmegoldások megszervezésének képessége összességében az osztályközösséget is erősíti. Több kutató annak a nézetének ad hangot, hogy a tanulók között sokan vannak olyanok, akikben a csoportteremtés készsége fejletlen, és akik számára még az egykorú társak csoportjába való beilleszkedés is nehézséget okoz. CSUKONYI és mtsai. (2003: 17) mutatnak rá arra, hogy a csoportfoglalkozások alatt a problémaközpontú gondolkodás fejlesztése, a cselekvésre épülő tevékenységformák, az önálló információszerzés és a kooperatív tanulási technikák sokkal eredményesebben valósulnak meg, illetve maradandóbbak, mivel „a tanulás valódi élményét" adják a diákoknak. A csoporthelyzetben feldolgozott témák jobban motiválják és ösztönzik együttműködésre a diákokat, a feladatok arányosabban oszlanak meg, így a tananyag megértése és rögzítése valóban komplex módon valósulhat meg.

A csoportmunka a közvetett ráhatási módok alkalmazásának sokféle lehetőségét kínálja fel. A kölcsönös függőségi, felelősségi és ellenőrzési viszonyok létrehozásának útja érvényesül ebben az oktatási formában. A csoportmunka átmenetet jelent a frontális osztályfoglalkozás és az individualizált munka között, amely átmenetre a tanítási-tanulási folyamatban a direkt nevelői irányítás nagyarányú jelenléte miatt elengedhetetlenül szükség van. A csoportmunka eredményességét jelentősen befolyásolja a frontális osztályfoglalkoztatás színvonala és a tanulóknak az önálló munkára való képessége, ugyanakkor vissza is hat mindkettőre, különösen kedvezően befolyásolja az önálló munka készségének továbbfejlődését, vagyis a csoportmunka csakis a tanulók frontális és egyéni foglalkoztatásával, csakis a nevelés és oktatás teljes rendszerével egységben fogható fel helyesen.

BUZÁS (1980) szerint a „csoportmunka az osztály frontális foglalkoztatásának járulékos eleme", amely pedagógiai, pszichológiai, logikai szempontból indokolt témák feldolgozása alkalmazásával kaphat szerepet, de csak abban az esetben, ha az összes feltétel biztosított. A csoportmunkának több formája ismert, amelyek változatos tanulásirányítást tesznek lehetővé, valamint alkalmasak olyan differenciálásra, amely alkalmazásával nem állandósulnak a tanulók közötti különbségek. A jól szervezett csoportmunka hozzájárul a **tanulók személyiségének** fejlődéséhez, fejlődik a gyerekek empatikus képessége, toleranciája, a tanulók új oldalról ismerik meg egymást, fejlődik kapcsolatteremető képességük, formálódik értékrendjük, önértékelési szintjük, segítőkészségük, vitakultúrájuk. A személyiség és a kollektíva fejlődése egymáshoz kapcso-

lódó folyamatként jelenik meg, miközben a szociális viselkedési normák beépülnek az egyén alkalmazási szférájába.[13]

BÁBOSIK és NÁDASI (1975) szerint a közvetett ráhatás lényege, hogy a közösségi hatások tervszerű irányításával a közösségen keresztül hatnak az egyénre. A csoportmunka jelentősége abban áll, hogy az egyén az együttműködési követelményeket a csoportmunka során úgy sajátítja el, hogy azok közben az egyén sajátjaivá válnak. A tanuló aktivitása érdekében fontos, hogy érzékennyé váljon a problémára, a megoldás tervét maga dolgozza ki, és ne nevelője vezesse végig egy olyan gondolatláncon, amiben neki nincs szerepe.

BREZSNYÁNSZKY (1998) rámutat arra, hogy a közösségi érzés olyan velünk született adottság, amelyet ki kell használni. A társakkal együtt végzett sikeres munka erősíti a pozitív önértékelést és a közösséghez tartozás érzését. A folyamatban a gyermek célja a csoporthoz való tartozás.

A csoportmunkával elérhető az alacsony motiváltságú tanulók ismeretszerzés folyamatában való aktív részvétele, lehetőség adódik sajátos gondolkodásmódjuk bemutatására, egyéni véleményük meggyőzés útján történő elfogadtatására. Ezek olyan sikerforrások, amelyek ösztönzőleg hatnak a tanulás további fázisaiban is.

6.4. Páros munkaforma[14]

A páros munkaforma nagyon eredményes munkaszervezési módszer. Jellemzője a folyamatos társas együttműködés, amely létrejöhet – a részt vevő felek szempontjából – egy tanuló és a tanár vagy két tanuló között, ahol rendszerint a két fél közül az egyik a másikért vesz részt az együttműködési folyamatban. Ez a munkaforma leggyakrabban a kötelező tanórai foglalkozásokon kívül, korrepetálások, tehetséggondozás vagy felzárkóztatás alkalmával valósul meg. RUPPERT (1976) szerint ez a munkaforma igen alkalmas a csoportoktatás előkészítésére.

*

A fent bemutatott szervezési formák kölcsönhatásban vannak egymással, szoros összefüggésben a tartalommal, a folyamattal és a módszerekkel. Annak tudatában kell megválasztani azokat, hogy sem az egyéni, sem a páros, sem a frontális, sem a csoportos munkának nincsen abszolút értéke, hanem egy a sok közül, szem előtt tartva, hogy a tanítás végcélja a teljesítményképes tudás.

---

[13] Peter Petersen 1924-ben, Jénában létesített iskolájában vegyes életkorú csoportok alakításával vezette be a csoportos munkát (BUZÁS, 1969a).

[14] Vannak szerzők azonban, akik a páros munkát is csoportmunkának tekintik.

7. A KISCSOPORTOS MUNKASZERVEZÉS

Témánkhoz elengedhetetlennek tartjuk a csoportmunka főbb változatainak és jellemzőinek összefoglalását, valamint a csoportmunkának a személyiség fejlődésére gyakorolt hatásának bemutatását.

7.1. A csoportmunka főbb változatai és jellemzői

BUZÁS (1980) a csoportmunka két változatát különbözteti meg, a homogén és a differenciált csoportmunkát.

A homogén vagy azonos feladatrendszerű munka során az osztály valamennyi csoportja azonos vagy csaknem azonos feladattal foglalkozik, amelynek több változata ismeretes. Egyik formája, amikor a tanulók olyan csoportfeladatot kapnak, amelyben egyidejűleg azonos feladatokkal foglalkoznak, miközben a nevelő egységes utasításokat ad és időben jól összehangolja a munkát. Másik formája az azonos feladatok forgószínpadszerű cserélődése, amelynek olykor nem titkolt oka a felszerelésben mutatkozó hiányosságok áthidalása. A pedagógus választhat olyan megoldást is, amelyben a feladatok tárgyi-logikai szempontból azonosak, de témájuk vagy a feldolgozásuk módja csoportonként más. Olykor találkozhatunk azzal a megoldással is, amikor a munka azonos, de csoportonként külön feladatokkal van kiegészítve.

Buzás László a csoportmunka fajtái között tartja számon a fentieken kívül azt a változatot, amikor a differenciált munkát azonos feladatokkal egészíti ki a nevelő, vagy az egyes csoportok a téma más-más részével foglalkoznak, illetve van olyan változat is, ahol a csoport tagjai a kapott feladatot egymás között tovább bontják (BÁTHORY, 2000).

A csoportmunka tehát a tananyag egyes részeinek kisebb tanulói együttesben történő feldolgozása. NÁDASI (1986) csoportmunkán azt a szervezési módot érti, amikor az osztály tagjai átmenetileg 4–5 fős egységekbe tömörülnek, és ezek a csoportok közös munkát végeznek valamely tanulmányi feladat megoldása érdekében. A csoportmunkának azonban csak egyik jellemzője az osztály csoportokra bontása, ennél lényegesebb ismérve a közös cél és tevékenység, amelynek jellemzője, hogy a csoport tagjai közösen dolgoznak meghatározott elméleti vagy gyakorlati feladatok megoldásán. A csoportmunka a tanulók kollektív, közös foglalkozásának sajátos formája, amelyben a tanulók aktívan vesznek részt a munkában, a tagokat, valamint a csoportokat az osztály egésze iránt érzett felelősség hatja át, tevékenységüket a csoportdinamika befolyásolja, amely körülményt jól ki lehet használni a tanulók társas, közösségi magatartásának nevelése céljából, valamint a szellemi teljesítmény fokozására.

A fent említett csoportmunka-változatok azonban nem azonosak azzal a csoportoknak kiosztott munkával, ahol az osztály egyes csoportjai azonos feladatokat oldanak meg. Értelmezésünkben csoportmunkáról csak differenciált csoportmunka esetén, vagyis abban az esetben beszélünk, ha a különböző csoportok különböző feladatokat oldanak meg, illetve a feladatok mélységükben különböznek.

A fenti megkülönböztetéssel CSIRMAZ (2003) azért nem ért egyet, mert szerinte a csoportmunka definíciója nem a csoportban végzett tevékenység jellegétől, hanem azoktól az interakcióktól függ, amelyek a csoportban mint kommunikációs rendszerben mennek végbe a feladat elvégzése során. Szerinte, ha a pedagógus mindegyik csoport-

nak ugyanazt a feladatot adja, akkor feltételezi, hogy ezek a csoportok képességek szempontjából heterogén összetételűek, amely biztosítja a feladat sikeres megoldását. HORTOBÁGYI (1995) szintén úgy gondolja, hogy „a csoportmunka nem azáltal teszi lehetővé a differenciálást, hogy a csoportok mást tanulnak, hanem azáltal, hogy az egyforma és az eltérő feladat megoldásának útját is úgy járják végig, ahogy az a csoport, a csoportot alkotó egyének sajátosságainak megfelel".

A csoportmunka szervezetszerűen nyújt arra módot, hogy a tanár az osztályban a kedvező struktúra kialakítását segítse, a szerepeket és a pozíciókat befolyásolja, és ezáltal jó feltételeket teremtsen a tanulók fejlődéséhez, amely munkának akkor van a legnagyobb jelentősége, amikor a tanulók a már megismert tananyaghoz hasonló anyaggal ismerkednek meg. Új gondolkodási műveletet kívánó anyag elsajátításának akkor van létjogosultsága, amikor a feladat megfelel a tanulók fejlettségének.

A tanulók csoportos foglalkozása az oktatási folyamat bármely szakaszában alkalmazható, és olyannak kell lennie, hogy fejlessze az önálló gondolkodást, a szóbeli és írásbeli kifejezőkészséget, a tanulói aktivitást. A tanítás hatékonysága nagyon sok anyagrésszel kapcsolatban megkívánja az osztályfoglalkoztatás differenciálását. A csoportmunka időigényes, nagy szervezést igénylő foglalkozás, de számos lehetőségeket nyújt a tanulói aktivitásra, önálló gondolkodásra, önálló ítélőképesség kialakítására való nevelésben.

A hagyományos, frontális tanítási óra nem segíti kellőképpen a tanulók önálló gondolkodását, és a lassú gondolkodású, kényelmes, dekoncentrált tanulókat még inaktívabbá, kényelmesebbé teszi, leszoktatva őket a gondolkodásról. A csoportmunkában azonban a tanítás-tanulás folyamatába minden tanuló bekapcsolódik, végigjárva az ismeretszerzés logikai útját.

Ahhoz, hogy a tanulók jól érezzék magukat az órán, lehetőséget kell nyújtani arra, hogy képességeik kibontakozhassanak. A munkáltatás csak abban az esetben állítható a nevelés, a képességfejlesztés, a személyiségkialakítás szolgálatába, ha a tanulók megszeretik azt a munkát, amelynek során előtérbe kerülnek bizonyos mennyiségi és minőségi tényezők. A mennyiségi tényező azt jelenti, hogy lehetővé kell tenni valamennyi tanuló számára a képességek kifejlesztéséhez szükséges gyakorlást, a minőségi tényező pedig azt, hogy a feladatrendszereket a képességek hierarchikus felépítésének megfelelően kell összeválogatni.

Az intenzív munka a tanulók terheltségi érzetét csökkenti, ha látják munkájuk értelmét, ha napról napra tapasztalatot szereznek fejlődésükről, a munkájukban felbukkanó hibák okairól, és ha módot adnak számukra a hibák kiküszöbölésére, megszüntetésére, kijavítására. Az intenzív munka csak akkor szerez a tanulóknak munkaörömöt, ha megteremtik az önálló munkavégzés tárgyi és személyi feltételeit, ahol személyi feltételek között első helyen áll az a követelmény, hogy mindig adjanak lehetőséget a tanulóknak az önálló munkavégzésre, az egyéni gondolatmenetek kibontakoztatására.

Elvárásainknak nem megfelelő eredmény mutatkozik akkor, ha a tanulócsoportot képesség alapján részekre, csoportokra bontják, és az egyes csoportoknak színvonalban más és más feladatot adnak. Ilyenkor a gyengék ugyan megoldják a számukra kijelölt könnyű feladatot, de az nem fejleszti őket, és az eljárás nem szerencsés az osztályközösség kialakulásának szempontjából sem. A kiscsoportok számára adott feladatok

sokféleségének elsősorban a tananyag tartalmi gazdagságát kell kifejezésre juttatnia és nem a gyerekek képességeiről alkotott elképzelést.

Ügyelni kell arra, hogy – ha mégis előfordul – a tanulók képességek és ismeretek alapján történő csoportosítása ne legyen tartós, mert hátráltatja az osztályközösség kibontakozását. LOVAS (1998) szerint arra kell törekedni, hogy az adott osztályban tanulók a fejlettség és a képességek tekintetében normális (Gauss-féle) eloszlással, mégpedig lehetőleg kis szélességű eloszlással legyenek jellemezhetőek. Kívánatos, hogy a két szélső csoport, vagyis a legjobbak és a leggyengébbek olyan távolságban legyenek az átlagtól, hogy a legjobbaknak alkalmuk adódjon segíteni a többieket, mintegy önmagukat is magasabb teljesítményre ösztönözve, miközben a gyengébbeknek is lehetőségük adódik a „versenyben maradásra".[15]

Ismeretes, hogy egy-egy tanulócsoport tagjai között jelentősek az egyéni különbségek, a csoportmunka azonban befolyásolja a különböző tanulmányi szinten lévő tanulók fejlődését Az a tapasztalat, hogy az egész tanulócsoport dolgoztatásával a gyenge tanulók egy-két kivétellel elérhetik az átlagos színvonalat, amelyet az együttes munkának köszönhetnek. Minden osztályban vannak olyan tanulók, akiket a családban kevés ösztönző, fejlesztő hatás ér, vagy egyébként is szerényebb adottságúak, tehát társaikkal szemben hátrányos helyzetűek. A csoportmunka őket olyan szellemi teljesítményre sarkallja, amely meghaladja azt a szintet, amit önerőből képesek megoldani. Ez a tanulási forma ezért a gyenge és közepes képességű tanulók számára különösen fejlesztő hatású, módot adva arra, hogy a feladatokat náluk képzettebb csoporttársaikkal is megvitassák.

A kollektív feladatok, a változó összetételű, heterogén csoportok együttműködése az órákon kedvezőbb feltételeket teremt a közösség neveléséhez, és fejleszti az egymás iránti felelősségérzetet. A közös munka a személyiség fejlődését számos irányban pozitívan befolyásolja, a tanulók megtanulják a megfelelő közösségi hangnemet, a közös kontroll természetessé válik, ahol a kritika a tagok között segítő szándékú és nem a felsőbbrendűség kifejezője. A sikeres interakciót legtöbbször a csoporttagok egyezkedési folyamata, vitája előzi meg, miközben a tanulók egyre inkább megismerik egymást és önmagukat. A tapasztalatok szerint a csoportfoglalkozások alatt a csoportok élénk megbeszélést folytatnak, vitatkoznak, kísérleteznek, mérési adatokat hasonlítanak össze. A tanulók munkában történő aktív részvétele vitathatatlan, bár aktivitásuk mértéke és a megoldásra vonatkozó javaslatuk értéke egyéni eltéréseket mutat. A frontális, logikailag egyenes vonalú órával szemben a csoportmunkában javaslat, ellenjavaslat, kétkedés, érvek sorozata, az érvek elfogadása vagy elvetése, újabb ötlet, mások által történt kiegészítés, kölcsönös kritika és közös megerősítés követik egymást. Ez az atmoszféra még a passzívabb növendékeket is magával ragadja, aktivitásukat fokozza, munkakedvüket növeli, és a gondolkodás társas jellegűvé válik. A tanulók kérdéseikre, az álláspontok egybevetésére vagy az előttük homályos összefüggésekre társaiktól várnak magyarázatot. A gyengébb képességű tanuló is látja, hogy társai a feladat megoldá-

[15] Hazánkban Nagy László és Domokos Lászlóné alkalmazta először 1932-ben a csoportmunkát, amelyben a csoportalakításnál a heterogenitás – R. Cousinet homogenitást valló nézetével ellentétben – már fontos szempontként jelent meg (BUZÁS, 1969a).

sán munkálkodnak, és belekerül azok gondolkodási áramába. A társas gondolkodásban, vitákban felszínre kerülnek az ellentmondások, amiket az egyén sokszor nem is vesz észre. A logikus gondolkodás szempontjából a viták igen jó hatásúak: a csoportmunka közben többféle szempont kerül elő egy-egy kérdés tanulmányozásakor, és a tanulók így hozzászoknak egy probléma több oldalról történő megközelítéséhez. A feladat megoldása ötletről ötletre halad, a felmerülő megoldási módok, javaslatok, elgondolások a tanulókat gyors mérlegelésre, átváltásra késztetik, amelyhez szükség van a gondolkodás mozgékonyságára, ami a kreatív gondolkodás fejlesztője. A vita élénkítően hat a közösség és az egyén tevékenységére, aktív tanulásra ösztönöz, a lustaság és kényelmesség ellen hat, és mozgásba hozza az értelmi erőket. Az érzelmi hatások és az élményszerűség erősíti a tanulás hatékonyságát és eredményességét, megszünteti a gátlásokat, és az egyén hamarabb meri elképzeléseit megosztani, ami egyben azt is jelenti, hogy egészen magáénak érzi az elért eredményt, ami lehetővé teszi, hogy átélje a munkát kísérő sikerélményt. A közös problémamegoldás ráneveli a tanulókat egymás elgondolásainak figyelembevételére és tiszteletben tartására.

7.2. A csoportmunka hatása a személyiség fejlődésére

BÁBOSIK és NÁDASI (1975) arra kereste a választ, hogy milyen hatás állapítható meg a csoportmunkában a tanulók közösségi vonásainak nevelésére vonatkozóan. A „Közvetett ráhatás a csoportmunkában" című tanulmányukban arra mutatnak rá, hogy vizsgálataik alapján a csoportmunka lehetőségeit kell magasra értékelni a kollektív beállítódás kialakulása szempontjából, amely lehetőségek a következőképp fogalmazódnak meg:

A tanulók közvetlen kapcsolatba kerülnek a feladattal, amely kapcsolat ebben az esetben közösségi szempontból értékesebb módon jön létre, mint az egyéni munkaformában. A csoportmunka során ugyanis a feladatmegoldás kooperáció formában történik, ami egyrészt nem engedi meg sem a feladattal, sem a csoporttagok magatartásával szembeni közömbösséget. Emellett a kooperációs folyamatban automatikusan létrejövő kölcsönös függési és ellenőrzési viszonyok gazdag kollektív tapasztalatszerzési lehetőségeket biztosítanak. Ugyancsak kölcsönös függési és ellenőrzési viszonyok bizonyítják a tanulók számára azt, hogy a kollektív feladat sikeres megoldása érdekében a közösségi jellegű tulajdonságok és magatartás követése a kollektív tulajdonságokkal és magatartással kapcsolatos erkölcsi szükséglet és beállítódás kialakítása (pl. alkalmazkodóképesség, segítőkészség, együttműködési készség, munkafegyelem, kitartás).

A csoportmunka nevelési feladatok megoldására kiválóan alkalmas, hiszen a tanulók érzik a közösen végzett munka örömét, emellett segíti a kollektív beállítottságú egyének nevelését. NAGY (1996b: 19) szerint „az iskolai nevelés alapvető érdeke a kíváncsiság öröklött motívumaiban rejlő energiaforrások kihasználása, hiszen ez az eredményes nevelés feltétele". A tanulóknak alkalma van egymás figyelemmel kísérése, egymás bírálatára a feladatmegoldás, munkaszervezés, időbeosztás, beszámolás közben, mialatt találékonyságuk, kezdeményezőkészségük, kritikai érzékük fejlődik, és a feladattal szembeni felelősségérzetük erősödik. A munka során gyakori a segítségadás egymásnak, valamint kiemelt jelentőséggel bír az egyéni és a csoportérdek összeegyeztetése.

LÉNÁRD és DEMETER (1990) a tanulás komplex értelmezésével foglalkozott, előtérbe helyezve a tanulók személyiségének fejlesztését osztályközösségben, rámutatva arra,

hogy a társadalomban egyre erősebb az igény, hogy a közoktatás meghatározó szerepet töltsön be az ifjúság nevelésében. A tanulók személyiségének fejlesztéséhez szükséges tevékenység együttesen – szemben a szűkebb értelemben vett tanulástól – komplex tanulás, amely lehetővé teszi, hogy a tanulók személyisége megfelelő módon fejlődjék. A komplex tanulás, amelyet a közoktatás az egyes intézményekben meg akar valósítani, tulajdonképpen képességfejlesztés, a képességfejlesztés pedig személyiségalakítás, nevelés. Az idetartozó tanítási formákat az jellemzi, hogy az ismeretek öncélú tanítása helyett a tanítás középpontjába a problémamegoldást helyezik.

A csoportos számonkérés és magyarázat megváltoztatja a tanítási óra légkörét. A tanulók következetes, állandó és közös, de mégis egyéni munkája során kialakul egy szociális tanár-tanulócsoport kapcsolat. A pedagógus munkája ebben az esetben nem a számonkérés és az öncélú magyarázat, hanem a tanulók munkájának irányítása, szervezése, vezetése, a munkafeltételek biztosítása, a tanulók önértékelő munkájának lehetővé tétele. BREZSNYÁNSZKY (1998) úgy véli, hogy mivel a csoportmunka során a gyerekek legfőbb törekvése a csoporthoz való tartozás, ezért a pedagógus érdeke, feladata, hogy a csoport ilyen irányú törekvését az egyén fejlődése érdekében felhasználja.

A frontális osztálymunka során a szokásos feleltetés és az új anyagot közlő ismeretátadásakor nem tud közösség kialakulni. Nem is alakulhat, hisz a tanulók a tanítási órákon csak egymás hátát látják és külön-külön tevékenykednek. Közösség csak abban az esetben alakulhat ki, ha a tanulók egymás gondolatmeneteit megismerhetik és megvitathatják, ha módjukban áll a feltett kérdésekkel, feladatokkal, problémákkal kapcsolatban saját álláspontjukat, elgondolásukat kifejezésre juttatni, ezeket más álláspontokkal egybevetni, helyeslésüket vagy ellenvetésüket megfogalmazni. A szociális tanulás lényege, hogy a gyerekek egymástól tanulnak, utánozzák egymást, meghallgatják egymás véleményét, együttműködnek és vitatkoznak. Az eredményes munkavégzés a jó közösség kialakulásának feltétele, amelynek érdekében el kell érni, hogy a tanulók megtanuljanak kulturáltan vitatkozni. A folyamat lényege, hogy miközben az egyén beilleszkedik a közösségbe, kialakul a személyisége (KOZMA, 1999).

8. OSZTÁLYRANGSOR

Az osztályrangsor kialakítását több tényező befolyásolhatja. Ilyen például a tudás, az anyagi helyzet, az erő, a külső megjelenés, vagy az etnikai hovatartozás. Ezek a tulajdonságok egyeseket magasabb, másokat alacsonyabb státuszba helyeznek. NAGY (1996: 101) szerint hierarchikus egyensúly esetén a rangsorban lejjebb elhelyezkedők elfogadják a fennálló rangsort, kiszolgálják a náluk fentebb elhelyezkedőket, míg az ellentétes réteg elismerést és engedelmességet vár el. Az egyensúlyban változás következik be abban a pillanatban, amikor az alacsonyabb státuszúak reményt látnak a rangsor megváltoztatására. A rangsorképzési hajlam igen nagy energiákat képes mozgósítani, ami az egyén és a közösség, és végső soron a társadalom fejlődésének egyik fontos motorja, és amely rangsorképzési hajlamot nem korlátozni, hanem szocializálni kell. Ennek a rangsorképzésnek az alapja pedig a speciális kompetencia, mert a rangsorban mindenkinek megadatik az előbbre jutás lehetősége eredményei és teljesítménye alapján.

BUZÁS szerint (1980) a hierarchia élén azok a tanulók állnak, akikkel nagy lehetőség van az interakcióra, amely a tanuló társas és intellektuális vonásainak fejlettségével függ össze. A magas státuszt élvezők nagymértékben kifejezik a csoport értékeit. Általános tapasztalat, hogy minél inkább megfelel a tanuló a közösségi igényeknek, annál feljebb helyezkedik el a rangsorban. A szociometriai státuszt jelentősen befolyásolja, hogy az osztály normáit hogyan fogadja el egy tanuló.

A heterogén összetételű, hierarchikusan rétegzett iskolai osztályokban a tanulók eltérő tudásszintjének kiegyenlítése fontos feladata a pedagógusoknak. A cél elérése megkívánja azoknak a hatásoknak a vizsgálatát, amelyek ezt a szintbeli eltérést előidézik, és az okok feltárása maga után vonja az egyenlőtlenség felszámolására való törekvést is.

Az iskola tanulói populációja nem egységes, ami nemcsak a tanulmányi teljesítmény, hanem a már említett neveltetési szint (szociális, etnikai, nevelési hatásrendszer) miatt is kialakul. Mivel a társadalmi háttér befolyással van a tanulmányi előmenetelre, a különböző társadalmi rétegből érkező gyerekek között mind kulturáltsági, mind tudásszintben eltérés mutatkozik. Az alsóbb rétegből érkezők tanulmányi eredménye konzekvensen rosszabb.

Léteznek olyan csoportmunkán alapuló tanulási programok, amelyek által lehetőség nyílik az osztályrangsor megváltoztatására, mivel a képességek kibontakoztatását célzó eljárás csökkenti a családi háttérből adódó lemaradásokat, és a helyesen szervezett csoportmunka nagyban hozzájárul az esélyegyenlőség megteremtéséhez.

Ha a csoportmunka a kiegyenlítettségre való törekvés egyik eszköze, akkor először tisztázni kell, hogy mit jelent az osztályon belüli kiegyenlítettség.

Az osztályok kiegyenlítettsége többé-kevésbé minden esetben megvalósul. Ha egyöntetűségről beszélünk, akkor arra gondolunk, hogy a tanulók egy meghatározott követelményszintnek mindannyian eleget tesznek. A valóságban persze ez nem így van, sőt ma inkább ennek ellenkezője a gyakorlat, vagyis a különbségek egyre nőnek a tanulók között, amely eltérés abból adódik, hogy a gyerekek nem tudnak lépést tartani az új követelményekkel. Ha figyelembe vesszük hazánkban a demográfiai változást, az isko-

lába kerülők családi hátterét, akkor a probléma máris a figyelem középpontjába kerül. Egyre több az olyan tanuló, akinek nem felel meg a hagyományos tanítási módszer és a számára magas szintű követelményt – bizonyos okok miatt – nem tudja teljesíteni. VÁRNAGY (2000: 35) hívja fel a figyelmet arra, hogy „a környezeti és társadalmi okokból nehezebben alkalmazkodó tanulók rendszerint normálisan fejlettek, csak nem érték el a megismerő tevékenységnek azt a szintjét, amelyet az iskolai nevelés-oktatás feltételez". Úgy véli, hogy ezen tanulói csoport esetében olyan módon kell felszínre kell hozni a szunnyadó képességeket, hogy az átlagos teljesítményt felmutató vagy jó képességű, tehetséges tanulók számára továbbra is biztosított legyen a tudásbeli fejlődés minden tanórai foglalkozáson. Ezzel szemben a gyengébb tanulókból álló csoport tagjai, amelyet nagy részben hátrányos helyzetű gyerekek alkotnak, gyakran nem tudják követni az órai eseményeket, ezért nekik esélyt kell adni a lépéstartásra, felzárkózásra, a leszakadás elkerülésére.

Az iskolákra ma a hátrányos helyzetű tanulók arányának és ezzel párhuzamosan a nyelvi kifejezőkészséggel küszködők számának emelkedése a jellemző, amely az osztályon belüli heterogenitást még inkább előidézi. A gyerekeknek a családi háttérből adódó kulturáltsága, fogalmi kifejezőkészsége eltérő, és ez is hozzájárul az osztályon belüli jelentős differenciáltsághoz. Ez a hátrány akkor válik előnnyé, ha a pedagógus az osztályon belül a különböző kultúrák pozitív egymásra hatását elő tudja segíteni.

BÁBOSIK (2000b) úgy véli, hogy az iskolai kirekesztéstől szenvedők első csoportja az iskolai tevékenységrendszerben betöltött szerepük szerint kategorizált csoport, amely a tanulmányi, önkormányzati, önkiszolgáló és kulturális feladatrendszerrel kapcsolatban nem álló, megbízással, tisztséggel nem rendelkező tanulókat foglalja magába. A következő csoportot a családi szerkezeti háttér alapján jelöli meg. Ezek a tanulók sérült szerkezetű családban nevelt gyerekek. A család értékközvetítő sajátosságai szerinti csoportot a gyerekkel nem törődő családban, az erkölcsileg kifogásolható életvitelű, a kulturális szempontból igénytelen, a szabadjára engedő, a túlzottan büntető és testi fenyítést alkalmazó, az elkényeztető, a munkát nem végeztető és az iskolával szemben álló családban nevelt gyerekek alkotják. Figyelemre méltó csoport a tanulmányi teljesítőképesség alapján történő besorolás szerint az alacsony teljesítőképességű, a valamely speciális képességükben elmaradt fejlettségi szintű és az egyetlen területen sem kimagasló teljesítményű tanulók köre. És végül a társadalmi helyzetük szerinti besorolás alapján valamely társadalmi kisebbséghez, illetve agyagilag számottevően hátrányos helyzetben lévő réteghez tartozó tanulók csoportja is iskolai hátrányt szenved.

A besorolás azt mutatja, hogy a tanulók jelentősebb tömegeit fenyegeti a kirekesztődés mint iskolai ártalom, ha érvényesülését tudatos pedagógiai beavatkozásokkal nem akadályozzák meg. Az alacsonyabb iskolázottsággal rendelkező szülők gyermekei gyengébb teljesítményt nyújtanak, mint azok, akiknek a szülei magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek. Az általános iskolákban a ma használatos tanterv nagyban hozzájárul a tanulók közötti különbségek előidézéséhez, erősítéséhez. A társadalom középrétegeiből érkező gyerekek számára a jelenlegi tanterv sokkal alkalmasabb az ismeretelsajátításra, mint azoknak, akik az alsóbb társadalmi rétegekből érkeznek. A jelenleg meglévő tantervek ugyanis feltételezik azoknak a képességeknek a meglétét, amelyek a tananyag-elsajátítás kiinduló követelményei, és ezzel figyelmen kívül hagy-

ják az alsóbb társadalmi rétegből érkező gyerekekben szunnyadó képességeket. A probléma akkor jelentkezik, amikor mintegy előítéletet alkotva, elfogadják lemaradásukat, és nem tesznek kellő erőfeszítést kiküszöbölésükre, és velük szemben „kialakulnak azok a preferált tanulói rétegek, amelyek folyamatosan feladatokhoz jutnak, mintegy birtokolják a tevékenység lehetőségének monopóliumát, míg más rétegek a feladatrendszer elosztásának során folytonosan háttérbe szorulnak, mellőzötté válnak" – erősíti meg a fentieket BÁBOSIK (2000b: 12). A hátrányos helyzetű gyerekek lemaradásának gyakori oka, hogy a pedagógusok olyan eszközöket alkalmaznak, amelyek szándékaik ellenére sem vezetnek hátrányaik felszámolásához, sőt, olykor növelik vagy tartósítják azokat.

9. A HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK AZ OSZTÁLYHIERARCHIÁBAN

A hátrányos helyzetű tanulóknak az osztályhierarchiában elfoglalt helyét a szociometriai vizsgálat segítségével határoztuk meg. A szociometria fogalmát két alapvető értelemben használjuk. Egyrészt a társadalmi jelenségek mérésének jelölésére, másrészt abban az értelemben, amely összekapcsolódik a szociometrikus kutatási eljárásokkal. PETRUSEK (1972) gondolatait követve a szociometria olyan sajátos kutatásieljárás-együttes, amely a társadalmi viszonyok feltárásával foglalkozik, és azoknak a mikroszociológiai hipotéziseknek a komplexuma, amelyek ezeket a társas preferált kapcsolatokat magyarázzák. Segítségével vizsgáljuk az egyén szociometrikusan mért pozíciójának és a csoportstruktúra tulajdonságainak, valamint az egyének és a csoportok egyéb tulajdonságainak összefüggését.

Darwinig és Baldwinig voltak az elsők, akik a társ hatásának, a társas alkalmazkodásnak az elemzésével először foglalkoztak, majd a második világháború óta kutatók ezrei dolgoznak ezzel a témával. Közülük talán a legjelentősebbek Cooley és Allport, Mead és Sherif, Moreno és Lewin, akik meghatározták azokat a fogalmakat, amelyekkel az ilyen irányú megfigyelések, tapasztalatok tagolhatók, értelmezhetők és összefoglalhatók.

A szociometria alkalmazása a felhasználó céljától függ. Programunkban mint segédtechnikát alkalmazzuk az osztályok társas-lélektani feltérképezéséhez és a munkacsoportok kialakításához, szervezéséhez, amely a tanár által felállított tanulók közötti kapcsolatok és rangsor megbízhatóbbá tételéhez nyújt segítséget.[16]

A Komplex Instrukciós Program bevezetése megkívánta a „kiindulási állapot" feltérképezését, vagyis az osztályokon belüli kapcsolat, kölcsönösségi viszony vizsgálatát.[17] A vizsgálatot az osztályfőnökök végzik.

9.1. A közösség kapcsolatrendszere

A szociometriai felmérőlap segítségével egyrészt a közösségről és a kiscsoportokról mint társas egységekről kapunk értelmezési támpontot, másrészt a vizsgált egységen belüli hierarchiára, funkció jellegű tagolódásra tudunk következtetni. Mivel a Komplex Instrukciós Program csoportmunkán alapuló tanítási módszer, a szociometriai vizsgálat közösséget jellemző mérési eredményei a pedagógus számára segítséget jelentenek a csoportalakításhoz. Felhasználásukkal láthatóak, illetve kiszűrhetővé válnak a csoporton belüli konfliktusok, meghatározhatóak, hogy kik a közösség véleményformálói és az, hogy a vizsgált közösségben hol helyezkednek el a hátrányos helyzetű tanulók. A pedagógusok az alábbi, csoportra vonatkozó szociometriai mutatókat használhatják fel munkájukhoz:

---

[16] BUZÁS (1980) szerint a tanárok és a tanulók osztályrangsorról alkotott véleményének egybeesése felső tagozatban 30%-os, míg alsó tagozatban a nevelő nagyobb mértékű befolyásoló hatása miatt ez az érték magasabb.

[17] BOZSOVICS (1976) szerint a gyerekek helyzetét a családban és az iskolában továbbá a szülőkhöz és a társaikhoz való viszonyát, sőt személyiségét is általában a tanulmányi eredménye alapján értékelik.

- Kohéziós index
- Kölcsönösségi index
- Sűrűségi mutató
- Viszonzott kapcsolatok mutatója
- Centrális-marginális mutató

A méréseket minden év azonos időszakában végezzük el, és az előző évben kapott eredménnyel hasonlítsuk össze.

A szociometriai mutatók (FALUS, 2000: II. melléklet) átlagértékét – az összehasonlíthatóság segítőjeként – az 1. táblázat foglalja össze.

1. táblázat
A szociometriai mutatók átlagértéke
(Forrás: MÉREI, 2001)

Kohéziós index	Kölcsönösségi index	Sűrűségi mutató	Viszonzott kapcsolatok mutatója	Centrális-marginális mutató
10–13	85–90	0,9–1,1	40–50	30–50–20

A csoportra vonatkozó indexek kiszámítása

Kohéziós index: SKOH = 100.SQ / N. (N-1)
SQ = az összes végrehajtott választás száma
N = személyek száma

Kölcsönösségi index: KI = 100.SZQ / N
SZQ = a kölcsönös kapcsolatokkal rendelkezők száma
N = társas mezőben lévő személyek száma

Sűrűségi mutató: SI = SQ .2.N
SQ = az összes végrehajtott kölcsönös választás száma
N = személyek száma

Viszonzott kapcsolatok mutatója: SKOHER = 100.SQ / SP
SQ = az összes végrehajtott kölcsönös választás száma
SP = a végrehajtott összes választás száma

A csoport interakció mérési eredményeit felhasználva kapjuk a *kohéziós indexet*, amely azt fejezi ki, hogy a társas mezőben a szociometriailag lehetséges kölcsönös kapcsolatoknak hány százaléka realizálódott. Az index átlagértéke 10–13. Magas fokú kohézióról beszélünk 15 felett, míg 10 alatt a közösségben a szolidaritás alacsony, jelentős együttes teljesítményre a csoport részéről nem számíthatunk.

A *kölcsönösségi indexből* arra következtettünk, hogy az osztályban lévő tanulók hány százalékának volt kölcsönös kapcsolata. A tapasztalatok szerint az index átlagértéke

85–90.[18] Minél magasabb egy közösségen belül a mutató értéke, annál valószínűbb, hogy a közösségben egyre több tanulónak van kölcsönös kapcsolata.

A *sűrűségi mutatóból* megtudtuk, hogy egy személyre hány kölcsönös kapcsolat jut átlagosan. A mutató átlagövezete 0,9-től 1,1-ig terjed. Felnőtteknél 0,6 alatt már nem, gyermekek esetében viszont még beszélünk közösségről.

A *viszonzott kapcsolatok mutatója* a kölcsönös választások százalékban kifejezett értéke az összes választáshoz viszonyítva. A mutató átlagértéke 40 és 50 között van. Az ennél alacsonyabb szám a kapcsolatok bizonytalanságára, magasabb szám a kapcsolatok stabilitására utal.

A *centrális-marginális mutató* a központ és a perem viszonyát fejezi ki. Értékeiből megtudjuk, hogy van-e a közösségnek központja, és ha van, akkor ahhoz milyen társas mező és perem társul. Az osztályszerkezet minőségének megállapításához szükséges osztály-szociogram elkészítése, amely egyben szemléletessé teszi a csoporton belüli kapcsolatokat. Az eredményekből megtudjuk, hogy az osztályon belül ki került a peremre, és ez a perem milyen kiterjedésű. Ennek minősítése a következő kritériumok figyelembevételével történik: a szociális tér mennyire tagolt, vannak-e központok, zárt alakzatok, tömbök, csoportosulások, a csoportok összefüggőek-e vagy elkülönültek. Vizsgáljuk továbbá, hogy a központok pereme milyen széles és mennyi a magányos gyerekek száma.

Szociometriai felmérőlap

Iskola: _____
Név: _____
Osztály: _____

Mielőtt válaszolnál a kérdésekre, hunyd be a szemed, és gondolj *minden* osztálytársadra. Ne hamarkodd el a választ! Egyenként haladj, névsor szerint. Fontos, hogy senki ne maradjon ki. Ha már gondolatban mindenkit felidéztél, nyisd ki a szemed és kezdd el a munkát. Minden kérdésre azt a nevet írd, amit *őszintén* gondolsz.

NÉV:

1. Ki a legjobb tanuló az osztályban? _____
2. Ki a legjópofább, legviccesebb? _____
3. Vita van az osztályban. Osztályfőnököd rátok bízta a döntést. Te kit választanál bírónak, akire mindenki hallgat? _____
4. Ki a barátod, akivel minden titkodat meg tudod osztani? _____
5. Szerinted ki indul a legtöbb tanulmányi versenyen? _____

[18] JÁRÓ és MEZEI (1992) kutatásaik alapján arra a megállapodásra jutottak, hogy az eminens tanulók kevés kölcsönös kapcsolattal rendelkeznek (idézi: VAJDA, 1995).

6. Ha osztályfőnököd kimegy a teremből, kire bízza, hogy ügyeljen a rendre? _____
7. Vasárnap délután sétálsz a parkban. Kivel szeretnél legjobban találkozni? _____
8. Kit szeretsz a legjobban? _____
9. Egy sötét erdőben kirándultok. Osztályfőnököd megsebesül. Kell valaki, aki kivezeti az osztályt az erdőből. Te kit választanál? _____
10. Kiben bízol a legjobban? _____

*

A szociometriai vizsgálatokból arra kapunk információt, hogy milyen erejű kohézióra utal a kapcsolatok sűrűsége, milyen jellegűek és erejűek a kapcsolatok, és azt is megtudjuk, hogy a központban, a társas mezőben és a peremen kik helyezkednek el a közösségeken belül. A közösség fejlettségi fokáról információt adó mutatók **segítséget nyújtanak a nevelőknek a heterogén munkacsoportok kialakításához**.

9.2. A hátrányos helyzetű tanulók a közösségen belül

A szociometriai vizsgálatainkban az egyes tanulóknak nem az alkalmazkodási módját vagy kapcsolatteremtő készségét kívánjuk kimutatni, hanem abba a társas mezőbe történő beilleszkedését, amelyben él, és amely beilleszkedést a tanuló társas pozíciójával határozzuk meg. Míg a jó társas-közösségi helyzetet a kölcsönösség és a választottság alapján ítéljük meg, addig ennek ellenkezőjét a szociomátrixon kapott szavazatok alacsony száma vagy hiánya jelenti. Vizsgálatunk célja egy személy valamennyi kapcsolatának feltárása.

Amíg a kohéziós index, a kölcsönösségi, a sűrűségi és a viszonzott kapcsolatok mutatója a nevelők státuszkezelést segítő csoportalakító munkájához, addig a centrális-marginális mutató az osztályban kialakult hierarchikus rend változásának méréséhez és ezzel a hátrányos helyzetű tanulók státuszkezelésének segítéséhez nyújt segítséget.

A szociogramok elkészítése után, a hálózatból kiindulva határozzuk meg az egyes személyek társas kapcsolatait, ahol a választottság, a szociogramban elfoglalt hely, a kapcsolatok száma és a társas mezőben való elhelyezkedés (középpont, középponti övezet, annak közele vagy perem) utal a tanuló státuszhelyzetére. Az adatok összesítésénél figyelmünk középpontjába azok a hátrányos helyzetű tanulók kerüljenek, akik a szociometriai mérésben kedvezőtlen helyet foglaltak el, és tanulmányi teljesítőképességük gyenge (2,9 vagy gyengébb).

Készítsünk összesítést azokról az elszigetelt tanulókról, akik a szociometriai mátrixon nem választottak senkit és akiket nem választottak viszont, valamint azokról a mellőzött személyekről, akik választottak ugyan, de őket senki sem választotta.[19] A felmé-

[19] Az elszigeteltség magyarázata inkább a személyiségpszichológia, mint a szociológia vizsgálódási területe, de esetünkben, amikor csak szociometrikus adatok állnak rendelkezésünkre,

rés után következtethetünk arra, hogy az adott tanuló adott időben hol helyezkedik el az osztályrangsorban. Ezeknek az információknak a birtokában tudják a nevelők tudatosan, körültekintően szervezni a tanulói csoportokat: a figyelem középpontjába azok a hátrányos helyzetű tanulók kerüljenek, akik a peremen helyezkednek el, és akik a hierarchiában, az osztályrangsorban nem vívtak ki maguknak előkelő helyet.

A felméréseket a pedagógusok szociotechnikai szervezése követi. Mivel a mutatók a közösségi fejlettség színvonalát jelzik, orientáló jelentőségűek a csoportok kialakításánál, és segítségükkel lehetőség adódik a klikkek kiszűrésére és átformálására.[20]

9.3. A szociometriai vizsgálat eredményeiből adódó feladatok

A felmérés a csoportmunka alkalmazásához, a státuszkezelés elindításához nyújt segítséget. Az elvégzett szociometriai felmérés, a tanulmányi eredmények és a pedagógusoknak az osztályokról és a tanulókról kialakult véleménye alapján az alábbi kérdések fogalmazódhatnak meg:

Szükséges-e növelni a központi alakzatokban résztvevők számát a következők segítségével:

- Csoportmunka szervezése, csoportszellem erősítése.
- A közös, csoportmunkára támaszkodó önálló munkavégzés elősegítése. Annak tudatosítása a tanulókban, hogy a körültekintően végzett csoportmunka a magas szintű egyéni munka záloga.
- Minél több megbízatás, tisztség létrehozása.
- Annak tudatosítása, hogy mindenki számára létezik olyan feladat, amelyet jól végre tud hajtani.
- A vezetők munkájának pozitív mintaként történő közvetítése, a csoportszerepek rotációja, a „mindenkit vezetői szerephez juttatás” elve.
- Tanulói vélemények meghallgatása, a demokratikus légkör erősítése a csoportmunka segítségével.

Másodsorban nagy hangsúlyt kell fektetni a társas mező megtartására és pozitív irányba történő elmozdítására, valamint a magányos gyerekeknek a társas mező felé irányítására **egyénre szabott feladatokon** keresztül.

Megállapíthatjuk, hogy ismerni kell az adott osztály státuszszintjét ahhoz, hogy a tanár hatékonyan fejtse ki munkáját. Ahhoz, hogy a pedagógus órai tevékenységével valóban az alacsony státuszt kezelje, pontosan tudnia kell, hogy ki az alacsony státuszú tanuló.

---

nem értelmezzük azt adaptációs képesség hiányaként, hiszen az elszigeteltség felléphet például abban esetben is, amikor a tanuló még új a közösségben.

[20] Klikken három vagy több olyan személyt értünk, akiknek a választása kivétel nélkül egymásra esik, más szóval az olyan helyzetet, amikor az ilyen klikkekből kikerülő személyek minden lehetséges párja között közvetlen, egyfokozatú szimmetrikus kapcsolat áll fenn.

10. AZ ÓRAI MUNKA MEGFIGYELÉSE ÉS MÉRÉSE

A Program sikerének egyik tényezője, hogy mennyire értik meg a tanárok az órán megkívánt, státuszkezeléssel összefüggő viselkedésük szükségességét. Az alábbiakban státuszkezelés mélyebb megértése céljából az órai munka megfigyelésének és mérésének tapasztalatait foglaljuk össze, ezzel alátámasztva azt a feltevést, hogy a pedagógus a gyerekek iskolai sikerét milyen tudatosan tudja befolyásolni. Ez a tanárok és tanulók órai tevékenységén, magatartásának vizsgálatán keresztül történik. Amikor egy iskola a Komplex Instrukciós Program alkalmazása mellett dönt, a bevezetést követő első fél évben érdemes a megfigyelő lapokat vezetni, ezzel irányítva rá a pedagógusok figyelmét a tudatos státuszkezelő tanórai viselkedésre.

Az elemzést a megfigyelési lapok segítségével készítjük el, amely megfigyelő lapok egy-egy 45 perces tanítási órából, tanárok esetében 10, tanulók esetében 5 perces megfigyelési időt ölelnek fel. A tanárok a Program megismerése és a státuszkezelést segítő ismeretek elsajátításával párhuzamosan tanulják meg a Program elveinek megfelelő tanítási órák szervezését.

A méréseket a Programot már alkalmazó iskolákban elvégeztük.

10.1. Várható eredmények

Az óramegfigyelés alapvetően két részből áll: egyrészt érdemes megvizsgálni a tanárok tevékenységét a *tanári megfigyelőlapok* segítségével, illetve az *egész osztály részére kidolgozott megfigyelési lapokkal* érdemes rögzíteni a gyermekek tevékenységét, vagyis a mérőlapok a tanárokra és a tanulókra vonatkozóan egy adott időpontra, csoportmunkára vonatkozó mérési eredményeket tartalmazzák.

10.1.1. Tanári megfigyelő lapok

A *tanári megfigyelő lap* sorai a tanár egy-egy tanórai megnyilvánulását, viselkedését jelölik, amelyek között éppen úgy megtalálhatóak a frontális óraszervezés tipikus viselkedési formái (1–5. megfigyelési pont), mint a Programnak megfelelő tanári tevékenységek (6–10. megfigyelési pont). Hagyományos tevékenységnek tekintjük, amikor a pedagógus a tanulók munkáját segíti, magyaráz, utasít, vagy a feladattal kapcsolatos kérdéseket tesz fel. Ezzel ellentétben vannak olyan tanári viselkedésformák, amelyek kimondottan a státuszkezelésre, a tanulók közötti különbség csökkentésére, a hátrányos helyzetű tanulók ösztönzésére irányulnak, mint amilyen például a sokféle képesség szükségességének említése, a szerepek és szabályok tudatosítása vagy éppen az illetékesség erősítése.

A tanulók csoportmunkája közben, tehát az óra körülbelül első harmadában, felében a lapon a tanár órai munkájának tíz perces figyelemmel kísérése történik. A megfelelő vízszintes sorban a tanár folyamatban lévő viselkedésbeli megnyilvánulását jelöljük, amely jelölés mindaddig érvényben van, amíg a tanár egy másik tevékenységet el nem kezd. A tevékenységek jelölése független a tevékenység hosszától (például a tanár beszédét csak egyszer jelöljük egészen annak megszakításáig, függetlenül a beszéd hosszától), megszakítása után azonban újrakezdődik a mérés, esetleg újabb változóként, új sorba jelölve.

10.1.2. Tanulócsoportok mérőlapjai

A mérőlapokon a táblázat oszlopai a tanulói csoportnak a tanórai tevékenységgel kapcsolatos egy-egy megnyilvánulását jelöljük, míg a sorokban az egyes tanulócsoportok tevékenységét választjuk szét. A megfigyelő feladata a tanulók munkájának öt percen keresztül történő figyelemmel kísérése[21] és a tevékenységnek megfelelő oszlopban történő jelölése.

10.2. A tanárok órai munkájának elemzése

10.2.1. Tanári megfigyelő lap

Kategória	Esetek száma	Összesen	%
1. A tanulók munkáját segíti			
2. Tanuló vagy osztály fegyelmezését végzi			
3. Tájékoztat, utasít, meghatároz			
4. Tényszerű kérdéseket tesz fel			
5. Magasabbrendű gondolkodásra késztet			
6. Visszajelzést ad az egyénnek vagy a csoportnak			
7. Képességekről beszél			
8. Illetékességet erősít			
9. Szerepekről beszél			
10. Együttműködésről és szabályokról beszél			

[21] A tanárok tíz perces megfigyelési idejével szemben a tanulók öt perces megfigyelési idejét tevékenységük nagyobb gyakorisága teszi lehetővé.

10.2.2. Hagyományos órai tevékenység esetén domináló tevékenységformák

A frontális és a hagyományos csoportmunkán alapuló osztályfoglalkozás alatt a tanár, ha szükségesnek látja, segíti a gyerekek munkáját, információt továbbít, utasít, kérdez, vagy éppen felhívja a figyelmet a tananyaggal kapcsolatos összefüggésekre.

- A „*Tanulók munkáját segíti"* kategória az összefüggések feltárását, a tanagyagra történő utalást vagy egyszerűen a megoldás közlését jelenti.
- A „*Tájékoztat, utasít, meghatároz"* kategória információközlést, a tanulói feladatmegoldás helyes irányba történő terelését és a fogalmak meghatározását, definíciók közlését jelenti. A pedagógusok az idő előrehaladásával gyakorlatilag fel kell, hogy hagyjanak e munkaformában a „hagyományos" tanári tevékenységi formával, amely arra kell, hogy utaljon, hogy a tanárok fokozatosan megértik új tanórai szerepüket és egyre inkább átadják az irányító munkát a tanulóknak.
- A *„Kérdéseket tesz fel"* kategória a tanári beavatkozás olyan formája, amikor a tanár – látva a feladat megoldása közben jelentkező megtorpanást – a tanulók segítségére siet olyan kérdéseket feltéve, amelyek rávezetik a tanulókat a feladat zökkenőmentesebb és gyorsabb megoldására. Ezen tevékenységformának a Program alkalmazásának előrehaladásával a lehető legminimálisabb gyakoriságúnak kell lennie.
- A „*Magasabb rendű gondolkodásra ösztönöz"* kategória azt jelenti, hogy a tanár a gyerekek közös munkáját megszakítva olyan kérdéseket tesz fel, és olyan ismereteket közöl, amelyek összefüggések feltárására, újabb tevékenység megkezdésére, esetleg egymástól független munkavégzésre ösztönzi a tanulókat. A Program szempontjából ez ismeretlesajátítást hátráltató tényező. A pedagógusnak úgy kell megválasztania a csoportfeladatot, hogy az már eleve magasabb szintű gondolkodásra késztesse a tanulókat, és külön ilyen feladatra már ne legyen szükség. Tételezzünk fel egy heterogén tanulói csoportot, ami teljes odaadással dolgozik a feladaton. Ha a tanár a csoportot külön kérdéssel megzavarja, a legjobb képességű tanuló arra fog törekedni, hogy a tanár kérdésére megadja a választ. Számára a kérdés elhangzásának pillanatában megszűnik a csoport. Ez a csoportmunka eredményességére negatívan befolyásolja.

10.2.3. A Programhoz kapcsolódó órai tevékenységformák

Munkájuk során a csoportmunkát előtérbe helyező tanárok gyakran keresik a megoldást a szociális és a tudásbeli különbségből adódó kirekesztettség megszüntetésére. Az alábbiakban azokat a tevékenységformákat, a hierarchikus sorrend megváltoztatásra törekvő tanári viselkedésformákat foglaljuk össze, amelyek ez ellen a kirekesztettség ellen lépnek fel.

- A *„Kompetencia erősítése"* tevékenységnél a tanár állandóan tudatosítja a csoport tagjaiban, hogy mind az egyén, mind a csoport képes a feladat sikeres végrehajtására, valamint hogy a csoport sikerének záloga a feladat megoldásához történő egyéni hozzájárulás.

A sokféle képesség alkalmazása fontos követelmény. A Programnak megfelelő órai feladatok erősen különböznek a hagyományos osztálytermi feladatoktól, amelyek során a tanulók tudásbeli képességük keskeny mezsgyéjét alkalmazzák: a tanár előadására figyelnek, írnak, olvasnak, kulcsfogalmakat rögzítenek, információkat memorizálnak. E csoportmunka tevékenységei multidimenzionálisak, amelyek alkalmat adnak a tanulók eltérő képességeinek felszínre hozására és a különböző problémamegoldási módok alkalmazására.

- *„Visszajelzést ad az egyénnek vagy a csoportnak”* tevékenységforma azt a tudatot erősíti a tanulókban, hogy a feladat megoldása helyes úton halad.
- Szignifikáns kapcsolat van a Programot leginkább jellemző „*Szerepekről beszél”*, illetve az „*Együttműködésről és szabályokról beszél”* tevékenységek esetében.

Kívánalom, hogy az órákon a hagyományos irányításon alapuló munkamódszerek szoruljanak háttérbe, míg a Programra jellemző munkára motiválás tényezői kerüljenek előtérbe. Cél, hogy a Program alkalmazásával induljon meg a hagyományos nevelési tevékenységek leépítése. Ehhez azonban az szükséges, hogy a pedagógus ne „az óra „megtartásával legyen elfoglalva, hanem tudatosan figyeljék és irányítsák tanórai viselkedésüket (SZIVÁK, 2010).

A következő lépésben az osztálymunkában részt vevő csoportok tevékenységét és a tanár és a diákok tevékenységeinek kapcsolatait, egymásra hatását mutatjuk be.

10.2.4. Az osztály megfigyelése – a kiscsoportok tevékenységei

A diákok munkájának megfigyelése – a program alapelveinek megfelelően – a pedagógus által alakított 4–5 fős kiscsoportokon keresztül történik.

Megfigyelőlap az egész osztály részére

Csoportok:	Beszélgetés, tevékenység	Anyag-kezelés	Olvasás, írás	Feladattal kapcsolatos nézelődés, megfigyelés	Tétlen	Felnőttre vár	N sor összege
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
N oszlop összege							

- A Komplex Instrukciós Program célkitűzéseivel egybevágó változók közül a tanulók közötti kapcsolat legfontosabb mutatója a „*Beszélgetés és tevékenység”*, amely tevékenységformák az ismeretelsajátítás szempontjából a legnagyobb jelentőséggel bírnak. Ez a változó a közös munkát és vitákat, feladat-

megbeszéléseket foglalja magába. Ilyenkor a tanuló anyagot kezel és beszél egy időben, vitázik az olvasottakról és hallottakról a nyílt végű feladat megoldása közben, valamint betölti a csoportban kijelölt szerepét, és a Programot jellemző szabályoknak megfelelően tevékenykedik.

- A tanulók együttműködésének fontos mutatója az *„Anyagkezelés”* is, amely tevékenység mértékéből az ismeretelsajátítás mértékére tudunk következtetni, feltételezve, hogy minél gyakoribb e tevékenység, a tanulóknak annál több lehetőségük adódik eltérő képességeik kibontakoztatására, a tapasztalat útján történő tanulásra.
- Az *„Olvasás/írás”* tevékenység alatt a tanuló egyedül vagy társaival együtt dolgozik, olvas vagy ír.
- A *„Feladattal kapcsolatos nézelődés/figyelem”* alkalmával a tanuló, bár részt vesz a folyamatban, nem aktív, leginkább mások – tanuló vagy tanár – munkáját figyeli.

A diákok munkájának megfigyelésekor vizsgálhatunk egy másik – negatív – dimenziót is, amelybe a *„Tétlen”,* illetve a *„Felnőttre vár”* változóink tartoznak. Ezen változók ugyancsak fontos mutatói lehetnek a diákok együttműködésének, természetesen negatív értelemben.

A diákok munkájára vonatkozóan követelmény, hogy az idő előrehaladásával mindinkább kerüljenek előtérbe a Program célkitűzéseivel egybevágó tevékenységformák, és ezzel párhuzamosan az alapvetően hagyományos óravezetéshez köthető negatívumok csökkenést mutassanak.

11. A PEDAGÓGUSOK STÁTUSZKEZELŐ KOMPETENCIÁJÁNAK FEJLESZTÉSE

A státuszkezelési technika elsajátításához információra, megfelelő elméleti ismeretre van szükségük a pedagógusoknak. Az alábbiakban egy, a státuszkezelési technika elsajátítását segítő tanári magatartásformák fejlesztésére irányuló tevékenységet ismertetünk.

Feltételeztük, hogy a csoportmunkában a státuszkezelésre irányuló segítségadás pozitívan hat a tanárok órai megnyilvánulására, vagyis azokra a tanári viselkedésformákra, amelyek ösztönzik a gyerekeket a csoporton belüli együttműködésre és ismeretelsajátításra. Úgy véljük, hogy a státuszprobléma elméleti ismeretének elsajátításán, felismerésén és az órai munka elemzésén keresztül a Program előrehaladásával fokozottabban érvényesül a módszert jellemző tanári magatartás: a pedagógus a csoportmunkán alapuló órai tevékenység során minimalizálja a *hagyományos tanári tevékenység* formát, és növeli a státuszkezelő, *nem hagyományos tanári magatartást*.

A státuszkezelő technika elsajátítását az alábbi „háttértevékenységek" segítik:

- A Programnak megfelelő óraszervezés és tananyag összeállítása.
- A tanárok és tanulók órai munkája mérési eredményeinek folyamatos elemzése (lásd: tanári és tanulói megfigyelési lapok).

11.1. A státuszkezelőtechnika elsajátítása az óravázlat-készítés technikájának segítségével

A Komplex Instrukciós Program mint pedagógiai beavatkozás, megpróbálja megváltoztatni az osztály szociális szerkezetét a tanulók csoportmunkája során. Ezek a változások, amelyek magukban foglalják a tanárok és tanulók új szerepének megalkotását, a tanulók együttműködésének növekedését és a különböző státuszú tanulók harmonikus részvételét, függ a feladat szerkezetétől, fajtájától. A csoportfeladat hatással van a résztvevők együttműködésére és a feladat végrehajtására, vagyis a tanulóknak a kis csoportokban végzett tanulási tevékenységére.

Az óravázlat-készítés megmutatja, hogy a tanárok mennyire értik a Komplex Instrukciós Programnak a státuszkezelésre irányuló fontos tevékenységét, a nyitott végű feladatok szerkesztését. Ennek felmérésére a Program elveinek megfelelő óravázlat összeállításában való jártasság vizsgálata bizonyul. Az óravázlatok bírálatában a legfontosabb szempont a feladatok nyitott végűsége, komplexitása, differenciáltsága, a sokféle képesség alkalmazásának követelménye és a csoport, illetve az egyéni feladatok egymásra épülése.

A pedagógusoknak, hogy órai munkájuk megfeleljen a fenti követelményeknek, el kell sajátítaniuk az óravázlat-készítés technikáját. A sikeres csoportmunka záloga a jól összeállított feladat, amelynek fontos kritériuma a nyitott végűség mellett a többféle képesség alkalmazása, a gyerekek egymásra utaltsága, de egyéni felelőssége, valamint a központi téma körültekintő megfogalmazása.

A több helyes megoldást magukban foglaló nyitott végű feladatokon keresztül – és ezt az óravázlat-készítési technikát kellett elsajátítaniuk a pedagógusoknak – a diákoknak lehetőséget kell nyújtani alternatív megoldások keresésére, érveik bizonyítására és a vitára. Az összetett, multidimenzionális csoportfeladatokat úgy kell összeállítani,

hogy megoldásuk sokféle intellektuális képességet igényeljen, lehetőséget adva a diákoknak tehetségük, tudásuk és problémamegoldó képességük használatára, fejlesztésére,[22] szem előtt tartva, hogy minél összetettebb egy feladat, annál több diáknak van lehetősége megmutatni és fejleszteni intellektuális képességét. Az összetett képességek fejlesztése nagy jelentőséggel bír, mivel nélkülözhetetlen eszköz a státuszprobléma sikeres kezelésében, alkalmat ad a diákoknak és a tanároknak arra, hogy kialakítsák, formálják a kompetenciáról alkotott nézetüket, illetve azzal kapcsolatos véleményüket, hogy mit jelent „tehetségesnek lenni" a csoportmunkát alkalmazó osztályban.

A tanárnak tudnia kell, hogy a nyitott végű, több megoldást lehetővé tévő, összetett képességeket igénylő gyakorlatokon keresztül nyílik alkalma az egymástól való függés erősítésének. Ez a kölcsönös függőség nagy figyelmet kíván a tanulóktól együttműködésükben és közös döntéseikben. Egy olyan csoportban, ahol a csoporttagok egymással függőségi viszonyban állnak, ott az együttműködés és az interakció iránt fokozottabb igény jelentkezik, amelynek jelentősége a komplex és ismeretlen feladatok miatt még kifejezettebb. A csoportmunka célja ennek a közös egymásra utaltságnak, munkának a megfelelő szinten tartása, erősítése. Minél nagyobb lehetőség nyílik a csoportmunka tanári irányítás nélküli teljesítésére, annál könnyebb a közös munka, a gondolkodás fejlesztése.

Az egyéni megbízhatóság szintén fontos jellemzője a csoportmunkának. A csoportmunkára támaszkodó egyéni beszámolók az önállóság, egyéni megbízhatóság legfontosabb szóbeli és írásbeli dokumentumai, segítségükkel a tanulók kitűnő lehetőséget kapnak a fejlődésre, a gyakorlásra és íráskészségük fejlesztésére, és egyben lehetőséget nyújt a tanárnak a diákok egyéni előrehaladásának leméréséhez.

A csoportmunka különösen akkor eredményes, amikor a tanár legfontosabb célja a fogalmak elsajátíttatása, a problémamegoldó gondolkodás fejlesztése és a feladat megértetése. Ehhez a diákoknak meg kell vitatniuk és érthetően kell megfogalmazniuk gondolataikat. Ezért a jól szervezett csoportmunka vagy egy központi gondolat köré rendeződik, vagy egy lényeges kérdésre keres választ. A jó feladat megtervezéséhez a pedagógusnak hosszú időre, alapos felkészülésre, elméleti ismeretre és utánajárásra van szüksége. A jól megtervezett feladat a tanár szakmai fejlődését épp úgy szolgálja, mint a diákokét.

---

[22] A „Mátyás udvarában élek" című feladatban az egyik csoport tanulóinak reneszánsz zenét kell komponálniuk, majd hangszereken előadniuk azt. Mivel a gyerekeknek tetszik a maguk által komponált zene, nem esik nehezükre elképzelni a királyi udvart, a bált, ahol a zene felhangozhatott. Ezt a csoportfeladatot végrehajtó kis közösségnek intellektuális képességei között szerepel a ritmikus motívumok felismerése és megalkotása, a zene élvezete, illetve annak megértése, hogy a dallam és szöveg hogyan egészíti ki egymást. Az ilyen zenei gyakorlatok mindig nagy hatással vannak a diákokra. A tanárok általában kellemesen csalódnak, amikor látják, hogy a diákok mennyire élvezik ezeket a feladatokat, és hogy mennyit tanulnak belőlük annak ellenére, hogy legtöbbjüknek nincs zenei képesítése.

Az óravázlatok készítése során két tipikus hibát figyelhetünk meg: vagy a Programot jellemző „nyitott végű feladatok” szerkesztésének elve nem érvényesült, vagy az egyéni feladatok nem épültek megfelelően a csoportfeladatokra.

A Program alkalmazásának előrehaladásával a pedagógusok egyre nagyobb jártasságra tesznek szert az óravázlatírásban és – bár egyénenként jelentős eltéréseket tapasztalhatunk – a negyedik hónap után már minden nevelő a módszer elveinek megfelelően építi fel órai munkáját, és határozza meg a csoport- és az egyéni feladatokat.

11.2. Tanulói képességek megítélése

A státuszkezelés megértésére irányuló beszélgetésekből, vitákból, elemzésekből kitűnik, hogy a tanárok többsége mennyire tulajdonít jelentőséget a Program elveinek megfelelő óravázlat összeállításának.

Fontos, hogy a pedagógusok tisztában legyenek azzal, hogy *nincs meg minden diáknak minden képessége* a feladatok megoldásához, és hogy *nincs minden diák birtokában* a feladatok megoldásához szükséges *minden fontos képességnek*.

Azoknak a pedagógusok, akik úgy vélik, hogy a *mindenki tehetséges valamiben* állítás nem fedi a valóságot, arra enged következtetni, hogy úgy vélik, hogy egyes tanulók a feladat sikeres elvégzéséhez semmivel sem tudnak hozzájárulni, vagyis ebben az esetben már maga a tanár is úgy gondolja, hogy a tanuló alkalmatlan a feladat megfelelő szintű megoldására. Természetesen ennek ellenkezője nem jelenti azt, hogy minden diák rendelkezik kiemelkedő intellektuális képességgel.

A pedagógusoknak a tanulók képességeiről alkotott véleménye befolyásolja az órai munka kimenetét. Körültekintő szervezéssel elősegíthetik a képességbeli hiányosságok megszüntetését, az erősségek fejlesztését és ezzel a tanulók közötti hierarchikus sorrend pozitív irányba történő rendezését. A képességek helytelen megítélése viszont a gyerekek között kialakult rangsor megőrzését, stabilizálását eredményezheti.

A pedagógusoknak tisztában kell lenniük azzal a fontos alapelvvel, hogy minden tanulónak van olyan képessége, amelyet a feladat sikeres végrehajtásához fel tud használni, és amelyet a pedagógus a csoportépítésnél, munkaszervezésnél figyelembe vehet.

11.2.1. Kompetenciákkal szembeni elvárás

Ha a tanulók közötti különbségek a képességek eltéréséből adódnak, akkor a státuszok közelítése nem lehetséges anélkül, hogy valami előrelépés ne történne a kompetenciákkal szembeni elvárásban. A tanárok akkor képesek változtatni a státuszhelyzeten, ha megváltoztatják a tanulóknak a kompetenciával szembeni elvárásait, de ugyanez szükséges azokkal az elvárásokkal szemben is, amelyeket a tanulók támasztanak egymással szemben. A státuszkezelés tehát gyorsítás afelé, hogy előrelépés történjen a státuszok kiegyenlítésében.

A csoportmunka alkalmazása olyan körülményt teremt, amely a hátrányos helyzetű tanulók teljesítményének növelésében jelent előrelépést. Ha a pedagógus megfelelően kezeli a különböző képességeket, megváltoznak az alkalmasság iránti elvárások, amennyiben minden tanulóban sikerül tudatosítania, hogy a feladatok megoldása több és különböző képességeket feltételez. A cél annak elérése, hogy senki se gondolja azt, hogy a feladat magas szintű teljesítése a csoport együttműködése nélkül lehetséges. Ha

ezt sikerül elérni, a tanulókban tudatosul, hogy az új feladat bizonyos területein jól, másokon pedig kevésbé jó teljesítenek, amely a magasabb és az alacsonyabb státuszú tanulók közötti különbség csökkenéséhez vezet. Az eredmény a tanulók közötti együttműködés növekedése, a munkában való megközelítően egyenlő részvétel lesz. Sikeres kezelés esetén mind az alacsony státuszú tanuló, mind társai elfogadják a tanár megerősítését arra vonatkozóan, hogy mindenki képes elvégezni a kijelölt feladatot. Az elvárásoknál a tanár elvárásai ötvöződnek azokkal az akár magas, akár alacsony kompetencia-elvárásokkal, amelyeket a gyermekek alakítottak ki.

Fontos elv, hogy minél jobban megértik a tanárok a Program lényegét, annál gyakoribbá válik a *nem hagyományos tanári tevékenység*, és annál kisebb mértékű lesz a rutinszerű, *hagyományos tanórai magatartás*.

A Komplex Instrukciós Program elveinek megfelelő óravázlat[23]

Komplex Instrukciós Program óravázlat **Tanított tantárgy:** történelem **Az óra típusa:** rendszerező, ismétlő óra **Évfolyam:** 6. **Téma:** reneszánsz **Tanít:** ……. **Csoportok száma: 5**	
Központi téma, nagy ötlet: időutazás – vissza a múltba, a reneszánsz korába **„Mátyás udvarában élek"**	***A központi téma legyen érdekes, gondolatokat indító.***
Csoportalakítás, szerepek kijelölése: 2 perc Csoportösszetétel: heterogén csoport	***A tudásbeli heterogenitás elengedhetetlen.***
A szerepek választása szabadon történik. Szerepek: kistanár beszámoló anyagfelelős írnok, olvasó időfelelős, rajzoló	***Egyik fontos alapelv a szerepek rotációja. Mindenkinek meg kell tanulnia irányítani; beszámolni, előadni, beszélni; rendet rakni stb.***
Csoportmunka: 12 perc	***Az ilyen típusú órákat a kívánt eredmények eléréséhez a tanítási órák kb. 15%-ában célszerű alkalmazni. Ebből az arányból következik, hogy az ilyen óraszervezés meglehetősen gyakori, ezért próbáljunk meg 45 perces időben gondol-***

[23] Köszönöm Piskótiné Tóth Kornéliának az óraterv elkészítését.

	kodni. Ne akarjuk a „csillagot is lehozni az égről", mert nem fér bele.
Csoportbeszámolók: 10 perc **Egyéni munka: 6 perc** **Egyéni beszámoló: 12 perc**	***Az egyéni feladat mindig differenciált, képességhez mért, névre szóló.***
Értékelés: 2 perc **Elpakolás: 1 perc**	***Az értékelés a kiválasztott tanulók esetében személyre szabott legyen***
Felhasználható eszközök, anyagok: csomagolópapír, ragasztó, színes filctollak, színes ceruzák, pecsételő párna festékkel, vízfesték, krumpli, kés (Időszűkösség miatt lehetőség van csak bizonyos felelősök beszámoltatására vagy írásban történő feleletrögzítésre és annak későbbi időpontban történő ellenőrzésre.) **Tanári motiváció:** A reneszánsz szó eredetét és jelenségtartalmát már ismerjük. Ismereteink, ötleteink és képzelőerőnk alapján éljük bele magunkat Mátyás korába (XV. század), a kor szellemébe! Keltsétek életre a kor nagy személyiségeit és szellemét! A hozzá vezető utat a csoportfeladatokban megtaláljátok. Tartsátok be az alapelveket, működjetek együtt, mindnyájan tevékenykedjetek, beszámolótok így sikeres lesz. A kistanárok jöjjenek ki a feladatokért, és szervezzék meg csoportjuk munkáját! Az anyagfelelősök a tanári asztalon megtalálják a szükséges eszközöket.	

Csoportfeladatok: **1. csoport: „Mátyás és udvara bemutatkozik”** beszámoló = **Mátyás vagyok, a király** **a)** Írjatok közösen egy olyan beszédet, amelyben Mátyás bemutatja népének önmagát, udvara két legfontosabb személyét és a két legfontosabb központi királyi hivatalt! A beszéd rövid, lényegre törő legyen! **b)** Tervezzétek meg és készítsétek el az **a)** pontban szereplők jelképét pecsét formájában (krumpli-pecsét)!	***Az osztályon belül minden csoport eltérő feladatot kap, amelynek célja a csoportok közötti versenyeztetés kiiktatása.*** ***A csoportfeladat követelménye, hogy egy tanuló (általában a legjobb képességű) ne tudja azt a csoportfeladatra szánt időben egyedül megoldani. Cél, hogy mindenki járuljon hozzá a feladat megoldásához.*** ***A csoportfeladat megoldása többféle képesség felhasználását igényelje.*** ***A csoportfeladat legfontosabb célja a vita generálása, a kommunikáció fejlesztése, mások véleményének az elfogadtatása.*** ***A csoportfeladat ne tartalmazzon túl részletes utasításokat, mert ezzel csökkenthetjük a gyerekek közötti vita erősségét.***
Egyéni feladatok: • Emeld ki a király beszédéből a királyról szóló részt! Egészítsd ki egy olyan igazi tulajdonsággal, amely nem szerepel a beszédben! Miért ezt a tulajdonságot választottad? • Válaszd ki a beszédből az egyik központi királyi hivatalt, és vizsgáld meg, hogy hazánkban jelenleg van-e ehhez hasonló intézmény. Ha igen, akkor mutass rá az esetleges közös vonásokra!	***Az egyéni feladatok minden esetben fel kell hogy használják a csoportmunka eredményét. Az egyéni feladat nem jó, ha csak témában kapcsolódik a csoportfeladathoz. Pl. Derítsd ki, hogy honnan kapta Mátyás a Corvinus nevet? Ennek a feladatnak a megoldásához nem szükséges a csoportfeladat elvégzése. Az ilyen feladatoknál hamar leszoktatjuk a gyerekeket a közös feladatban való részvételre.***

• Mely szavaknak, kifejezéseknek változott meg a jelentése napjainkra a beszédből, illetve tűnt el a mai nyelvhasználatból? • Milyen jelképek, feliratok kerülhettek volna még a pecsétre? Indokold is meg! **2. csoport: „A Fekete Sereg katonája vagyok”** **„Mátyás elfoglalja Bécs városát”** **a)** Készítsetek rajzsorozatot a történések, események időrendjében! **b)** Hogyan nézne ki a szuperfegyver, amely egyszerre rendelkezne a fekete sereg összes fegyvernemének jellemzőivel? Rajzoljátok le! **Egyéni feladatok:** • Válaszd ki a rajzsorozat első rajzát, és alakítsd át: „Így is történhetett volna” címmel! Meséld is el! • Válaszd ki a rajzsorozat utolsó rajzát, és alakítsd át: „Így is történhetett volna” címmel! Meséld is el! • Készíts használati utasítást a szuperfegyverhez! • Ha te lennél a fekete sereg ellenfele, hogyan tudnád megfordítani a csata kimenetelét? Fejtsd ki védekezési és támadási stratégiádat és taktikádat! **3. csoport:** **a)** Tervezzetek meg egy reneszánsz palotát, és készítsétek el annak alaprajzát! **b)** Helyezzetek el a tervrajz megfelelő részébe odaillő (korhű) tárgyakat, berendezéseket vagy (és) személyeket!	***Az egyéni feladatok névre szólóak, differenciáltak, képességekhez mértek.***

c) Írjatok egy Mátyást dicsérő rövid, maximum négy soros epigrammát, disztichon formában! A mű feleljen meg az epigramma műfaji és verstani követelményeknek! **Egyéni feladatok:** • Adj egy másik találó címet az általatok írt epigrammának! Indokold meg választásodat! • Te milyen más tulajdonságait dicsőítenéd a királynak, amely nem szerepel az epigrammában? Miért? • Az epigramma alapján milyennek látod a király személyét? • Milyen tárgyak, eszközök, berendezések nincsenek már használatban azok közül, amelyek a rajzon találhatóak? **4. csoport** **a)** Tervezzétek meg a király egy napi programját napszakok szerint! Hivatali és szabadidős program egyaránt kapjon helyet! **b)** Rendezzetek lakomát egy sikeres vadászat után! Terítsd meg az asztalt korhű evőeszközökkel, ételekkel és italokkal! Rajzoljatok! **Egyéni feladatok:** • Milyen programokat lehetett volna még felvenni a király napirendjébe? • Milyen ételeket szolgálhattok fel a sikeres vadászat után, amely a rajzotokon nem szerepel? • Írd le részletesen az általatok készített napirend második pontját! • Vizsgáld meg az asztalra került ennivalókat, valóban ott lehettek-e Mátyás	

asztalán? Fejtsd ki, mely növények nem lehettek ott (pl. más kontinensről származtak)! **5. csoport: „Zenész vagyok Mátyás udvarában”** előadó = zenemester A zenemester mutassa be az udvari kórust és zenekart, valamint a hangszereket! Tegyen említést kortársairól! Válasszatok magatoknak korhű fantázianevet! Alkossatok egy zeneművet! Kottázzátok le! Írjatok hozzá szöveget, melynek témája a reneszánsz életérzése! Adjátok elő a dalt, és kísérjétek hangszerekkel is! **Egyéni feladatok:** • Bíráld meg jóindulatúan a társad (énekest és muzsikust is viszont) zenei produkcióját! Indokold is! • Keresd ki az általatok komponált mű szövegéből a tanult szófajokat! Csoportosítsd azokat! • Jegyezd le az általatok komponált dalt az általad választott hangnemben a lemosható hangjegytáblára a lejegyzettől eltérő hangnemben! • Állapítsd meg az általatok komponált dal hangkészletét és hangnemét!	

12. A RANGSORBAN ELFOGLALT HELY HATÁSA A TANULÓK TELJESÍTMÉNYÉRE

Következő lépésben a heterogén összetételű osztályokban az eltérő státuszú tanulók órai tevékenységét mutatjuk be a csoportmunka során. Úgy véljük, hogy a tanár irányító szerepének csökkenésével a tanulók közötti fokozottabb együttműködés egyrészt lehetővé teszi a tanulók számára, hogy a feladat megoldása közben felismerjék az alacsony státuszú társak kompetenciáját,[24] másrészt ezek az interaktív feladatok alkalmat adnak az alacsony státuszú tanulók ismereteinek, készségeinek és személyes attitűdjeinek kiépítésére.

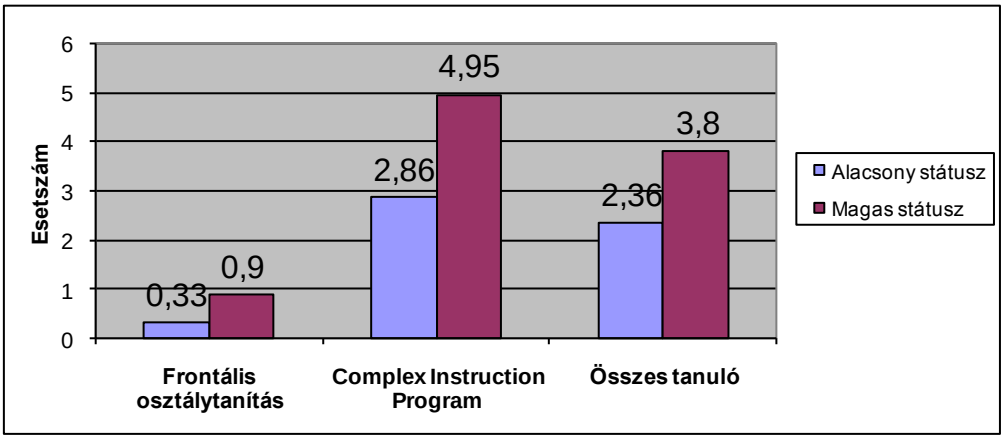
12.1. A státuszhelyzet hatása a tanulók órai munkájára

12.1.1. A státuszhelyzet hatása a beszéd gyakoriságára

Kérdés:

- *Mutat-e eltérést a magas státuszú gyerekek feladattal kapcsolatos beszédaránya az alacsony státuszúakéhoz képest?*

A tanulók státusza és a feladattal kapcsolatos beszédgyakoriság között szignifikáns összefüggés van[25] (1. ábra).



1. ábra

A tanulók beszédgyakorisága a különböző osztálymunka-szervezési technikák alatt

---

[24] Kompetencia alatt az ismeretek, készségek és a személyes attitűd együttesét értjük.

[25] Az alacsony státuszú tanulók átlagos beszédaránya az **összes** – a Program és a hagyományos órai tevékenység szerint – **megfigyelt tanuló** körében 3 percre vetítve átlagosan 2,36, míg a magas státuszú tanulóké 3,8, a különbség tehát 1,61-szeres.
Kizárólag a csoportmunkán alapuló, **Program szerinti** tanórai megfigyelések alatt az alacsony státuszú tanulók beszédaránya ugyanezen intervallum alatt átlagosan 2,86, míg a magas státuszúaké 4,95, a különbség tehát 1,73-szoros.
A **kontrollcsoport**ban az alacsony státuszú gyerekek beszédaránya ugyanezen időre vetítve 0,33, míg a magas státuszúaké 0,9, a különbség tehát 2,72-szeres.

Az értékeket összehasonlítva szembetűnik, hogy az alacsony státuszú tanulók beszédaránya minden összehasonlításban alacsonyabb a magas státuszúakéhoz képest, amely eredményből az következik, hogy a **magasabb státuszú tanulóknak több alkalma adódik a szóbeli szereplésre,** mint az alacsony státuszúaknak, és amellyel együtt az is valószínűsíthető, hogy ez a magasabb beszédgyakoriság több alkalmat ad a feladattal kapcsolatos tevékenységre és ezzel párhuzamosan az ismeretelsajátításra.

Az is érzékelhető, hogy a szóbeli szereplésre, **kommunikációs készségük fejlesztésére mind az alacsony, mind a magas státuszú tanulóknak a csoportmunkán alapuló tanítási módszerben van a legtöbb lehetőségük**.

Figyelemre méltó a hagyományos órai tevékenységet végző kontrollosztályokban kapott érték, amely azt jelzi, hogy a hagyományos osztálymunka sokkal inkább kedvez a magas státuszú tanulóknak a kibontakozásukhoz, órai szereplésükhöz, mint az alacsony státuszúaknak, bár **mindkét csoport beszédgyakorisága jóval alacsonyabb, mint a csoportfoglalkozás alatt.**

Kérdés:

- A *nem a feladattal kapcsolatos beszélgetés* mennyire kötődik a két ellentétes státuszhoz?

A megfigyelési lapok összesítése után nem találtunk különbséget sem a csoportmunka szerint tevékenykedő gyerekek, sem a kontrollcsoportok között. Ugyanerre a következtetésre jutottunk, amikor a csak a Program szerint dolgozó alacsony és magas státuszú tanulók tevékenységét hasonlítottuk össze[26] (2. táblázat).

2. táblázat

A *nem a feladattal kapcsolatos beszélgetés* gyakorisága az alacsony státuszú tanulók körében

		Alacsony státuszú gyerekek (gyakoriság)	**Magas státuszú gyerekek (gyakoriság)**
Nem feladattal kapcsolatos beszélgetés	Csoportmunka-átlag	0,02	Nem szignifikáns a különbség
	Kontrollcsoport-átlag	0,15	
	Különbség	7,5-szörös	

A mérési eredmények azt mutatják, hogy a tanár, a Programnak megfelelően, irányító szerepének átadásával képes a tanulók közötti egyenrangú interakció elősegítésére a

[26] Érdekes eredmény azonban, hogy az alacsony státuszú gyerekek körében szignifikáns különbség mutatkozik a csoportmunkában részt vevő gyerekek és a kontrollcsoport tagjai között is: míg a Program szerint tevékenykedő alacsony státuszú gyerekek átlaga 0,02, addig a kontrollcsoport alacsony státuszú gyermekeié 0,15, tehát a frontális osztályfoglalkozás alatt 7,5-ször gyakoribb e tevékenység. Ez utalhat arra, hogy az alacsony státuszú gyerekek körében a csoportmunka csökkenti a „rendbontást", javítja a fegyelmet, a feladatra koncentrálást és ezzel együtt az ismeretelsajátítást.

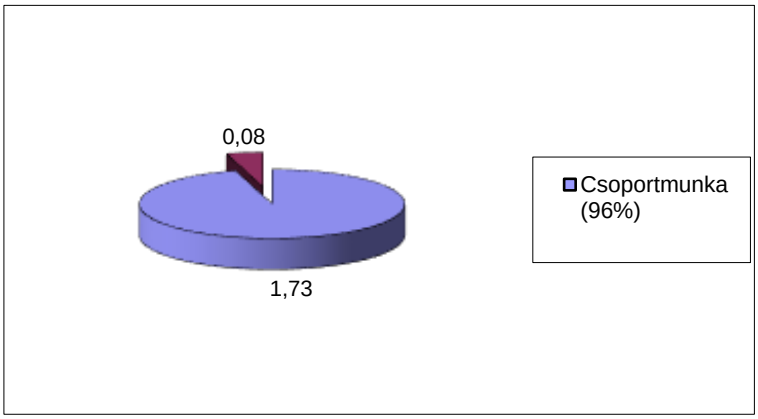
csoporton belül, vagyis minél inkább átadja irányító szerepét, annál inkább együtt dolgoznak a gyerekek**.** Ugyanakkor, ha a tanár nem képes az irányító szerep átadására, vagyis a tanári irányítás dominál, megmarad, akkor nyilvánvaló, hogy mind az alacsony, mind a magas státuszú gyerekek kevesebbet beszélnek.

12.1.2. A státuszhelyzet hatása a tanulók órai tevékenységére

Kérdés:

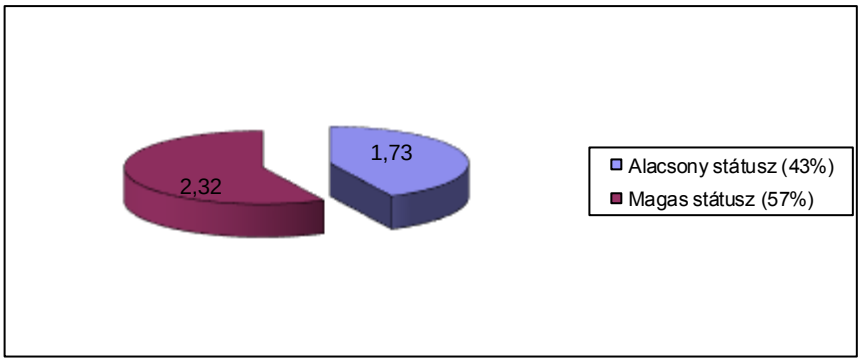
- *A Program szerinti csoportfoglalkozás befolyásolja-e az alacsony státuszú tanulók órai tevékenységét a hagyományos, frontális osztálymunkához képest?*

A csoportmunka jótékony hatása az alacsony státuszú tanulók esetében abban mutatkozik meg, hogy több lehetőséget ad a tanulók kibontakozására, mint a hagyományos osztálymunka[27] (2. ábra, 3. ábra).



2. ábra
A hátrányos helyzetű tanulók *tevékenységének* gyakorisága és százalékos megoszlása az osztályfoglalkozások alatt

[27] Méréseink alapján az alacsony státuszú, csoportmunkában részt vevő tanulók esetében 3 perc alatt a *tevékenység*ek átlaga 1,73, míg a kontrollcsoportban 0,08. A különbség tehát 21,6-szoros (1,73/0,08), amely jelentős eltérés egyrészt a két oktatási folyamat óraszervezési módja közötti különbséggel magyarázható, másrészt – valószínűleg – azzal a tudatos tanári tevékenységgel, amely a státuszkezelés kívánalmai közül a tanulók közötti együttműködést helyezi előtérbe Ezzel szemben a magas státuszú, Program szerint dolgozó gyerekek esetében a részvétel átlaga 2,32, a kontrollcsoportban 0,23, a különbség tehát 9-szeres (2,32/0,23).
A csoportmunkán alapuló óraszervezés eredményei szerint az alacsony státuszú tanulók tevékenységének aránya átlagosan 21,6-szorosa a kontrollcsoportének, míg a magas státuszú gyerekek körében ez az érték 9-szeres.
A két státuszcsoportot összehasonlítva azt látjuk, hogy a **Program szerinti** tanórai megfigyelések alatt az alacsony státuszú tanulók tevékenységaránya átlagosan 1,73, míg a magas státuszúaké 2,32, a különbség tehát 0,59-szeres (3. ábra).

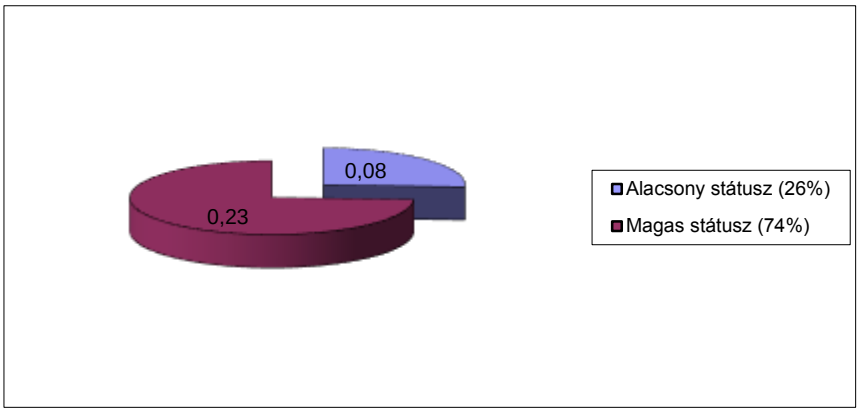


3. ábra
Az alacsony és a magas státuszú tanulók *tevékenységének* gyakorisága és százalékos megoszlása a csoportmunka alatt

Ezzel szemben a **kontrollcsoport**ban az alacsony státuszú gyerekek tevékenységaránya 3 perc alatt 0,08, míg a magas státuszúaké 0,23, a különbség tehát 2,9-szeres (4. ábra).

Az eredményeket összehasonlítva megállapíthatjuk, hogy az alacsony státuszú tanulók tevékenységaránya minden összehasonlításban alacsonyabb a magas státuszúakéhoz képest. Megállapítható továbbá, hogy a tevékenykedésre **mind az alacsony, mind a magas státuszú tanulóknak a csoportmunkán alapuló módszerben van több lehetőségük**.

Figyelemre méltó a hagyományos órai tevékenységet végző kontrollosztályokban kapott érték, amely azt jelzi, hogy a hagyományos osztálymunka – a beszédtevékenységhez hasonlóan – inkább kedvez a tevékenykedésre a magas státuszú tanulóknak, mint az alacsony státuszúaknak, bár mindkét csoport tevékenységaránya alacsonyabb, mint a csoportfoglalkozás alatt.



4. ábra
Az alacsony és a magas státuszú tanulók tevékenységének gyakorisága és százalékos megoszlása a frontális osztálymunka alatt

Az alacsony és a magas státuszú tanulók órai tevékenységének gyakoriságából arra következtetünk, hogy – bár a magasabb státuszú tanulók többször ragadják meg az alkalmat az órai szereplésre, mint az alacsony státuszúak – a csoporttevékenységen alapuló munkaszervezés a hagyományos osztálymunkához képest több lehetőséget ad – a beszédgyakorisághoz hasonlóan – az alacsony státuszú tanulók tevékenységének kibontakoztatására, a tapasztalás útján történő ismeretelsajátítására és ezzel együtt az eltérő státuszú tanulók közötti különbség csökkentésére.

13. A TANULÓI SZEREPEK STÁTUSZNÖVELŐ HATÁSA

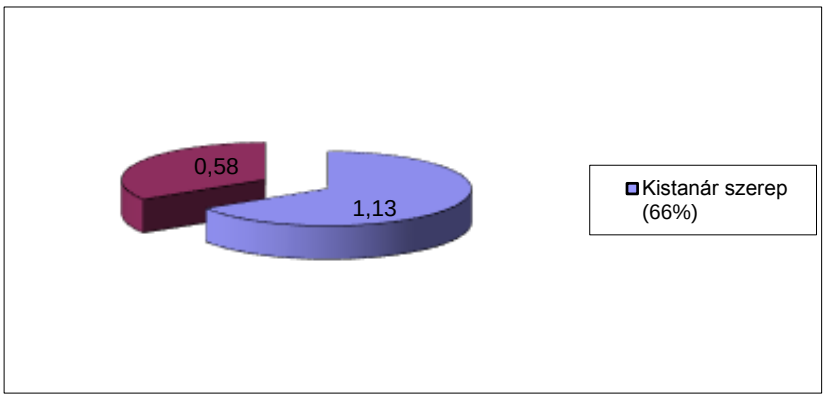
Az osztályok összetétele és a feladatok komplexitása a megszokottól eltérő munkaszervezést kíván. A csoportmunkában a tanár az irányító szerep helyett a szervező szerepet tölti be. A pedagógus ekkor átruházza hatalmát, és egyben átadja a feladat megértésének ellenőrzését is a diákoknak. Azzal, hogy a tanulóra bízza annak figyelemmel kísérését, hogy minden gyerek a közös munkával foglalkozik-e, a tanár növeli a csoporton belül a gyerekek közötti függőséget, és a közös munka, tevékenység közben a tanulók tárgyi tudása, verbális és interperszonális kapcsolata fejlődik. A szerepek alkalmazása elősegíti az osztálytermen belüli rend megtartását a több eltérő feladaton dolgozó csoport között, miközben az ismeretelsajátítás képességét is fejleszti.

13.1. A „kistanár" mint státusznövelő szerep

Kérdés, hogy a „kistanár" (irányító) szerep milyen hatással van a szerepet betöltő alacsony státuszú gyerekek szereplésére.

Szereplés alatt értjük a beszélgetés tevékenységet, vagyis a segítségadást és segítségkérést, a kistanári szerephez kötődő beszélgetést, a feladattal és a nem a feladattal kapcsolatos beszélgetést

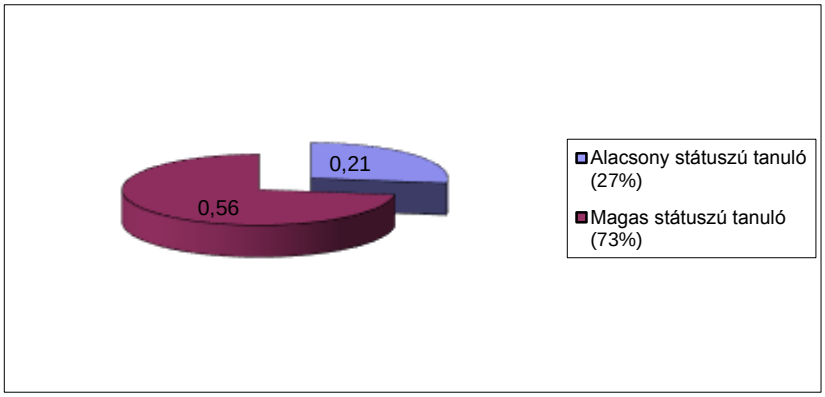
- Hasonlítsuk össze az alacsony státuszú, „kistanárok" tevékenységének gyakoriságát a nem kistanár alacsony státuszú, egyéb szerepet betöltő gyerekek tevékenységének gyakoriságával! Az eredmény azt feltételezi (sig = 0), hogy a „kistanár" szerep pozitív hatással van az alacsony státuszú gyerekek szereplésének gyakoriságára[28] (5. ábra).



5. ábra
A „kistanár" és az egyéb szerepet betöltő alacsony státuszú tanulók szereplésének gyakorisága és százalékos megoszlása

[28] Méréseink alapján az **alacsony státuszú** „kistanárok" szereplésének gyakorisága a vizsgált 3 perces időintervallum alatt 1,13, míg ugyanez a vizsgált tevékenység a nem kistanár alacsony státuszú gyerekeknél 0,58, vagyis ha egy (alacsony státuszú) tanuló irányító szerepet tölt be, akkor szereplésének gyakorisága 1,9-szeresére, azaz majdnem duplájára emelkedik.

- Vizsgáljuk meg, hogy a „kistanár” szerep gyakoribb munkavégzést von-e maga után, mint az egyéb szerep.[29]
  Megállapítjuk, hogy a csoportmunka során a tanulók egyenlő arányban vesznek részt a feladatmegoldásban, a közös munkában, amely végső soron a csoportmunka – és egyúttal a státuszkezelés – egyik célja.
- Hasonlítsuk össze a magas és az alacsony státuszú tanulók segítségadási gyakoriságát![30]
  A mérési eredményből arra következtetünk, hogy a magas státuszú – feltételezhetően jobb tanulmányi eredménnyel rendelkező – tanulókat többször kérik a segítségadásra, illetve ők maguk is nagyobb késztetést éreznek e tevékenység adására, szem előtt tartva a Program egyik alapelvét, amely szerint „köteles vagy segítséget adni annak, aki kéri” (6. ábra).



6. ábra

A „kistanár” segítségadásának gyakorisága és százalékos megoszlása a csoportmunka során

Nézzük meg, hogy az egyéb szerepet birtokló tanulók a „vezető” szerephez képest milyen viselkedésformát mutatnak.

- Keressük a választ arra, hogy az egyéb szerepet betöltő tanulóknál milyen mértékben jelentkezik a segítségkérés tevékenység.[31]
  Mérési eredményeink ismét az előző pontban leírt feltételezést vonják maguk után, azzal a kiegészítéssel, hogy az egyéb szerepet betöltő tanulók élnek a „jogod van bárkitől segítséget kérni” alapelv lehetőségével.

Kell-e meggyőzőbb érv arra, hogy miért van szükség a tanulói szerepek kötelező rotációjára?

---

[29] Az eredmények azt mutatják, hogy a „kistanár” szerepet betöltő gyerekeknek társaikkal végzett munka-gyakoriságának átlaga 3,81, a nem kistanároké pedig 3,84.

[30] Az eredmények azt mutatják, hogy az alacsony státuszú „kistanárok” segítségadás tevékenységének átlaga 0,21, míg a magas státuszúaké 0,56, vagyis 2,7-szeres.

[31] A mérés során szignifikáns összefüggést találtunk a két tanulói csoport tevékenysége között (szignifikancia = 0,02). A „kistanárok” esetében a segítségkérés átlaga 0,02, aránya 2,4%, míg a nem kistanárok között 0,33 gyakorisággal, 26,7%-ban fordult elő a tevékenység.

13.2. A tanulók megfigyelésének összegzése

A tanórai munka vizsgálata során megfigyelő lapokkal mérhetjük a tanár, a tanulói csoport és az egyes tanulók órai tevékenységét. A *tanári megfigyelő lapok* segítségével a tanár irányító (hagyományos órai tevékenységnek megfelelő) szerepének átadását és a státuszkezelő munkát, a *tanulói csoportot mérő lapokkal* a tanulók közötti együttműködést, az *egyéni tanulói megfigyelő lapokkal* a tanulók és a „kistanár" órai tevékenységét vizsgáljuk.[32] A mérés során arra keressük a választ, hogy a tanár irányító szerepének átadásával és a státuszkezelő tevékenységgel egy időben hogyan változik a tanulók teljesítménye. A három megfigyelő lapot az alábbiakban elemezzük.

Megállapíthatjuk, hogy a tanár irányító tevékenységének csökkenésével növekszik a tanulók közötti együttműködés. A tanár irányító szerepe maga után vonja a tanulóknak a tanári utasítás iránti igényét, feltételezve, hogy ha a tanulónak a tanár az egyetlen információforrása, akkor egy hierarchikus alá-fölérendeltség alakul ki az együttműködés során. Ellentétes hatást érünk el, ha a gyerekek a csoporton belül, felnőtt segítsége nélkül dolgoznak.

A „kistanár" szerep nagy jelentősséggel bír a tanulók státuszának megváltoztatásában. A „kistanár" mint vezető helyzetben lévő tanuló tevékenysége pozitív hatást vált ki a tanulók közötti interakcióra. Ha a tanár átadja az irányítói tevékenységet, akkor a tanulók felsőbb irányítás iránti igénye, vagyis a tanárra várás csökken.

Figyelemre méltó az, hogy a „kistanár" szerep pozitív hatást jelent az alacsony státuszú gyerekek szereplésére. A kistanár vezető szerep. Megmondani másoknak, hogy mit tegyenek, valószínűleg fontos szerepet játszik a csoporton belüli együttműködésben. A beszéd mértéke információt szolgáltatott arról, hogy mi társul a szerephez. Valószínű, hogy a csoport tagjai ezeket a megnyilvánulásokat a kompetencia jeleiként vagy a magasabb státusz velejárójaként értékelik. Így a csoport tagjai azt a következtetést vonják le, hogy az alacsony státuszú tanulók kistanár szerepe alkalmas a feladat sikeres elvégzéséhez. Ebben az esetben a kistanár szerep az eszköze a szerepet birtokló alacsony státuszú tanulók kompetencianövelésének.

Amikor a tanuló tölti be a tanár szerepet („kistanár" lesz), akkor a tanár irányító szerepének átruházásával állunk szemben, a gyerek pontosan az irányító felnőtt szerepét játssza el. A két szerep azonban ellentétes hatást fejt ki a csoportmunkára: a diák segítő szerepe pozitív (tanulók közötti együttműködést serkentő), a tanáré negatív (tanulók közötti együttműködést csökkentő) hatású. Amikor a tanár csökkenti beavatkozását az óra menetébe, szükségessé válik a tanulók fokozottabb erőfeszítése munkájuk elvégzése érdekében. A „kistanár" szerep csoporton belüli rotációja elősegíti az együttműködést a tanulók között, amely idővel a csoport tagjai közötti függőség kialakulásához vezethet.

A tanári státuszkezelés (*tanári megfigyelő lap*) pozitív hatást vált ki az alacsony státuszú gyerekek tevékenységére. A státuszprobléma kezelése szignifikánsan csökkenti a státusz befolyását a tanulók egymás közötti interakciójára. A tanárok státuszkezelésének gyakorisága széles skálán mozog, de mivel a tanulók közötti együttműködés mérté-

[32] A három megfigyelő lapon a megfigyelés idejének hossza az egy percre eső bejegyzések számával volt arányos, azaz a *tanári megfigyelő lap* 10 perces, a *tanulói megfigyelő lap* 5 perces, az *egyéni megfigyelő lap* 3 perces megfigyelési intervallumot jelentett.

ke megfelelő, így nem a státuszkezelés gyakorisága, hanem inkább maga a kezelés ténye az, ami fontos. Azt gondoljuk, hogy néhány státuszkezelés is elég lehet, hogy befolyásolja egy tanuló kompetenciaelvárását[33] a csoportmunka során.

A tanárok a munka során folyamatos megerősítésekkel próbálják meg emelni az alacsony státuszú tanulók elismerését, vagyis a tanár – helyes megoldás esetén – gyakran dicsérje a tanulókat csoportmunkájukban. Az alacsony státuszú tanulók ilyen irányú megerősítése fontos tényező, amely hatással van az osztálytársak véleményére, éppen úgy, mint az alacsony státuszú gyerekekére. A feladat megoldásához szükséges kompetencia fejlesztése segíti az alacsony státuszú tanulókat, hogy aktív résztvevői legyenek a csoportmunkának.

Valószínűsíthető, hogy a státuszhelyzet hat az ismeretelsajátításra, mivel a magas státuszban lévő tanulók többet, az alacsony státuszban lévők kevesebbet beszélnek, és ezzel számukra kevesebb lehetőség jut az ismeretlesajátításra, vagyis a státuszhelyzet valószínűleg meghatározza a tanuláshoz való viszonyt. Elméletünk szerint, amikor a tanárok az alacsonyabb státuszú tanulóktól magasabb kompetenciát várnak el, a tanulók nagyobb erőfeszítéseket tesznek a tanulásban, ami pozitív hatással lehet az ismeretelsajátításra. Ugyanez történhet a „kistanár" szerep betöltésénél, amikor a tanulótársak a „kistanár" szerephez magasabb kompetenciát társítanak, amely szintén fokozott tanulói teljesítményre ösztönöz.

A tanár, a Programnak megfelelően, irányító szerepének átadásával képes a tanulók közötti egyenrangú interakció elősegítésére a csoporton belül, vagyis minél inkább háttérbe vonul, annál inkább együtt dolgoznak a gyerekek. Ugyanakkor, ha a tanár nem képes az irányító szerep átadására, vagyis a tanári irányítás dominál, megmarad, akkor nyilvánvaló, hogy mind az alacsony, mind a magas státuszú gyerekek kevesebbet beszélnek (7. ábra).

7. ábra
A tanár és a „kistanár" feltételezett befolyása az ismeretelsajátításra

13.2.1. A státuszhelyzet hatása a csoportmunkára

A csoportmunka alkalmazása során a tanárok feladata a szociális és intellektuális kirekesztés kezelésére megoldást találni. Az alacsony státuszú tanulók mellett gyakran azok a tanulók is problémát jelentenek, akik uralják a csoportot, minden munkát maguk akarnak elvégezni, sokat beszélnek, meg akarják másoknak mondani, hogy mit tegye-

[33] Kompetencia alatt az ismeretek, készségek és a személyes attitűd együttesét értjük.

nek, miközben fenntartják maguknak a jogot, hogy egyedül hozzanak döntést. Azok a tanulók, akik a csoporton belül uralkodó szerepet töltenek be és azok, akik visszahúzódnak és nem vesznek részt a közös munkában, akiket soha nem hallgatnak meg, bizonyos szempontból ugyanabba a csoportba tartoznak, vagyis azok közé a tanulók közé, akik státuszproblémával küszködnek. A visszahúzódókról a többiek valószínűleg úgy gondolják, hogy nem tudnak a csoport munkájához semmivel hozzájárulni, míg a domináns tanulókról azt feltételezik, hogy remek ötleteik vannak, és ők a legilletékesebbek a csoporton belül a döntéshozatalra.

A tanárok ilyenkor megpróbálnak a csoport összetételén változtatni. Egy idő után azonban azt vesszük észre, hogy a domináns tanuló a másik csoportban is átveszi a vezető szerepet, és a csendes tanuló ott is visszahúzódó marad, amely jelenség a tanulók közötti egyenlőtlenség egyik jele.

13.2.2. A státuszhierarchia jellemzője

Kérdés, hogy a státuszt meghatározó tényezők milyen hatással vannak a csoporton belüli együttműködésre és a csoporttagok között létrejött viszonyra.

Véleményünk szerint a tanulói státuszt meghatározó tényezők egyik összetevője a státuszhelyzet, vagyis a hierarchiában elfoglalt hely, a másik a társaknak azon elvárásai, amelyek a tanulót egy adott feladat teljesítésére alkalmassá teszik. A csoporton belüli eltérő viselkedés gyakran a feladatokkal szemben támasztott különböző elvárások eredménye, amely magyarázata, hogy a gyerekek az osztályban egymás között – döntő részt a társadalmi(-gazdasági) helyzet szerint – egy hierarchikus rangsort állítanak fel, amely rangsorban a vizsgált hátrányos helyzetű gyerekek alul helyezkednek el. Mivel ezeknek a gyerekeknek az olvasás- és írástudása általában gyenge, és alacsony társadalmi státuszuk miatt beilleszkedési nehézségeik vannak, ezért a csoport tagjai megfelelő ismereteik ellenére sem tartják őket alkalmasnak a feladatok elvégzésére. A munka során a csoporttársak figyelmen kívül hagyják a hátrányos helyzetű tanulók erősségeit, és a státuszrangsor alapján engednek nekik teret a szerepléshez, és úgy vélik, hogy ezek a tanulók nem tudnak sikeresen hozzájárulni a feladat megoldásához.

Feltételezhető, hogy a csoportfeladatokra erősebb hatást és befolyásolást gyakorolnak a domináns csoporttagok, mint a státuszukban gyengébbek. A hátrányos helyzetű tanulók jelenléte a többiek számára nem fontos. Az eredményt valószínűleg a csoport tagjai között kialakult, a státuszrangsorban felül elhelyezkedő csoporttag vagy tagok véleménye képviseli. Ilyen módon a csoporton belüli tekintélyrangsor és erőviszonyok a feladat végén is a kezdeti, a tanulók által felállított státuszrangsort mutatják, sőt, feltételezhető, hogy ugyanez a csoport egy másik feladat közben ugyanezt a rangsort fogja felállítani. Így ez a rangsor egyre szilárdabbá válik. A rangsorban elfoglalt helyről pedig nehezen mozdulnak el a tanulók. A státuszkezelés célja ennek a rangsornak a megváltoztatása, amelynek egyik lehetséges feltétele a tanulmányi munkában történő előrehaladás.

14. STÁTUSZVIZSGÁLAT ISMÉTELT SZOCIOMETRIAI MÉRÉSEKKEL

A Program első lépéseként szociometriai vizsgálat segítségével megállapítjuk, hogy kik azok a tanulók, akik a periférián, illetve a hierarchikus sorrend alján helyezkednek el az egyes intézményekben az osztályközösségeken belül.

A mérési eredményekből kiindulva a státuszkezelő munkával azt szeretnénk elérni, hogy a hátrányos helyzetű tanulók osztálytermi rangsorában, hierarchiájában pozitív változás álljon be. A Program alkalmazása után ezért újra végezzük el a szociometriai méréseket annak megállapítására, hogy a Program alkalmazását követően történt-e változás a tanulók státuszát tekintve. A méréseket ismét az osztályfőnökök végezzék. A válaszok rögzítésére újra a szociometriai felmérőlapot használjunk.

14.1. Következtetés a mérési eredmény alapján

A megismételt szociometriai felmérés kedvező értékei a rendszeres és átgondolt csoportmunka alkalmazásának eredményességére hívják fel a figyelmet. A tanulók munkájában megmutatkozó eredmények a következőkben összegezhetőek:

- Közös, csoportmunkán alapuló, tanártól független munkavégzés jön létre, amelynek eredményeként a jól szervezett csoportmunka eredményes egyéni teljesítményt tesz lehetővé.
- A szerepeken keresztül tudatosul a tanulókban, hogy mindenki számára létezik olyan feladat, amelyet megfelelően végre tud hajtani a csoporton belül.
- A „mindenkit vezetői szerephez juttatás” elve növeli a státuszkezelő munka eredményességét.
- A státuszkezelő csoportmunka és az egyénre szabott feladatok alkalmazásán keresztül előrelépés történik a társas mező megtartásában és pozitív irányba történő elmozdításában, valamint a magányos, hátrányos helyzetű gyerekeknek a társas mező felé történő irányításában.

15. TAPASZTALATOK A TANÁRI ÉS TANULÓI KÉRDŐÍVEK ALAPJÁN

A csoportmunka alkalmazása során – mind a pedagógusok, mind a diákok részéről – összegyűlt tapasztalatok, vélemények ugyancsak fontos részét képezik a program működése, illetve eredményei értékelésének. A tanulók és a pedagógusok véleményének felmérésére önkitöltős véleménykérdőíveket használtunk.

A tanárok és a diákok körében egyaránt két-két – egy zárt és egy nyitott kérdéseket tartalmazó – kérdőívet töltöttek ki a megkérdezettek.

15.1. Pedagógusok válaszai

A pedagógusnál a nyitott kérdésekkel a Komplex Instrukciós Programmal kapcsolatos tapasztalatok, vélemények iránt érdeklődünk, míg a zárt kérdéseket tartalmazó itemsorban a hagyományos frontális óravezetést, a hagyományos csoportos óravezetést, illetve a Komplex Instrukciós Program szerinti ismeretelsajátítást hasonlíttattuk össze oly módon, hogy egy-egy vizsgálati szempont esetében akár több módszert is választhattak a megkérdezettek. Az alábbiakban e vizsgálatsorozat eredményeit kérdéskörönként ismertetjük.

15.1.1. Nyitott kérdőív

A Program bevezetését követő év végén kitöltött tanári kérdőívekből elsősorban arra szerettünk volna választ kapni, hogy a pedagógusok mit tekintenek a csoportmunka legszembetűnőbb erényeinek. Kerestük a választ arra a kérdésre is, hogy mennyi időt igényel a pedagógusok számára a foglalkozás előkészítése, valamint, hogy a tanárok szerint változott-e a gyerekek hozzáállása a tanórai munkához a módszer alkalmazása során. Fontosnak tartottuk továbbá annak feltérképezését, hogyan érezte magát a pedagógus a tanítási órákon, milyen rendszerességgel szeretné alkalmazni a továbbiakban a módszert, valamint ajánlja-e kollégáinak a csoportmunka rendszeres alkalmazását, és ha igen, miért (3. táblázat). A kérdésekkel végső soron a csoportmunka alkalmazásának indokaira kerestük a választ.

A válaszokban mind rövid, mind hosszú távú előnyök előtérbe kerültek. A válaszolók úgy vélik, hogy a mindennapi iskolai munkát könnyebbé teszi a gyerekek nagyobb mértékű motiváltsága, az osztályközösség kohéziójának erősödése. A kommunikációs készség fejlődése, az együttműködés fontosságának felismerése, az önállóság és az érvelés képessége pedig a nevelés, a pedagógiai munka céljaiként értelmezhetőek.

3. táblázat

Jellemző válaszok a *„Mit tartott a módszer legnagyobb erényének?”* kérdésére

együttműködés
motiváltság erősödése
sikerélmény
önállóság
csoportkohézió erősítése
kommunikációs készség fejlődése
érvelési technika elsajátítása
a megoldás, alkotás öröme

a gondolkodás fejlesztése
„problémamegoldási technika fejlődése”

Közel valamennyi csoportmunkát alkalmazó pedagógus (91,66%) úgy ítéli meg, hogy e munkaforma a másik két módszernél több előkészületet igényel. Az erre vonatkozó nyitott kérdésre adott válaszok többségében jellemző volt az a vélekedés, hogy a központi gondolat, a nyitott végű feladatok összeállítása akár több napos gondolkodást – ahogy többen fogalmaztak, alkotómunkát – kíván, amíg a konkrét feladatok kidolgozása 2–3, esetleg 4–5 órát vesznek igénybe (4. táblázat).

4. táblázat

Jellemző válaszok a „*Mennyi felkészülést igényel a foglalkozás?*” kérdésére

„A kezdeti – majdnem több napos – felkészülés egyre gördülékenyebb…”
„Több napon át gondolkodtam a nyitott végű feladaton…”
„…az egyéni feladatok összeállítása ténylegesen is sok időt vesz el – a többi… sokszor automatikus.”
4–5 óra
2–3 óra

Irányított kérdéssel külön is vizsgáltuk, hogy a tanárok szerint milyen módon változott a gyerekek hozzáállása a tanórai munkához (5. táblázat). Jellemző vélekedés, hogy a gyerekek aktívabbak, nagyobb hatékonysággal tanulnak, lényegesen kevesebb a haladást akadályozó magatartási probléma, valamint hogy láthatóan élvezik a foglalkozást.

5. táblázat

Jellemző válaszok a „*Változott-e a gyerekek hozzáállása a tanórai munkához?*” kérdésére

aktívabbak
nagyobb hatékonysággal tanulnak
együttműködőbbek
„úgy láttam, hogy élvezik a munkát, mintha szórakoznának.”

Az oktató-nevelő munka hatékonysága szempontjából kiemelkedően fontos kérdés, hogy a tanár hogyan érzi magát feladata ellátása közben. Kíváncsiak voltunk tehát arra, hogy a pedagógusok hogyan érezték magukat a tanítási órán. Valamennyi pedagógus kedvezően nyilatkoztak e tekintetben. Rendkívül fontosnak tartjuk, hogy nagyobb részük megemlítette, hogy e módszer alkalmazásával végre lehetőségük van a gyerekek személyiségének jobb megismerésére, és ez megelégedéssel, örömmel tölti el őket (6. táblázat).

6. táblázat

Jellemző válaszok a „*Hogyan érezte magát a tanítási órán?*” kérdésére

elégedettség
saját hiányosságaival való szembesülés
nyugodt, alkotó légkör
sikerélmény
új jegyek felfedezése a gyerekek viselkedésében
meglepő megoldások tapasztalása

A módszerrel kapcsolatos valós attitűdöket jól méri, hogy a pedagógusok ajánlanák-e és milyen indokkal azoknak a kollégáknak a csoportmunka-szervezést, akik eddig tartózkodtak az alkalmazásától (7. táblázat).

Az e kérdésre adott válaszok során gyakorlatilag valamennyi pedagógus egyetértett abban, hogy ajánlanák kollégáiknak a csoportmunka-szervezésen alapuló osztálytanítást.

7. táblázat

Jellemző válaszok az „*Ajánlja-e kollégáinak? Ha igen, miért?*” kérdéseire

Feltétlenül
„Kizárólag csak azon kollégáimnak ajánlom a módszert, akik szeretnének változtatni, módosítani hagyományos óravezetésükön.”
Fejleszti a tanulói közösséget.
A tanulóktól kreativitást igényel.
„Nem elhanyagolható az sem, hogy mindenki jobban érzi magát. Továbbá a változatosság is előny.”
„Ajánlom, mert a gyermekeket az életre (gyakorlat) neveli.
„Ez a módszer elsősorban azért jó, mert több sikerélményt tartogat mind a diák, mind a tanár számára. Az esélyek és hibák (hiányosságok) is jobban kiütköznek, ami a továbbhaladásnál lényeges.”
„A tanítási órák, egyes tantárgyak színesítésére, problémafelvetésre egyaránt használható, motivációs ereje nagy. Közösség-összekovácsoló, segítségnyújtásra, állandó kapcsolattartásra neveli a gyerekeket, megmutatja, hogy mindenki értékes valamiben.”

A kérdőív záró kérdését az esetlegesen még felmerülő gondolatok, kérdések, vélemények gyűjtőhelyének szántuk. A pedagógusok egy része e lehetőséggel élve még egy lényeges szempontot emelt ki a csoportmunka alkalmazásával összefüggésben: tapasztalatuk szerint a módszer alkalmazása során javult a kollégák egymáshoz való viszonya, kapcsolataik, kommunikációjuk gyakorisága.

A kérdőívekben olvasható számtalan pozitív vélemény mellett nem szabad figyelmen kívül hagynunk a módszer alkalmazása során felmerült, azonban legtöbbször rejtetten, egy-egy szóval, futólag megemlített – de mindenképpen átgondolásra érdemes – kételyeket, kérdéseket, negatív tapasztalatokat.

A kérdésekre érkeztek a csoportmunka hatékonyságában kételkedő válaszok is. A hagyományosan elterjedt frontális munkamódszertől szemléletmódjában, munkaformájában eltérő oktatói-nevelői csoportmunkát hatékonyságában a választ adók több ízben kételkednek, az egyik pedagógus kifejezetten a szórakozás szót használja a csoportmunka alkalmazásával összefüggésben. Ugyancsak megjelenik az a szakmailag egyáltalán nem alátámasztható félelem is, hogy a gyengébb tanulók „ellustulnak” a módszer alkalmazása során. Azt gondoljuk, hogy ezek a válaszok mind indikátorai egy belső, a pedagógusoknak az újításokkal, innovatív megoldásokkal szembeni erőteljes kételyeinek, ellenállásainak (8. táblázat).

8. táblázat
Kételyek és problémafelvetések

„Az önálló otthoni tanulásba, a tudatos munkába sajnos még kevés gyerek képes beépíteni az itt tanultakat.”
„A tantárgyhoz (földrajz) való hozzáállásukban nem tapasztalok jelentős változást.”
„Úgy láttam, hogy élvezik a munkát, mintha szórakoznának.”
„Nem szerencsés, ha túl gyakran alkalmazzuk a csoportmunkát, mert a gyengébb tanulók „ellustulnak” és idővel visszaélnek a jó tanulók segítségével.”
„Igazán eredményes a foglalkozás csak 2x45 percben lehet.”
„A módszer hátránya, hogy idő- és eszközigényes.”

15.1.2. Zárt kérdőív feldolgozása

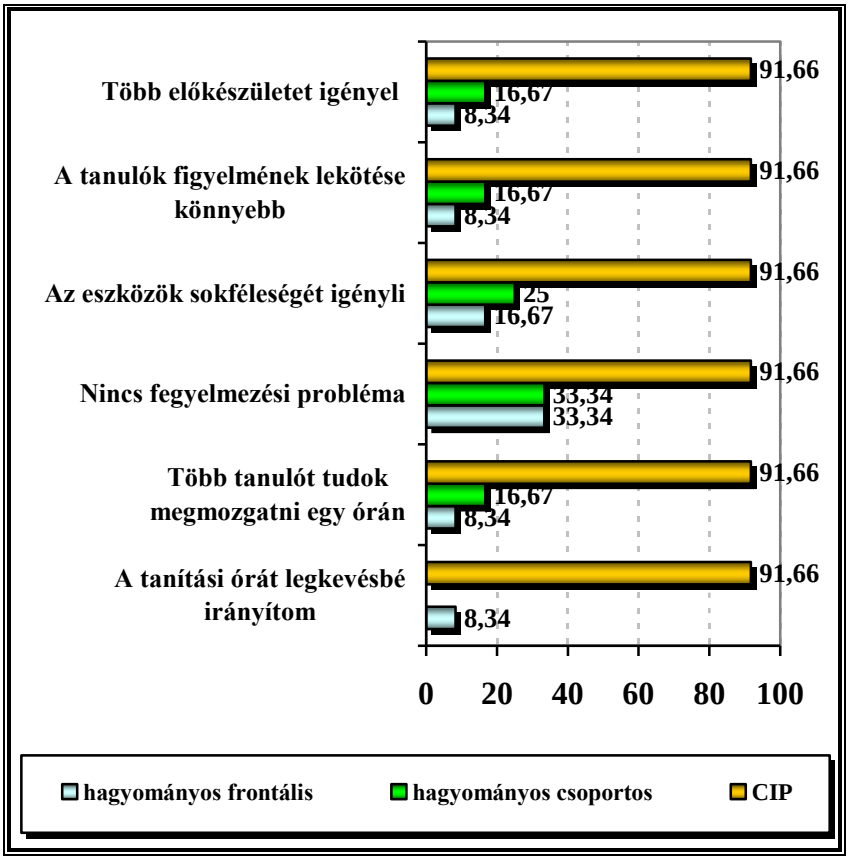
A zárt kérdések között öt előre meghatározott itemmel mértük, hogy vajon a frontális osztálytanítás, a hagyományos csoportmunka és a Program szerinti foglalkoztatási forma mennyire bír az oktatási-nevelési munkát könnyebbé tévő erényekkel. Ennek a kérdőívnek a kitöltésére csak a Programmal már találkozott, azt jól ismerő nevelőket kértük.

A válaszadó tanárok legjelentősebb része (91,66%) a tanulók figyelmének, az eszközök sokféleségének, a fegyelmezési problémák alacsony voltának, illetve a tanulók bevonásának szempontjából egyértelműen a Komplex Instrukciós Programot ítélte a leghatékonyabbnak, legsikeresebbnek a három tanulásszervezési módszer közül. A tanároknak a zárt kérdőívre adott ezen válaszait kutatási eredményünk támasztja alá. A válaszok nyomán jellemzőnek tekinthető az is, hogy a hagyományos csoportmunka a hagyományos frontális óravezetésnél némileg jobb megítéléssel rendelkezik (8. ábra, 9. táblázat).

A módszer jövőbeni alkalmazásának gyakoriságát tekintve alapvetően kétféle vélekedést olvashattunk: a pedagógusok közel fele minden negyedik-ötödik órán tervezi alkalmazni a Komplex Instrukciós Programot, míg a megkérdezettek másik fele a tervezett gyakoriságról nem nyilatkozik egyértelműen, a tanított témától teszi függővé.

9. táblázat
A tanárok véleménye a Komplex Instrukciós Program szerint szervezett óráról

több előkészületet igényel
a tanulók figyelmének lekötése könnyebb
az eszközök sokféleségét igényli
nincs fegyelmezési probléma
több tanulót tudok megmozgatni egy órán
a tanítási órát kevésbé irányítom, mint más osztálymunka szervezési módnál



8. ábra
A tanítási óra jellemzése

15.2. Tanulók válaszai

Méréseink során 75 tanulói kérdőívet elemeztünk. A nyitott kérdések megválaszolását azoktól a felső tagozatos tanulóktól kértük, akik először találkoztak a Program szerint szervezett tanítási órával iskolai munkájuk során. A zárt kérdőívek kitöltésére tetszőleges időpontot választottunk, ügyelve arra, hogy a tanulók megfelelő információval rendelkezzenek mindhárom oktatási módszerről. A zárt kérdőíven az ismeretelsajátítási módszerek összehasonlítása közben egy-egy vizsgálati szempont esetében akár több módszert is választhattak a megkérdezettek. A továbbiakban e vizsgálatsorozat eredményeit ismertetjük.

15.2.1. Nyitott kérdőív

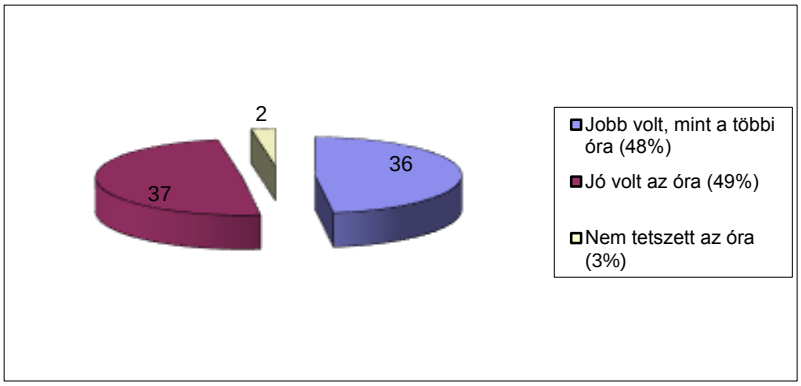
A nyitott kérdőíveken elsősorban az iránt érdeklődtünk, hogyan tetszett a tanulóknak a csoportmunka, és miben látják ennek az órának a hagyományos, frontális osztályfoglalkoztatástól való eltérését.

A kérdések között szerepelt, hogy a tanuló milyen feladatot teljesített az órai munka során, illetve volt-e olyan szerep, amit szívesebben teljesített volna.

A pedagógus munkáját nagyban segítette az az információ, hogy a tanuló kitől kapta a legtöbb segítséget, és ő kinek segített legtöbbet.

Végül szerettük volna tudni, hogy a megkérdezett szeretné-e, ha több hasonló órán vehetne részt.

A kérdőív első kérdésre – *Hogy tetszett a tanítási óra?* – majdnem minden megkérdezett gyerek pozitív értékelést adott, 36 fő (48%) a Program szerinti csoportmunkát különösen jónak találta. A tanulók további 49%-a nyilatkozott úgy, hogy tetszett neki ez a munkaforma, és csak kettő fő gondolja, hogy neki a frontális munkaforma megfelelőbb (9. ábra).



9. ábra
A Program kedveltsége a tanulók körében (%)

A második kérdésre – *Miben volt más a Program szerinti óra, az eddig megismert tanítási óráknál?* – a következő válaszokat kaptuk (10. táblázat).

10. táblázat
Jellemző válaszok a „*Miben volt másabb ez az óra, mint a többi?*” kérdésre

„felszabadultabb”
„csoportban jobban szeretünk dolgozni” (ezt 40 gyermek említette)
„jobban éreztük magunkat”
„lehet egymástól segítséget kérni”
„teljesen más, mint a másik óra”
„mindenkinek külön szerepe volt”
„a csoportmunkában mindenki számít”
„egymást jobban megismertük”

A harmadik kérdés a tanulóknak az órai munka során betöltött szerepére vonatkozott. Itt minden válaszadó elégedettségének adott hangot, kedvelték tevékenységüket. 40 fő (30%) jelezte, hogy bár tetszett neki a szerepe, kipróbált volna mást is, és itt a

„kistanár” szerepet említik legtöbben, amely válaszból arra következtetünk, hogy a tanulóknak minden bizonnyal tetszik a vezetői szerepben való megmutatkozás.

A következőkben azt kérdeztük a tanulóktól, hogy kitől kapták és kinek adták a legtöbb segítséget. A minta közel felénél általános alannyal válaszoltak a gyerekek: „mindenki segített mindenkinek”, míg a másik fele a megkérdezetteknek konkrét tanulói neveket említett, és ketten voltak, akik azt mondták, hogy jobban szeretik egyedül megoldani a feladatokat.

Arra a kérdésre, hogy a jövőben szeretnék-e, ha hasonló óraszervezés lenne, mindenki pozitív választ adott, többségük egybehangzóan azzal indokolva válaszát, hogy nagyon szeret csapatban dolgozni. Érveik között szerepelt még az is, hogy az óra kötetlen, érdekes és izgalmas (11. táblázat).

11. táblázat

Jellemző válaszok a „*Szeretnéd-e, ha több hasonló óraszervezés lenne?*” kérdésre

„Nagyon szeretném, mert itt mindenki a legnagyobb erényét használja fel.”
„Azért szeretném, mert akkor szoknánk az együttműködést.”

A tanulók válaszainak gyakoriságát jelző táblázatban az oszlopok végén látható számok jelentik azt, hogy a tanulók hány százaléka gondolta igaznak az egyes kijelentéseket a különböző módszerekre. Két állítást leszámítva a Komplex Instrukciós Program órák mindig szignifikánsan több szavazatot kaptak, mint a frontális vagy a hagyományos csoportos órák. Ez a két kategória a „*többet tanulok*” és a „*mindig meg tudok oldani valamit*”.

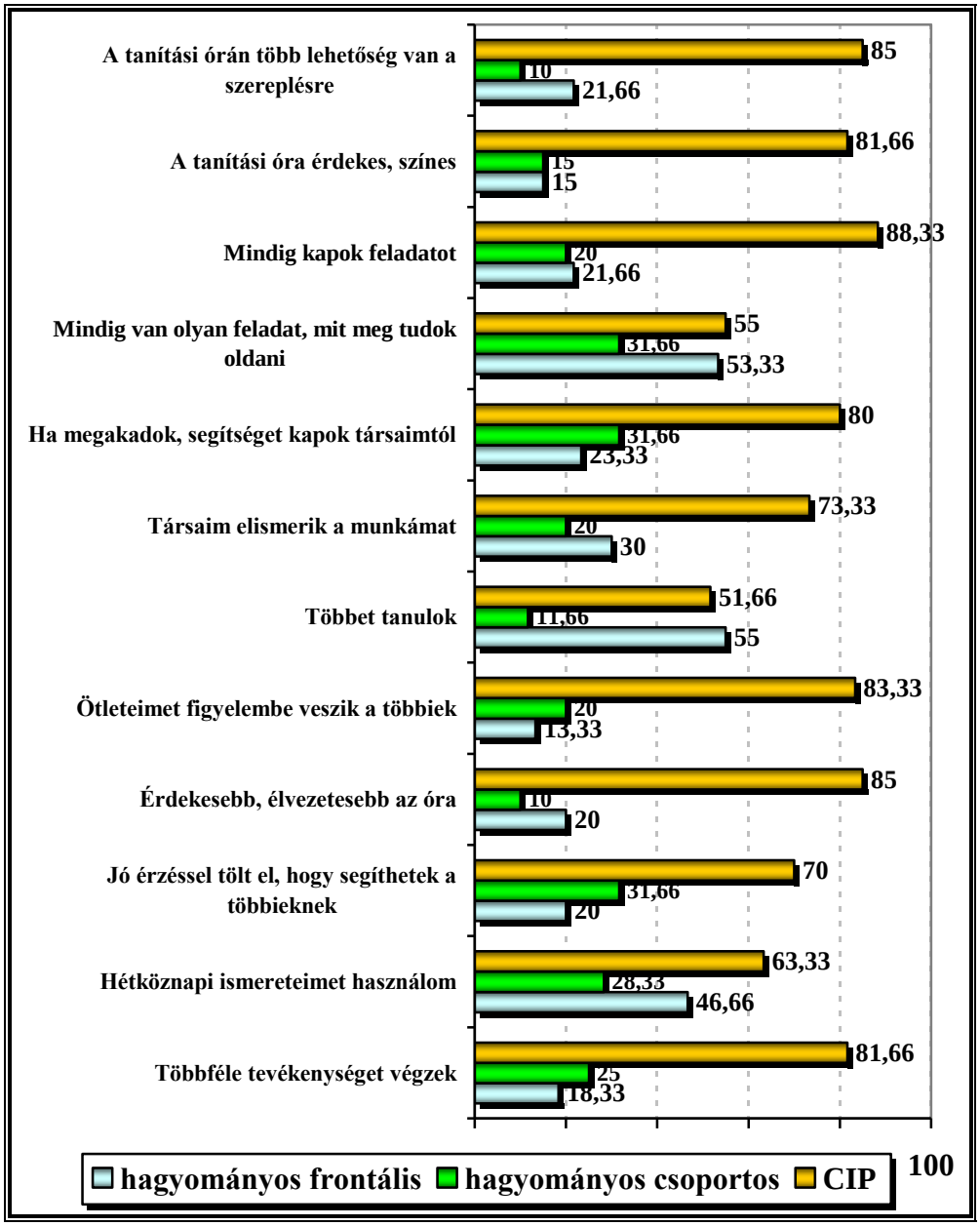
Az első esetben a diákok többsége úgy véli, hogy a frontális és a Program szerinti órákon közel azonos mértékű ismeretet szereznek (a frontális osztályfoglalkozás két szavazattal többet kapott).

A második esetben ugyan a Komplex Instrukciós Program órák 33 szavazattal a legtöbb voksot kapják, a frontális óráknak is jut 32, tehát a szavazatok száma majdnem egyenlő ebben az esetben is.

Érdekes ellentmondásnak tűnik, hogy sokan választották a hagyományos frontális és a hagyományos csoportos tanítási módszer óráit, amikor a negyedik állításra kérdeztünk rá (*mindig van olyan feladat, amit meg tudok oldani*). Véleményünk szerint erre a magyarázat abban rejlik, hogy a tanulók mindhárom órai munkaszervezési formában a pedagógus ismeretelsajátítást segítő gondos munkaszervezésével találkoznak, amely körültekintő szervezői munka közel egyenlő lehetőséget nyújt a tanulók tudásának gyarapítására. További magyarázat lehet, hogy a hagyományos munkaszervezési módok nyilvánvalóbbá teszik a diákok számára, hogy tanulási folyamatban vesznek részt, mivel azok feladatai nagy valószínűséggel tankönyvhöz és munkafüzethez kötöttek.

Jelentősen nagyobb gyakoriságot találtunk a *többet tanulok* állításnál a frontális és a hagyományos csoportmunka szervezésnél, mint amennyit vártunk. Ez akár negatív következtetés levonására is késztethetne a Programmal összefüggésben. Észszerű magyarázatnak tűnik azonban, hogy a csoportmunka kötetlenebb munkaszervezése kellemesebb, játékosabb kontextusba helyezi az ismeretelsajátítást, miközben a tanuló észre sem veszi, hogy a tudás magasabb fokára lépett.

A válaszokból kitűnik, hogy jelentősen több alkalom adódik a tanulóknak a segítségkérésre a munka során a Program szerint szervezett órákon. A tanulók ezeket az órákat színesebbnek találják, és azt is pozitívan értékelhetjük, hogy a tanulók véleményét, ötleteit figyelembe veszik a tanulócsoport tagjai.



10. ábra
A tanítási óra jellemzése (diákok, %)

16. AZ IGAZGATÓ MINT A STÁTUSZKEZELŐ MUNKA SEGÍTŐJE

Az igazgatónak törekednie kell a Program alkalmazását lehetővé tevő körülmények megteremtésére. Mivel a Programban az órai munka nem igényel speciális felszerelést, az intézményben álljanak rendelkezésre az általános taneszközök a tanítási óra szervezéséhez, a tananyag elsajátításához.

A nevelők látogassák rendszeresen egymás óráit és beszéljék meg, elemezzék az ott látottakat, amely megbeszélések segítik a nevelőket a státuszkezelés elsajátításában. A munka eredményességét növeli, ha az intézményben készül egy, a tanulói összetételt figyelembe vevő, az egész iskolára kiterjedő nevelési-oktatási terv. Ahol az igazgató nem vesz részt a Program végrehajtásában, ott a kívánt eredmény elmarad.

Egy intézmény sikeres működését az igazgató támogató magatartása jelentősen befolyásolja, pozitív hatással van a munkaszervezésre és ellenőrzésre, valamint segíti a Program fenntarthatóságát és elterjedését.

Ha egy igazgató a Program alkalmazásának kezdeti időszakában megfelelő időt szán arra, hogy a nevelőkkel közösen értékelje az órai munkát, a tanárok jobban megértik a státuszkezelő technikát, és egy bizonyos szintű jártasság elsajátítása után egyre nagyobb önállóságra tesznek szert, és egyre inkább nélkülözni tudják az igazgató irányító munkáját. Minél több visszajelzést, elemző véleményt kap egy tanár az igazgatótól és a kollégáitól órai munkájáról, annál valószínűbb, hogy státuszkezelő tevékenysége tudatosabbá, gyakoribbá válik. Ennek magyarázata az lehet, hogy az igazgatóval és a kollégákkal való beszélgetés segíti a tanárokat saját munkájuk értékelésében, illetve módszereik fejlesztésében, ami végső soron növeli a csoportmunka hatékonyságát. Azt is gondoljuk – bár méréseket nem végeztünk erre vonatkozóan –, hogy minél több visszajelzést kap a tanár az órai munkájáról, annál kisebb a valószínűsége, hogy az osztályban szervezési problémái lesznek. A visszajelzés feltételezhetően közvetlenül hat a tanár órai munkájára, befolyásolja azt.

Valószínűsítjük továbbá, hogy azok a tanárok, akik több figyelmet és támogatást kapnak az igazgatótól és a kollégáktól, jobb eredményeket érhetnek el, mint azok, akiknek kevesebb megerősítésben van részük. A támogatás *három* fő területre, dimenzióra terjed ki.

Az első dimenzió a visszajelzés. A csoportmunka alkalmazásakor rendkívül körültekintő, elemző, a munka minőségét nagyban meghatározó visszajelzésre van szükség ahhoz, hogy a módszert a pedagógusok megbízhatóan alkalmazzák. Az ilyen megerősítés a Program alkalmazásának színvonalára jelentős befolyással bír. A megerősítés legfontosabb eszközei a tanári és a tanulói *megfigyelő lapok*.

Fontos dimenzióként jelentkezik a meglévő módszertani kultúra és a Komplex Instrukciós Program alkalmazási feltételeinek összehangolása. Mivel az osztályteremben körülbelül öt-hat, eltérő feladaton dolgozó csoportot kell ellátni felszereléssel (pl. kémcsövekkel, mágnesekkel, színes ceruzával stb.), a munka zökkenőmentes lebonyolításához átgondolt szervezésre van szükség. A módszer komplexitása és a nyitott végű feladatok szükségessé teszik az átgondolt munkaszervezést és a tanártréninget, és azok a tanárok, akik ilyen módon koordinálják munkájukat, valószínűleg sikeresebben alkalmazzák a csoportmunkát.

Az intézményvezető feladata tehát két területen bír nagy jelentőséggel: a munka előkészítése és összehangolása, valamint annak kivitelezése és végrehajtatása.

Fontos, hogy az igazgató feladatának tekintse a szervezést, hogy kollégáinak minden segítséget megadjon munkájuk során, és hogy a tanárok a csoportmunkájukhoz elegendő és pontos információt kapjanak. Ennek egyik feltétele az, hogy az intézményvezetőnek megfelelő ismerete legyen a csoportmunka-szervezés eljárásairól, a Programról, és azok ismeretében tudjon segítséget nyújtani kollégáinak a felmerült kérdésekben.
Feltételezhető, hogy ez a pedagógiai innováció az igazgató támogatása nélkül nehezen vihető sikerre. Az az igazgató, aki ritkán látogat órákat, aki ritkán konzultál tanáraival, és aki nem képes a szükséges minimális eszközök (filctollak, csomagoló papír, ragasztó stb.) előteremtésére, az nem tudja a csoportmunka alkalmazását hatékonyan bevezetni az intézménybe.

17. A PROGRAM ALKALMAZÁSÁNAK EREDMÉNYEI

A heterogén összetételű diákcsoportokban státuszproblémával találtuk szembe magunkat. A tanulók státuszát tekintve a vegyes csoportokban olyan helyzet alakult ki, ahol a népszerű diákok aktívabban vettek részt az órai munkában, és nagyobb hatást gyakoroltak a csoportra, mint a tanulásban gyengébb társaik vagy a szociálisan izoláltak.

Gyakran szembesültünk azzal, hogy egy diák uralta a csoportot, vagy éppen ellenkezőleg, egy tanuló teljesen kivonta magát a munka alól. Egyik legfontosabb megállapításunk, hogy szignifikáns pozitív kapcsolat mutatható ki a tanulók beszélgetése, közös munkája és az ismeretszerzés között. A vizsgálatok eredménye alapján az okosabbnak, népszerűbbnek vélt magas státuszú „jó tanulók" gyakrabban szerepelnek a csoportban, mint a gyengébbnek tartott, a kevésbé népszerű diákok: a Programmal dolgozó osztályokban folytatott megfigyelések azt mutatják, hogy azok a tanulók, akik jobb tanulmányi eredményt mutatnak fel, és akik az osztályban népszerűbbek – vagyis magasabb státusszal rendelkeznek –, azok többet beszélnek, szerepelnek és dolgoznak a tanítási órán. A szóban történő megnyilvánulás lehetősége és a közös munka gyakoribb tanórai szerepléshez és jobb tanulmányi eredményhez vezet, mivel a jó tanulóknak több lehetősége adódik arra, hogy az ismeretelsajátítás magasabb fokára lépjenek, mint gyengébb képességű társaiknak. Ellentétben ezzel, az alacsony státuszú, legtöbbször passzív tanulók, lehet, hogy felmutatnak némi előbbre jutást, de nem tesznek szert annyi tapasztalatra, mint aktívabb társaik. Vizsgálati eredményeink alapján megállapítjuk, hogy a módszer elveinek megfelelően szervezett csoportmunka lehetőséget ad mindkét státuszhoz tartozó tanulócsoportnak a gyakoribb órai szereplésre és ezáltal az ismeretszerzés magasabb szintjére lépésnek. Azonban míg a frontális osztálytanítás jobban kedvez a státuszukban fent elhelyezkedő tanulóknak, addig a csoportmunka – bár szintén több lehetőséget nyújt a tehetségesebbeknek – csökkenti a két ellentétes pólus közötti távolságot.

A Programban a tanulók heterogén csoportban dolgoznak. Minden csoportnak státuszukban eltérő tanulók a tagjai, vagyis az osztály heterogenitása miatt a csoporton belül heterogén státuszhelyzet jön létre, amelyet a tanulók jól ismernek, rendelkezésükre áll egymásról az összes státuszinformáció és eldöntik, hogy ki alkalmas egy-egy feladat ellátására. Az együttműködés segítséget nyújt a diákcsoportok heterogenitásának kezelésében. Az együttműködés rendszere normákból, szabályokból tevődik össze, amelyen keresztül a tanár hatalmát átruházhatja a diákokra. A szabályok és szerepek olyan helyzetet teremtenek, amelyben a diákok megértik a velük szemben támasztott elvárásokat, és képesek tanári felügyelet nélkül közösen dolgozni. Azok a normák, amelyeket a diákok az együttműködés során sajátítanak el, egész viselkedéssorozatot indítanak el, olyan viselkedést aktiválnak, amely egy szokásos óra keretében nem nyilvánul meg. Ha az együttműködés rendszere megfelelően funkcionál, a tanár feladatainak egy részét maguk a diákok végzik el. A tanulóra bízott feladat a szerep, amelyet a kapott autoritás[34] biztosít neki ahhoz, hogy elvégezze azt a feladatot, amely máskor a tanáré. Az eredmények azt mutatják, hogy az együttműködés szabályainak bevezetésével sikerül elkerülni azt, hogy egy személy uralja a csoportot, és a szabályoknak köszönhetően

[34] Autoritás alatt a megosztott hatalmat értjük a tanár és a tanuló között.

mindenki úgy érzi, hogy egy olyan csapatnak a tagja, amelynek munkájához ő is alkotó módon járul hozzá. A szabályok megfelelő kombinációjával és a „kistanár" szerepével a diákokat felhatalmazzuk arra, hogy ellenőrzést gyakoroljanak egymás viselkedésére.

Az iskolai munka során a tanulók között többfajta rangsor alakult ki. Az egyik rangsor a tudás alapján állítható fel, amelyben az egyént tanulmányi teljesítménye szerint ítélik meg társai. A másik, a szerepek alapján kialakult rangsor ugyanolyan hatással lehet a csoportmunkára, mint a tudás által kialakult státusz. Szoros kapcsolat van a státusznövelő „kistanár" szerep alkalmazásának gyakorisága és az ismeretelsajátítás között, mivel ez a szerep ösztönzi leginkább a tanulókat a problémamegoldó gondolkodásra. A „kistanár" szerepben a tanulók vonzóbbnak tűnnek társaik szemében, amely kihat a tanulók iskolai teljesítményére. A szerepeknek a tanulók közötti kötelező rotációja éppen azért fontos, mert a státusznövelő „kistanár" szerep egyenlő mértékű birtoklása nem engedi, hogy a hátrányos helyzetű tanulók mellőzötté váljanak és izolálódjanak. A jól szervezett csoportmunka során az együttműködést gyakorló helyezetek és a szerepek bevezetése megelőzheti azt, hogy a gyengébb tanulók kimaradjanak a tevékenységből, vagyis az együttműködésen alapuló módszernek köszönhetően nagyobb az esély arra, hogy mindenki részt vesz a munkában. A szerepeknek tehát a csoportdinamikában nagy jelentősége van.

A tanulók közötti együttműködés, a kooperáció befolyásolja a státuszkezelő munka eredményességét. A tanár irányító tevékenységének háttérbe szorulása, a tanulók közötti közvetlen kapcsolat és a szerepek alkalmazása gyakoribbá teszi a diákok közötti interakciót, és növeli a tanulók tanórai teljesítményét. Megállapítottuk, hogy a nyitott végű feladatok megoldása közben alkalmazott szerepek használata segíti, a közvetlen tanári irányítás pedig csökkenti a tanulók közötti együttműködést. Ha a tanár csökkenti direkt irányító tevékenységét, akkor a tanulók közötti önálló, tanártól független munkavégzés fokozódik, miközben a diákok egyre gyakorlottabbá válnak a kijelölt szerep teljesítésére. A Program előrehaladásával a kompetenciákkal szembeni elvárások megváltozhatnak. Az alacsony státusszal rendelkező diákok megtanulják, hogy vannak olyan képességek, amelyeknek birtokában lehetőségük adódik a kijelölt feladat sikeres teljesítésére, és észreveszik azt is, hogy a többiek elismerik a csoportmunkában végzett tevékenységüket.

Az elméleti fejtegetés a következő feltevéshez vezet: A csoporttevékenység során a magas státuszú tanulók aktívabbak, mint az alacsony státuszúak. Amikor nyitott végű feladattal dolgozik a csoport, azok a tanulók, akik jobb tanulmányi eredménnyel rendelkeznek és népszerűbbek a csoporttagok körében, aktívabbak, mint azok, akik népszerűsége alacsony és gyenge tanulmányi eredménnyel rendelkeznek, vagyis alacsony státuszúak. Abban az esetben, amikor a csoportban a hátrányos helyzetű tanulók sikeresen hajtják végre a feladatot, státuszukban közelebb kerülhetnek a státuszukban magasabb helyet betöltő tanulókhoz, vagyis **státuszhelyzet-közeledés jöhet létre.** Ennek az állapotnak az elérését segíti, hogy minden tanuló figyelembe veszi az új státuszinformációkat elvárásai megfogalmazásánál. Ez a kombináló képesség döntő jelentőségű a státuszprobléma kezelésében.

A tanulók között a státuszhelyzetet befolyásoló tényezők között tartjuk számon a hátrányos helyzethez tartozást. Vizsgálataink során arra a megállapításra jutottunk,

hogy mivel a nem hátrányos helyzetű tanulók aktívabbak hátrányos helyzetű társaiknál, ezért feladatvégzés közbeni szóbeli megnyilvánulásuk szignifikánsan gyakoribb. Az órai munka során a különböző státuszhoz tartozó tanulók nem egyenlő mértékben vesznek részt a munkában, emiatt a tanulásban való részvételük is egyenlőtlen lesz, ezért feltételezzük, hogy a frontális osztálymunkához képest az alacsonyabb státuszú tanulók gyakoribb csoportmunka-szereplési lehetősége csökkenti az eltérő képességű tanulók közötti státuszkülönbséget. Ez a különbségcsökkentés, feltételezésünk szerint, a csoporton belüli egyenlőtlenség mérsékléséhez és bizonyos mértékben a hierarchikus rend megváltoztatásához vezet. Ennek ismeretében a pedagógus célja úgy meghatározni a feladatokat, hogy az osztályban kialakult tanulói rangsor és a szereplés gyakorisága közötti kapcsolatot lazítsák, mivel a hagyományos módszer egyértelműen azt mutatja, hogy azok a tanulók, akik az osztályrangsorban feljebb helyezkednek el, a feladatmegoldások ismertetése során gyakrabban jutnak szerepléshez. Éppen ezért a csoportmunka sikerességének két legfontosabb mutatója az, hogy vajon a csoport hány százaléka járul aktívan hozzá a közös munkához, illetve az, hogy a pedagógus milyen módszereket alkalmaz a státuszproblémák kezelésében.

Összességében megállapíthatjuk, hogy a magas és az alacsony státusz kölcsönös kapcsolatot mutat a hátrányos helyzettel. Ha a tanuló alacsony státuszú a tanulásban, akkor, ha nem hátrányos helyzetű, státuszában magasabb helyet foglal el társai között, mintha hátrányos helyzetű lenne. E szerint az elemzés szerint az a tanuló, aki a legtöbbet szenved a státuszproblémától, hátrányos helyzetű, gyenge tanulmányi eredményt felmutató tanuló.

A Programban a többféle képesség, a szerepek és a szabályok alkalmazása a munkában való részvételt és a tanulók közötti kapcsolat kiépítését segíti, és megakadályozza az alacsony státuszú gyerekek kizárását a feladatok megoldásából vagy az eszközök használatából. Bár a közös munka eredményeként a tanulók közötti kapcsolat és együttműködés javul, ennek ellenére a tanulók között elfoglalt státuszhelyzet még mindig a csoportfeladatban való részvétel szignifikáns meghatározója.

A tanulók közötti kapcsolat a státuszhelyzetet meghatározó tényező. A kialakult státuszrangsor az iskolai munka befolyásolója, amelyet véleményünk szerint a pedagógusok a *hátrányos helyzet* kategóriába való besorolásánál megbízhatóbb kiindulási pontként használhatnak fel munkájukhoz.

17.1. A státuszkezelő csoportmunka hatása

A kiscsoportos foglalkozás során az órai munka szervezése különbözik a hagyományos osztálytermi munka szervezésétől, amelynek egyik oka, hogy a tanár- és a diákszerep megváltozik. A tanár az irányítás átadásával átruházza hatalmát a diákokra, megbízza a csoportot, a csoport tagjait a feladat végrehajtásával, amelynek jellemzője, hogy a diákok felelőssé válnak közös teljesítményükért. Amikor a diákok közösen dolgoznak, nem a tanár áll többé a középpontban, nem ő az egyetlen információforrás, nincs közvetlenül hatással a diákok viselkedésére és tanulására. Sok tanár nehezen tudja újraértékelni megváltozott szerepét. Néhányan szenvednek attól, hogy nem ők állnak többé a középpontban, mások attól tartanak, hogy állandó felügyeletük nélkül az osztályban

szervezetlenül folyik a munka, a tanulók túl sokat hibáznak, és képtelenek feladatuk teljesítésére.

Amikor a tanár átadja az irányítást, a tanulók megbeszélik a feladatot, és együtt határozzák meg, hogy mit vár el tőlük a pedagógus, és ezt az elvárást hogyan teljesítsék. A gyerekek a feladatok megoldása közben annál többet tanulnak, minél többet kommunikálnak és tevékenykednek együtt.

A sikeres csoportmunka záloga a jól összeállított feladat, amelynek fontos kritériuma a nyitott végűség, a többféle képesség alkalmazása, az egymásrautaltság, de egyéni felelősség, valamint a központi téma körültekintő megfogalmazása.

17.2. A munka szociológiai háttere

Annak érdekében, hogy a státusz a gyerekek viselkedésére kifejtett hatását tanulmányozzuk, a rangsorban az alacsony és a magas helyet elfoglaló tanulókból célcsoportot alakítottunk ki, és a szociometriai mérés eredményét a megfigyelt viselkedéshez viszonyítjuk.

A csoportmunka alkalmazásának eredményeként a tanulók között kialakult rangsorban pozitív változás áll be. A munka eredményeként a periférián elhelyezkedő alacsony státuszú gyerekek aránya csökkent. Bár az eredmény egy osztályközösségben csupán egy-két tanulót feltételez, az eredmény mégsem elhanyagolható.

A tanulók között a kölcsönös egymástól való függés eredményeként összehangolt együttműködés alakult ki. A csoportmunka alkalmazása során az együttműködésnek ezt a „melléktermékét", ezt a pozitív csoportszellemet használta ki a tanár, hogy megtanítsa a diákoknak a viselkedési szabályokat. Ennek a bizalom- és segítőkészséget elősegítő interdependenciának a mértékét mérjük a másodízben elvégzett szociometriával. A szociometriai vizsgálat során arra kívánunk rámutatni, hogy a státusz elsősorban egy társadalmi percepció, és nem feltétlenül a tantárgyi tudás függvénye. A kialakult státuszrangsor nem csupán a gyerekek között kialakult viszonzott baráti kapcsolat erősségétől függ. A jól szervezett csoportmunka eredményeként a kompetenciával kapcsolatos elvárások megváltozhatnak, az alacsony státusszal rendelkezők megtanulhatják, hogy vannak bizonyos képességek, amelyekben jól teljesítenek, és amely kompetenciákat a többiek elismernek.

17.3. A tanár és tanuló interakciójának eredménye

A tanár irányító szerepe és a tanulók egymás közötti munkavégzésének kapcsolata

A módszerben az osztálytermi munka sikere a tanulók együttműködésének mértékében és színvonalában rejlik. Szoros összefüggés mutatható ki a tanár beavatkozásának gyakorisága és a tanulók csoportos munkája között.

A gyerekek másként viselkednek egy olyan szituációban, ahol a tanár irányító szerepet tölt be, és máshogy, ahol jelen van, de irányító szerepét átadja. A tanár irányító munkájának csökkenésével, illetve megszűnésével – és ezzel egy időben szervező szerepének erősödésével – a gyerekek felszabadultabbak, játékosabbak, kíváncsibbak és gondolkodóbbak lesznek, miközben megfeledkeznek arról, hogy tanulnak. Ez a játékos kíváncsiság az előmozdítója az újfajta, kreatív problémamegoldásnak.

Az irányító szerep átruházása, különös jelentőséggel bír. A tanulók közös munkavégzése felszínre hozza az eltérő képességeket, konfliktusokat idéz elő és vitákat generál. Ez a konfrontálás tölti be a központi helyet a tanulók tudásának gyarapodásában, a tanárnak pedig meg kell ragadnia az alkalmat arra, hogy ezt kihasználja. Ezért azokat a tényezőket, amelyek a képességek kibontakoztatását akadályozzák, korlátozzák vagy gátat szabnak a tanulók vitájának, el kell távolítani. A felnőtt irányítása, felügyelete ebben a folyamatban tehát akadályozó tényezőként jelentkezik. A gyerekek másként viselkednek egy olyan szituációban, ahol a tanár irányító szerepet tölt be, és máshogy, ahol jelen van, de irányító szerepét átadja.

Amikor a tanár irányít, információt közöl, és a gyerekek feladatmegoldását irányítással segíti, akkor a tanulók együttműködésének gyakorisága csökken, mivel a tanár – szerepénél és státuszánál fogva – jelenti az egyedüli segítséget és ismeretforrást a tanulók számára. Ha a tanár nem adja át irányító szerepét, a tanulók a tanárhoz fordulnak segítségért, és a közös munkavégzés csökken. Tehát, amikor a tanár az órai munka közvetlen irányítója, a tanulók kevesebbet dolgoznak együtt.

Ezzel ellentétben, amikor a tanár háttérbe vonul, átadja irányító szerepét, sőt tudatosítja tanulóiban, hogy a kijelölt munkát önállóan kell elvégeznie a csoportnak, a tanulók interakciója növekszik. Ebben az esetben a tanulók egymást használják ismeretforrásként, az együttműködés a gyerekek között hatékonyabb, amely végső soron tudásgyarapodáshoz vezet.

A direkt tanári irányítás a tanulók együttműködését hátrányosan befolyásolja. A folyamatos tanári utasítás, irányítás, beavatkozás eredményeként a tanulók közös munkája a csoporton belül ritkábbá válik, illetve elmarad, mivel a közvetlen irányítás csökkenti a tanulóknak azt a törekvését, hogy egymásra támaszkodva, egymást kérdezve, vitába bocsátkozva dolgozzák fel a feladatot és jussanak el a megoldásig. Ha a pedagógus azt tartja fontosnak, hogy a tanulók önálló munkáját folyamatosan irányítsa, akkor a tanulók nem törekednek az együttműködésre. Minél gyakoribb a tanári beavatkozás az órai munka során, annál hajlamosabbak a gyerekek a közös munka felfüggesztésére. Ezzel ellentétben, minél inkább átadja a tanár irányító szerepét a tanulóknak, annál inkább együtt dolgozik a tanulói csoport. A cél ebből adódóan a tanár irányító szerepének csökkentése és ezzel egy időben a tanulók közötti minél gyakoribb interakció elősegítése. Az a pedagógus, aki a tanulók munkáját a hagyományos módszer szerint akarja szervezni, akaratlanul hátráltatja a kívánt eredmény elérését. Azt állapítottuk meg, hogy eredményről a módszer alkalmazása során akkor beszélhetünk, ha lényegesen csökken a tanár irányító tevékenysége, és ezzel egy időben erősödik a kapcsolat, az egymásra utaltság a tanulók között. A hagyományos tanári magatartást (utasítás, magyarázat, segítés, irányítás stb.) tehát tudatosan vissza kell szorítani, mivel az hátráltatja a tanulók közös munkáját és a végső cél elérését, vagyis a tanulók közötti hierarchikus rend megváltoztatását.

Az osztálytermi munka szervezése döntő a státuszkezelő munka sikerességében. A tanulók munkáját nagyban befolyásolja a feladatok sokfélesége és komplexitása. Ha a tanulók absztrakt tudást követelő, kreatív feladatot kapnak, akkor válaszuk összetett, sokrétű lesz. Méréseink alapján azt feltételezzük, hogy az összetett feladatok hatására a tanári utasítás háttérbe szorul, és a tanulók közötti kommunikáció fokozódik. A tanulói

kommunikáció segíti a csoport tagjait abban, hogy egymást forrásként használják a feladatmegoldás során: kérdéseket tesznek fel, állításokat fogalmaznak meg, értelmezik azokat, megpróbálnak segítséget adni és kapni, amelynek célja az információhiány csökkentése, eredménye pedig az egymás közötti interakció növelése. Egy csoporton belül a komolyabb munka akkor kezdődik, amikor a csoport tagjai eljutnak arra a felismerésre, hogy egymásra támaszkodjanak, egymástól segítséget kérjenek.

A tanárnak az osztályban végzett munkájáról, viselkedéséről a rendszeres visszajelzés rendkívüli jelentőséggel bír, mivel ez segíti őt a felmerülő problémák elemezésében és megoldásában. Az elemző visszajelzés egyik legfontosabb jellemzője a kritériumok és szabályok világos megfogalmazása. Az eredmény egyik sarkalatos pontja az, hogy a tanárok megértsék az új tanári szerep és az osztálytermi státuszkezelő munka fontosságát.

A csoportfeladattal tevékenykedő tanulók a feladat sikeres megoldása érdekében szükségét érzik a feladat egymás közötti felosztásának, a segítségkérésnek és segítségadásnak**.** A Komplex Instrukciós Program egyik lényeges pontja ennek a vezetési, szervezési, munkamegosztási jártasságnak a kifejlesztése. A tanulóknak meg kell tanulniuk, hogyan oldjanak meg közösen egy ismeretlen feladatot úgy, hogy közben a csoport minden tagja cselekvően, hasznosan vegyen részt a munkában. A tanárnak viszonzásul meg kell tanulnia, hogyan kerülje el a folyamatos irányítást, utasítást, beavatkozást a csoportmunka során.

A státuszkezelés sikere abban ölt testet, hogy mind a magas, mind az alacsony státuszú tanuló magát és társait is új karakterisztikummal ruházza fel. Amikor ezek az új jellemvonások a régi státuszbeli jellemvonásokkal ötvöződnek, akkor a magas státuszú tanulónak kevesebb előre elképzelt előnye lesz az alacsonyabb státuszú szemében, mint ami a tudatos csoportmunka alkalmazása nélkül lett volna. A csoportfeladathoz kapcsolódó közvetlen hatása miatt pedig az új státusz-karakterisztikumoknak erős befolyása lesz a csoportfeladat elvárásaira.

17.4. A státuszkezelő technika elsajátításának hatása a tanulók státuszproblémájának kezelésében

A Komplex Instrukciós Programban a státuszkezelésre irányuló segítségadás pozitívan hat a tanárok órai munkájára és a státuszproblémák kezelésének elsajátítására. A tanárok szakmai fejlődését segíti a Program elméleti és gyakorlati ismereteinek elsajátítása, a program osztálytermi alkalmazásában való jártasság fejlesztése és az órai munkáról történő visszajelzés.

A hátrányos helyzetű tanulók sikeres státuszkezelése érdekében a sokoldalú tanulói képességek kiaknázása fontos követelmény. A státuszkezelés elősegítéséhez a tanároknak de el kell sajátítaniuk a sokféle képesség felhasználását igénylő feladatok összeállításának technikáját, amely folyamat során a legtöbb problémát az jelentheti, hogy a tanárok jelentős része kezdetben nem tartja fontosnak e szempont figyelembevételét. Meg kellett tanítani a pedagógusokat arra, hogyan hívják életre a diákoknak azon képességeit, amelyekre az összetett feladatok megoldása során szükségük lesz. A tanártól bizonyos gyakorlottságot kíván az új stratégia osztálytermi alkalmazása. Ehhez nyújt segítséget a pedagógusok kölcsönös óralátogatása, a kollégák közötti megbeszélések,

amely tevékenységek lehetőséget adnak a reflektív gondolkodásra. A *tanári megfigyelő lap* olyan megfigyelési szempontokat tartalmaz, amelyek segítik a pedagógusokat a sokféle képesség folyamatos megfigyelésében és motiválja őket az új viselkedési stratégia gyakorlásában. Figyelniük kell az alacsony státuszú tanulók órai megnyilvánulására, el kell sajátítaniuk a sokrétű tanulói képességek felismerését, és kiaknázásukhoz elemezniük kell az alacsony és a magas státuszhoz kapcsolódó tanulói viselkedési formákat. Az órai munka folyamán a tanár folyamatosan felhívja a tanulók figyelmét a sokféle képesség alkalmazására, hangot ad azon elvárásának, hogy kivétel nélkül mindenkitől megkíván bizonyos hozzáértést.

A segítségadás egyik feladata tehát az, hogy változást idézzen elő a tanárok szemléletében, különösen azokében, akik a gyerekek képességeit az intelligencia „egydimenzionalitása" oldaláról közelítik meg, és az okos-buta skálát vallják.

A Komplex Instrukciós Program olyan tanítási módszer, amelynek célja, hogy mindenki számára megfelelő esélyeket teremtsen a képességek szerinti kibontakozáshoz, különös tekintettel a társadalmilag hátrányos csoporthoz tartozó gyerekekre. Kutatásunk során arra az eredményre jutottunk, hogy szoros összefüggés mutatható ki a tanár tevékenysége és a státuszprobléma sikeres kezelése között.

A Program ismérve, hogy:

- a tanár pozitív, ösztönző attitűdjének nagy jelentősége van az eredmények elérésében,
- a megfelelő tanítási módszer és stratégia megválasztása segíti a tanulók egyéni képességeinek kibontakoztatását, segíti annak felismerését, hogy melyik tanuló miben tehetséges.

Összességében a Komplex Instrukciós Programban az elméleti ismeretek bővítésén keresztül történő segítségadás az egyik lényeges pontja a tanári kompetencia fejlesztésének. A tanároknak időre van szükségük az új tanári attitűd elsajátításához. A módszer adaptációja, bevezetése hosszú folyamat: mind a tanulóknál, mind a tanároknál időt vesz igénybe a megszokottól eltérő tanórai szerep elsajátítása. A gyerekeknek szokatlan a hatalom megosztása, az együttműködés új formája, a szabályok és szerepek alkalmazása, és nem utolsósorban a státuszproblémák kezelése. Ennek a technikának, tanítási módszernek az alkalmazása sok erőt vesz igénybe, nagy kihívást jelent a tanár számára.

17.5. A hátrányos helyzetű tanulók tanulmányi eredményében bekövetkezett változás

Az órai munkát több szempont alapján vizsgálhatjuk és mérhetjük. A tanári és tanulói beavatkozás, irányítás mérésére a *tanári és az egyéni megfigyelő lapokat*, a tanulók közötti interakció rögzítésére az egész *csoport részére szolgáló megfigyelő lapokat*, míg a tanulmányi eredmény mérésére *feladatlapokat* használunk.

A státuszkezelő munka hatékonyságát a tanulmányi eredmény vizsgálatával is mérhetjük. A tanulmányi munka méréséhez azonban nem tartjuk megbízható módszernek a tanulmányi átlag vizsgálatát, mivel azt több tényező is befolyásolhatja (évfolyam- vagy tanárváltás, tankönyv stb.). Az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont mérési eredményeire sem tudunk támaszkodni, hiszen az országos kompetenciamérések eredményei nem elégségesek a módszer hatékonyságának megítéléséhez.

A vizsgálat során arra a megállapításra jutottunk, hogy azok a diákok, akik a státuszkezelő Programmal dolgoztak, jobb dolgozat-eredményt értek el, mint a hagyományos órai keretek között dolgozók – tehát nagy valószínűséggel a Komplex Instrukciós Programban a diákok aktív részvétele az ismeretelsajátítás mértékére pozitív hatással van.

A pozitív eredmények alapján a Programnak az ismeretelsajátításra kifejtett hatását az alábbi folyamatábrában összegezzük:

Nyitott végű feladatok

⇓

A tanár irányítószerepének átruházása

⇓

Tanulók közötti együttműködés fokozódása

⇓

Eredményes ismeretelsajátítás a csoporton belül

Bár a tanulmányi eredmény javulása a Komplex Instrukciós Program egyik fontos eleme, úgy gondoljuk, hogy nem a legfontosabb jellemzője. Fontosabb eredmény az osztály tagjai közötti státuszbeli különbség kiegyenlítése, a tanulók közötti különbségek mérséklése és annak biztosítása, hogy mindenki jusson el a saját adottságainak, motiváltságának és céljainak megfelelő legmagasabb szintre.

A munka során a szociális készségek fejlesztése lehetőséget ad arra, hogy képessé tegye a tanulókat kitűzött céljaik elérésére oly módon, hogy az szociálisan elfogadható legyen. A csoportmunkában közösek az etikai normák és a cselekvési modellek, amelyeknek motiváló hatása jelentős. A kialakult normarendszer felgyorsítja a személyiség fejlődését, a helyes elvek és magatartási formák kialakulását és megszilárdulását. A tanulók aktív részvétele a munkában, a többféle képesség felhasználása, a tanórai együttműködés, a társaktól történő tanulás, az egyének közötti versenyeztetés megszüntetése, valamint az azonosságok és a különbözőségek felismertetése a sikeres munka záloga. A siker motivál, a motiváció pedig pozitív élmény, hosszú távon hatásos ösztönöző erő, amely segíti a kudarc, a sikertelenség, a negatív élmények elkerülését.

A módszer nagy erénye, hogy alkalmat nyújt a hatékony kommunikációs készségeknek a fejlesztésére. Ha a tanulók jártasságra tesznek szert a kommunikatív szabályrendszerek ismeretében, akkor valószínűleg hatékonyak lesznek emberi kapcsolataikban is.

A kommunikációs készségek fejlesztésén belül fokozott figyelmet kap a beszédkészség fejlesztése, hiszen az a tanuló, akinek nincsenek nyelvi nehézségei, sikeresebbé válik a tanulásban. A beszédkészség javítása kihívást jelent az ingerszegény környezetből jövő tanulók esetében, akiknek a szókincse elmarad a közösségétől. Fejlesztésük legeredményesebb módszere a cselekvéssel egy időben történő beszéltetés.

A tanulók közös tevékenysége, kooperációja kiválóan alkalmas a közösségi nevelésre. Az eredmények között tartjuk számon, hogy a csoportmunkában tevékenykedő diákok a rendszeres munka eredményeként nagyobb mértékben képesek elfogadni, tolerálni, értékelni a hátrányos helyzetű vagy cigány etnikumhoz tartozó társaikat, ezért e munkaforma a különböző tudásszintű és szocializált osztályokban jól alkalmazható. A

diákok mintaként szolgálnak egymás számára, közös munkájuk segíti őket a tanulásban, ezért a csoportmunka fontos előrelépés az együttműködés kialakításában. A folyamat során a gyerekek viselkedését a csoport viselkedési kultúrája hatja át, amely viselkedési kultúra elsajátítása a csoportos tanulásnak az egyik sarkalatos pontja, igénye. A közös munka egyrészt élményben részesíti a tanulókat, másrészt módot ad olyan tapasztalatok szerzésére, amelyek megkönnyítik a társadalomba való majdani beilleszkedést.

A program egyik velejárója, hogy a státuszrangsorban felül elhelyezkedő tanulók éppen úgy részesülnek a módszer pozitív hatásából, mint a vizsgált hátrányos helyzetű csoport. Önbizalmuk erősödése és tudásuk gyarapodása mellett lehetőségük nyílik a csoportmunkán keresztül azon viselkedési normáknak, szerepeknek a begyakorlására, amelyeket a társadalom felnőtt tagjaiként – esetleg vezetőként – gyakorolnak majd.

*

A Komplex Instrukciós Program olyan komplex munkaszervezési forma, amely a tanulásszervezés, tanulásirányítás során az osztály összes interakciós lehetőségét, kommunikációs csatornáját figyelembe veszi a tanulási és a nevelési célok megvalósításának érdekében, nem szűkítve azt le egy adott munkaforma egyoldalú használatára. A nem megfelelő és alkalmatlan nevelési-oktatási módszerek megnehezítik a cél elérését, amelyhez gyakran kapcsolódik az osztálytermen belüli szervezetlenség, a tanárok rugalmatlansága és az oktatáshoz használt eszközök szegényessége. Jelenleg a közoktatásban használatos tantervekben még mindig a mennyiségi, a lexikális tudás halmozása a jellemző, azonban az eltérő, sokféle képesség egyidejű fejlesztésére a nevelők kisebb hangsúlyt fektetnek**.** Mivel a tanulók között kialakult rangsor elsősorban a képességek függvénye, az iskola feladata, hogy olyan tanítási módszert alkalmazzon, amely a fenti problémára megoldást kínál.

Eredmények felmutatásához az oktatás reformjára van szükség, ezért át kell gondolni a különböző, jól bevált tantervek adaptációjának lehetőségét, különös tekintettel a kooperatív tanulási módszerek alkalmazására, ezen belül a Komplex Instrukciós Programra mint státuszkezelő tanítási eljárásra heterogén tanulói csoportban. A csoportmunkán alapuló tanítási módszer egy olyan nevelési, szocializációs folyamat segítője, amely – a tanulókat és tevékenységrendszerük fejlesztését helyezve a középpontba – hozzájárul a tanulók szociális kirekesztődésének megakadályozására.

Az iskola feladata, hogy a gyerekeket felkészítse a felnőtt életre, a felnőtt társadalom kultúrájának ismeretére, amelynek elsajátítása nem egyéni úton történik, hanem közösségben. Az egyén a közösséggel való együttélés során válik értékes, alkotó munkát végző személyiséggé. Míg a frontális tanítási órán a nevelőé a központi szerep, addig a csoportmunka a tanulóknak nyújt lehetőséget az aktív munkavégzésre, a tanulási folyamatba történő tevékeny bekapcsolódásra, az együttműködési normák elsajátítására. A csoportmunka alkalmazásán keresztül az iskola közelít azokhoz a munkaformákhoz, amelyek minden gyermek számára lehetővé teszik fejlődésük biztosításához a legmegfelelőbb tevékenység megválasztását. A jól szervezett csoport lehetőséget ad a személyes és az általános érdekek ütköztetésére, és egyidejűleg felszámolja az egoista hajla-

mokat, valamint olyan célrendszert alakít ki, amelyben a személyes- és csoportérdek között harmónia van.

A csoportmunka azonban nem lehet kizárólagos módszer az ismeretelsajátítás folyamatában. A módszer alkalmazása mellett továbbra is létjogosultsága van a frontális osztálytanításnak, a párban és egyénileg végzett munkának.

Az, hogy az eredmények milyen mértékben támasztják alá a könyvünk elején bemutatott szociológiai elméleteket, részben attól függ, hogy a pedagógusok mennyire értik meg a jól felépített csoportmunka lényegét és annak alkalmazási feltételeit. A Komplex Instrukciós Programban az osztálytermi munka célja minden tanuló sikerélményhez juttatása, amelynek egyik eszköze a tanulók tevékeny részvételének előmozdítása. A tanárok újfajta gondolkodásmódot és új módszereket sajátítanak el, miközben megtanulnak „szociológusként gondolkodni", és ezáltal megértik, hogy egy diák viselkedését hogyan befolyásolják társai elvárásai, és hogy milyen módon lehet megváltoztatni ezeket az elvárásokat. Mivel a pedagógus választja ki az óra témáját, ő határozza meg az óra felépítését, menetét és az értékelési rendszert, ezért az ő feladata az elmélet gyakorlattá alakítása. A tanárnak tudatában kell lennie annak, hogy a hierarchia fennmaradását a feladat állandósága konzerválja, ellenben, ha az állandóság megváltozik, a hierarchia struktúrájában változás állhat be.

Bár a tanulók felzárkóztatására, a státuszprobléma kezelésére törekvő, átgondolt munkaszervezést kívánó Program megoldást kínál, mégis naiv dolog lenne azt remélni, hogy a módszer használatával a státuszprobléma megszűnik: a státuszprobléma egy állandóan jelen lévő, ismétlődő jelenség.

FELHASZNÁLT IRODALOM

ALLPORT, G. W. (1977): *Az előítélet*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.

ALLPORT, G. W. (1995): Kultúra, szituáció és szerep. In: BAKACSINÉ GULYÁS Mária (szerk.): *A nevelés társadalmi alapjai.* JGYTF Kiadó, Szeged, 126.

BÁBOSIK István (2000a): Az iskola nevelési hatékonyságának mutatói. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. szám, 3–11.

BÁBOSIK István–Nádasi Mária (1975): *Közvetett ráhatás a csoportmunkában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

BÁTHORY Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák, különbségek.* OKKER Oktatási Kiadó, Budapest.

BAVELAS, A. (1973): The five squares problem – An instructional aid in group cooperatin. *Studies in Personnel Psychology*, 5, 29–38.

BÉRES Csaba (2002): A szociális kirekesztődés elleni küzdelem, a szocializáció lehetőségei hátrányos helyzetű (roma) fiatalok körében. In: BÉRES Csaba (szerk.): *Kirekesztődés vagy integrálódás?* Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 35.

BREZSNYÁNSZKI László (1997): *A bátorító nevelés alapjai. Segédanyag az individuálpszichológia nevelési elveinek és módszereinek tanulmányozásához*. IF Alapítvány, Budapest.

BUDA Mariann (1999): Minőség és szelekció. *Educatio*, 3. szám, 517–533.

BUZÁS László (1980): *A csoportmunka.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

BUZÁS László (1969): A csoportmunka időszerű kérdései. *Pedagógiai Közlemények*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

BUZÁS László (1969): Az Új Iskola pedagógiája. *Pedagógiai Közlemények*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

COHEN, B. P.–COHEN, E. G. (1991): From groupwork among children to R&C teams: Interdependence, interaction and productivity. In: Lawer, E. J.–Markovsky, B.–Markovsky, C.–Ridgeway, C.–Walker, H. (szerk.): *Advances in group process.* JAI Press, Greenwich, CT.

COHEN, E. G. (1986): *Designing groupwork: Strategies for heterogeneous classrooms*. Teacher College Press, New York.

COHEN, E. G. (1994): Restructuring the classroom: conditions for productive smallgroups. *Review of Educational Research.*

COHEN, E. G. – LOTAN, R. A. (1989): Can classrooms learn? *Sociology of Education*, 62. szám, 75–94.

COHEN, E. G.–LOTAN, R. A. (2014): *Designing groupwork: Strategies for heterogeneous classrooms.* Teacher College, Columbia University, New York–London.

CSAPÓ Benő (1999): A tudás minősége. *Educatio*, 3. szám, 473–487.

CSAPÓ Benő (2005): Franciaországi konferencia a PISA-felmérésről. *Köznevelés,* 29. szám, 22–24.

CSAPÓ Benő (2011): *A nemzetközi felmérések eredményei – következtetések a magyar közoktatás fejlesztésének megalapozásához*. http://www.tarki-tudok.hu/files/mta_konferencia_csapobeno.pdf

CSIRMAZ Mátyás (2003): Alternativitás vagy az oktatási rendszer hiányosságai? *Új Pedagógiai Szemle,* 10. szám, 86–98.

CSOMA Gyula (2004): A kívánatos műveltség dilemmái a közoktatásban. *Educatio,* 2. szám, 247–266.

CSOMA Gyula (2000): Tanuláselméletek és tanulási stratégiák. *Esély*, 2000. Konferencia. http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=esely-Csoma-Tanulaselmeletek.

CSUKONYI Csilla–MÜNNICH Ákos–ORAVECZ Zita (2003): A demokratikus értékek megjelenése a középiskolások csoportgondolkodásában. *Új Pedagógiai Szemle,* 11. szám, 17–32.

DEÁK Zsuzsa–NAGY Mária (1995): A pedagógus szakma az ezredforduló Magyarországán. In: BAKACSINÉ GULYÁS Mária (szerk.): *A nevelés társadalmi alapjai.* JGYTF Kiadó, Szeged, 306.

DEWEY, J. (1996): A nevelés jellege és folyamata. *Pedagógiai Források,* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

DEWEY, J. (1976): *A nevelés jellege és feladata.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

HEACOX, Diane *(2007): Differenciálás a tanításban, tanulásban.* Szabad Iskolákért Alapítvány, Budapest.

FELDMAN, R. S.–PROHASKA, T. (1979): The student as Pygmalion: Effect of Student's expectancy on the teacher. *Journal of Educational Psychology,* 71, 485–493.

FLANDERS, N. A. (1970): *Analysing teacher behavior*. Addison-Wesley, Reading, MA.

FORRAY R. Katalin (2000): A nemzetiségi-kisebbségi oktatás 1994–1998. In: FORRAY R. Katalin (szerk.): *Romológia–Ciganológia.* Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs, 241–279.

FÜLÖP Márta (2001): A versengés mint szociális képesség. In: CSAPÓ Benő – VIDÁKOVICH Tibor: *Neveléstudomány az ezredfordulón.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 129–143.

GLOVICZKI Zoltán (2011): *Elmarad az OECD-átlagtól a magyar diákok digitális szövegértése.* http://www.edupress.hu/hirek/index.php?pid=egycikk&HirID=24970

GRAVES N.–GRAVES T. (1985): *Broken Cirkles (game).* Santa Cruz, CA.

GYARMATHY Éva (2010): *Hátrányban az előny. A szociokulturálisan hátrányos tehetségek*. Géniusz Könyvek.

HORTOBÁGYI Katalin (1995): *A tanulási folyamat differenciálásának elvei és gyakorlata*. OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest.

HAYES JACOBS, H. (ed.) (2010): *Curriculum 21. Essential Education for a Changing World.* Alexandria, Virginia.

ILLYÉS Sándor (2000): *Rendszerfunkciók és hátrányos helyzet*. OM-OKT, 37.

JOHNSON, D. W.–Johnson, R. T. (2000): A tanításra vonatkozó szociálpszichológiai elméletek. In: SAHA, Lawrence J. (szerk.): *International Encyclopedia of Sociology of Education*.

JOHNSON, D. W.–Johnson, R. T. (1994): Learning together and alone: cooperation, competition and individualization. *Englewood Cliffs,* Prentice-Hall, New York.

K. NAGY Emese (2012): *Több mint csoportmunka.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

KAGAN, S. (2001): *Kooperatív tanulás.* Önkonet Kft., Budapest.

KENYERES Elemér (1928): Az Új Iskola és pedagógiája. *Magyar Pedagógia,* 81–84.

KOZMA Tamás (1999): *Bevezetés a nevelésszociológiába.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

KOZMA Tamás (2000): Társa*dalmi egyenlőtlenségek az iskolában.* OM, 141–143.

Közoktatási törvény 2004. 121. § (1) bekezdés 14. pont.

LISKÓ Ilona (2002): A cigány tanulók oktatási esélyei. *Educatio,* 1. szám, 49–62.

LISKÓ Ilona (2000): Társadalmi esélyek és iskola. *Új Pedagógiai Szemle,* 1. szám, 59–63.

LORÁND Ferenc (1997): Az egységes iskoláról. *Új Pedagógiai Szemle,* 1. szám, 3–20.

LOVAS István (1998): *A közoktatás struktúrájának változása. Tanulmányok a közoktatásról.* OKNT, OM.

JUHÁSZ József–SZŐKE István–O. NAGY Gábor–KOVALOVSZKY Miklós (szerk.) (1982): *Magyar Értelmező Kéziszótár.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

MÉREI Ferenc (2001): *Közösségek rejtett hálózata.* Osiris Kiadó, Budapest.

M. NÁDASI Mária (2007): *Adaptivitás az oktatásban.* ELTE–Eötvös Kiadó, Budapest.

NÁDASI Márta (1986): *Egységesség és differenciáltság a tanulási órán.* Tankönyvkiadó, Budapest.

NAHALKA István (2003): A tanulás. In: FALUS Iván (szerk.): *Didaktika.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 103–137.

NAHALKA István (2011): Az iskolai esélyegyenlőségről vallott kisebb és nagyobb tévhiteink. *IV. Miskolci Taní-tani konferencia.* http://tani-tani.info/kisebb_es_nagyobb_tevhiteink

NAGY József (1996): *Nevelési kézikönyv.* Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged, 19–101.

NÉMETH András–EHRENHARD, SKIERA (1999): *A reformpedagógia és az iskola reformja.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

OKON, W. (1966): *Az oktatás közösségi formái a lengyel iskolákban.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

BÁTHORY Zoltán–FALUS Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon* I. kötet (1997): Keraban Kiadó, Budapest, 258.

BÁTHORY Zoltán–FALUS Iván (szerk.) (1997): *Pedagógiai Lexikon* I. kötet. Keraban Kiadó, Budapest, 543.

BÁTHORY Zoltán–FALUS Iván (szerk.) (1997): *Pedagógiai Lexikon* II. kötet. Keraban Kiadó, Budapest, 39.

PERROW, C. (1967): A framework for the cooperative analysis of organizations. *American Sociological Review,* 32, 194–208.

POITOU, J. P. (1980): Szociális hierarchiák kísérleti vizsgálata. In: PATAKI Ferenc (szerk.): *Csoportlélektan.* Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 367–391.

RADÓ Péter (2000): Esélyegyenlőség és oktatáspolitika. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. szám, 33–39.

RADÓ Péter (1996 b): *Jelentés a magyarországi cigány tanulók oktatásáról.* Oktatáskutató Intézet, Budapest, 117.

REMÉNYI Andrea Ágnes (1997): *Munkahelyi csoportok megszólítási rendszerének szociolingvisztikai vizsgálata*. Disszertáció. ELTE, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék.

RUPPERT, O. P. (1976) Az oktatás lefolyása. In: PATAKI Ferenc (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia.* Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 575–588.

SHULMAN, J.–LOTAN, R. A.–WHITCOMB, J. A. (1998): *Groupwork in diverse classrooms.* Columbia University.

SHULMAN, J.–LOTAN, A. R.–WHITCOMB, A. J (1998): *Groupwork in diverse classroom.* Teacher College Press, New York.

SHULMAn, J.–LOTAN, A. R.–WHITCOMB, A. J. (1998): *Facilitator's Guide to Groupwork in diverse classroom.* Teacher College Press, New York.

SZABÓ László Tamás (1985): *A rejtett tanterv*. Oktatáskutató Intézet, Budapest.

SZABÓ László Tamás (1998): *Tanárképzés Európában.* Oktatáskutató Intézet Educatio Kiadója, Budapest.

SZENCZI Árpád (2000): *Neveléstani alapkérdések.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 113.

SZIVÁK Judit (2010): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Géniusz Könyvek.

THOMSON, J. D. (1967): *Organizations in action*. McGraw-Hill, New York.

VAN FOSSEN, B. E. (1987): Curricular Teaching and Status Maintenance. *Sociology of Education*, No. 60, 104–122.

VASS Vilmos (2010): Az attitűdök reneszánsza. *Tények – Esélyek – Utak az oktatásban. XVI. Soproni Logopédiai és Pedagógiai Napok*.

WISEMAN, S. (1976): A környezeti hátrány és a tanár. In: PATAKI Ferenc (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia.* Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 212–234.

A Komplex Instrukciós Program hazai innovációjának és disszeminációjának folyamata

II. kötet

TARTALOM

1. BEVEZETÉS 105

1.1. A pedagógiai megújulás igénye 105
1.2. A kötet célja 109

2. AZ AMERIKAI COMPLEX INSTRUCTION MÓDSZER BEMUTATÁSA 111

2.1. A Complex Instruction létrehozásának indoka 111
2.2. Az amerikai Complex Instruction módszer alkalmazását létrehozó szükséglet 112

2.2.1. Státuszrangsor 113
2.2.2. A státuszprobléma keletkezése 114
2.2.3. A tanulmányi eredmény szerinti rangsor 116
2.2.4. Státuszkezelés és az osztály szociális szerkezetének megváltoztatása 117
2.2.5. A tanári „hatalom” átruházása a tanulókra 118
2.2.6. Az innovatív gondolkodás fejlesztése 121
2.2.7. Többféle képesség használata 121
2.2.8. A csoport és az egyén teljesítményének értékelése 123
2.2.9. Hospitálás San Francisco és Palo Alto iskoláiban 124

3. A KOMPLEX INSTRUKCIÓS PROGRAM HAZAI INNOVÁCIÓJA ÉS DISSZEMINÁCIÓJA 138

3.1. A komplex instrukciós módszer hazai innovációját végző iskola bemutatása 138
3.2. A programot elsőként bevezető iskola innovációs tevékenysége 142

3.2.1. Komplex Instrukciós Program 142
3.2.2. A program új elemei 144
3.2.3. A módszerhez kapcsolt új elemek beépítésének indoka 145

3.3. A program innovációja 150

3.3.1. A program bevezetése 151
3.3.2. A program ismérvei 152
3.3.3. A Komplex Instrukciós Program bevezetésének lépései 153
3.3.4. A tanítási órák előkészítése 156
3.3.5. Az óra menete 157

3.4. A tanulás folyamata 160
3.5. Tapasztalatok a tanári és tanulói kérdőívek alapján 165
3.6. Az innováció disszeminációja 167

3.6.1. A programban részt vevő iskolák bemutatása, eredményessége 168
3.6.2. Az iskolákban bekövetkezett változás 169
3.6.3. Pedagógusok véleménye a programról 170
3.6.4. Tanulók véleménye a programról 172
3.6.5. A pedagógusok óravázlat-készítési technikájának a fejlesztése 172
3.6.6. A KIP-et alkalmazó iskolák eredményei 173

3.7. A disszemináció nehézségei 185

3.7.1. A programot kidolgozó iskola munkája 185
3.7.2. A programot átvett intézmények nehézségei 186

3.7.3. A pedagógusok egyéni attitűdje ... 192
3.7.4. A vezetés érzékenysége ... 203
3.7.5. Vezetés és kölcsönös bizalom ... 204
3.7.6. A tanulók magatartása ... 204

4. KÖVETKEZTETÉS ... 206

4.1. A program terjesztése ... 206
4.2. A tanulási folyamat ... 208

FELHASZNÁLT IRODALOM ... 211

MELLÉKLETEK ... 219

1. BEVEZETÉS

Az oktatás eredményességének növelése minden iskola feladata, ezért ma a magyar iskolarendszer fejlesztésének egyik központi kérdése az, sikerül-e a közoktatási intézményekben olyan hatékony nevelési-oktatási-tanulási folyamatokat indukálni, amelyek a tömegoktatás mellett biztosítani képesek az egyénre szabott tanulásfejlesztés megvalósítását minden diák számára. Ebben az összefüggésben elsősorban a különböző fejlesztések tartalmának meghatározására, az innovációs folyamatok megszervezésére, menedzselésére és külső értékelésére gondolunk, de idesoroljuk a különböző tanítási módszerek adaptálását és innovációját is. A tapasztalatok azt mutatják, hogy egyre könnyebb az intézményeken belül olyan körülményeket teremteni, hogy a fejlesztési folyamatok sikeréhez elengedhetetlen szemléletbeli változás a szereplők, különös tekintettel az intézményvezetők és a pedagógusok tekintetében a kívánatos ütemben végbemenjen. A magyar iskolarendszerben sok olyan ösztönző erő van, amelyek új módszerek, programok meghonosítására vagy önálló kifejlesztésére sarkalják az intézményeket, és számos azon intézmények száma is, amelyek folyamatos innovációról és szakmai megújulásról, a változásokhoz való alkalmazkodásról ismertek.[1] Nincsenek pontos adatok arról, hogy a pedagógiai munka időről időre történő megújításának, fejlesztésének igénye az intézmények hány százalékát mozdította ki a hagyományos tanulásszervezési gyakorlatból (KOVÁCS, 2012). A magyar iskolarendszer figyelemre méltó innovációs képességével és jó teljesítményt mutató iskoláival vonzza magára a figyelmet, amely iskolák aránya nagyobb, mint a legtöbb európai oktatási rendszerben, különösen Közép- és Kelet-Európában (European Network of Innovative Schools 2015).

1.1. A pedagógiai megújulás igénye

A hazai iskolákban egyre inkább előtérbe került a tanulók nevelésével, oktatásával kapcsolatban a *módszertani kultúraváltás* (a fogalom bevezetője DEAL–PETERSON, 2009), módszertani repertoár szükségessége. Az igénnyel fellépő iskolák fejlesztési lehetőségeket kerestek, ezzel kívánva megújítani pedagógiai gyakorlatukat, színesíteni oktatásukat. A szükségletet előhívó tényezők között tartjuk számon, hogy egyre több iskola találja szembe magát alulmotivált, viselkedési problémával küzdő tanulókkal, amely probléma kezelésére a pedagógiai megújulásban látják a megoldást. Az innovatív gondolkodásra nyitott pedagógusközösségekben megfogalmazódik a gondolat, hogy a jelentkező problémák mérséklésére vagy megoldására való törekvés nem csak az intézmény falain kívül, hanem azon belül is elindítható és kivitelezhető folyamat.

Az innovációk és adaptációk megvalósítása, komoly szemlélet és módszerbeli változást, váltást követel meg egy iskola tantestületétől (KERTESI–KÉZDY, 2009). Amennyiben a váltás iránti igény a tantestületen belül fogalmazódik meg, nagyobb esély van arra, hogy a változás tartós lesz. A probléma megfogalmazását ugyanis követnie kell az igénynek, miszerint a módszerbeli váltás, színesítés részeként új stratégiát dolgoznak ki, vagy a gyakorlatban kipróbált és bevált technikát, technológiát adaptálnak.

[1] https://iskolataska.educatio.hu/index.php/intezmenyi_innovacio/jo_gyakorlatok_list/kereses/srcRegio=0&srcMegye=5&srcTelepules=&srcAlkTer=0&srcIntTip=0&srcKif=/page/160

A köznevelési törvény értelmében a módszerbeli gazdagság kívánatos, de nem kényszerítő erő egy intézmény számára. A törvényi háttérrel az oktatás irányítói arra ösztönzik az intézményeket, hogy átgondolják, színesítsék és formálják pedagógiai munkájukat, gyakorlatukat (Forrás: *Köznevelési Törvény,* 2013). A kívülről jövő igény azonban nem mindig találkozik a pedagógusok igényével és akaratával, így a változtatás elveivel és gyakorlatával való azonosulás hiányában a hatékonyság is elmarad.

Az oktatási intézményekben a változtatás igénye legtöbbször a tanítási órán alkalmazott tevékenységekhez kötődik. Számos oktatási csomag jelent meg (pl. PÁLA, 2009), néhány oktatási módszer honosítása, adaptálása is kezdetét vette (pl. K. NAGY, 2012) és az évezred első évtizedének közepe táján egyre inkább előtérbe kerültek a digitális taneszközök bevezetésére irányuló fejlesztések is (pl. PSENÁKOVÁ–MEZŐ, 2010). A kompetenciafejlesztés előtérbe kerülésével (KÖPECZI BÓCZ, 2007) fokozottabb hangsúlyt kapott az innovatív oktatási intézmények pedagógiai gyakorlatának a bemutatása.

A pedagógiai megújulást segítik a különböző szintű pályázatok. Ilyen például az innovatív iskolák fejlesztésére kiírt uniós pályázat,[2] melynek célja a gyermekek és fiatalok nevelése és az ismeretek, készségek, képességek, jártasságok, attitűdök összhangjának megteremtése. A megújuló jogszabályi környezet kiemeli, hogy a cél a nevelés-oktatás eszközeinek a segítségével a társadalmi leszakadás megakadályozása és a tehetséggondozás. GYARMATHY (2010) arra figyelmeztet azonban, hogy a jelenlegi oktatás ebben a tekintetben nem nyújt hatékony fejlesztési lehetőséget minden tanulói csoport részére, különösen nem a szociokulturálisan hátrányos helyzetűekéhez. 2012-től az Educatio Kft. elektronikus információs rendszere létrehozta az „Iskolatáska" felületet, amely adatbázis elsősorban a pályázat keretében megvalósuló szolgáltatást segíti. Célja, hogy az iskolák megismerhessék és átvehessék egymás pedagógiai „jó gyakorlatait", innovációit, ugyanakkor az adatbázis lehetőséget biztosít az intézményeknek arra is, hogy a kipróbált, sikeres jó gyakorlataikat, illetve saját innovációjukat feltöltsék, bemutassák.

Az iskolatáska megjelenésében és szakmai tartalmát tekintve is a legnagyobb köznevelési jógyakorlat-feltöltő felület. A minőséget garantálja, hogy a feltöltésre kerülő új pedagógiai innovációk értékelési eljáráson vesznek részt, és a kritériumoknak való megfelelés esetén három évre szóló megjelenési lehetőséget kapnak az Iskolatáska jógyakorlat-gyűjteményében. A megújult gyűjteménybe egyéni vagy intézményi jó gyakorlatok, illetve az adaptáció támogatására is felkészített, egyéni vagy intézményi bevált jó gyakorlatok kerülhetnek be. A megújuló jógyakorlat-gyűjtemény szakmai keretei igazodnak a köznevelési rendszer új jogszabályi környezetéhez és elvárásaihoz, valamint integrálják a Szolgáltatói kosár működtetése során összegyűlt gyakorlati tapasztalatokat. A jógyakorlat-adatbázishoz kapcsolódóan „Ötlettár" is létesül, amelyben innovatív pedagógiai kezdeményezések, a mindennapi pedagógiai munkát segítő „ötletek" széles skálája kaphat megjelenési lehetőséget (*Iskolatáska,* 2015).

A fenti módszerbeli megújulásra való törekvések fontos feladata, hogy az iskolai megújulási folyamatok részei legyenek egy átfogó iskolamegújítási koncepciónak és egy arra épülő tevékenységrendszernek. Ehhez szükség van szakmai támogatásra és a

[2] TÁMOP-3.1.4 pályázat

fejlesztéshez kidolgozott keretre. Sok hatékony helyi, egyedi kezdeményezés van (LANNERT, 2009), és vannak olyanok is, amelyek kérészéletűeknek bizonyulnak. A pedagógiai szemlélet és módszerbeli váltás folyamatos tanulást feltételez egy tantestület részéről, amely tanulási folyamatnak az intézmény életének szerves részévé kell válnia a pedagógiai munka folyamatossága, az iskolai működés permanens megújulásának folyamata mellett. Egy intézmény csak úgy tud a 21. század igényeinek megfelelő tanulási környezetet kialakítani, ha az ott dolgozó pedagógusok folyamatosan képzik magukat. Ahhoz, hogy elmondhassák magukról, hogy sikerült a módszerbeli megújulást, az innovatív tanulási környezetet megvalósítaniuk, az szükséges, hogy az iskola egésze váljon innovatív tanulási környezetté. Az új módszerek, eszközök implementációja mellett paradigmaváltásra van szükség, amely váltás egy új működésmód kialakítását vonja maga után (ROBINSON, 2007; RÉTHY, 2013). Egy nevelési-oktatási intézmény nem kerülheti el, hogy a sikeres innováció és adaptáció érdekében bizonyos mértékben ne változtassa meg a szervezeti életét, amely a változtatás, az adaptáció vagy innováció sikerességének az alapja. A változás igényével a pedagógusok a feladatokat megfelelő minőségben lesznek képesek szervezni és elvégezni, kommunikációjuk a gyerekek, a kollégák, a vezetés, a szülők felé következetes és hiteles lesz, az eredeti célkitűzéseket, alapelveket követni tudják, amely a folyamat egységességét támogatja. A pedagógusok sikeressége a megújulás alapelveivel és a megváltoztatott gyakorlattal való azonosulást eredményezheti (BECZE, 2012).

A pedagógiai szemléletváltás összetett feladat. Több mint egy technika, technológia adaptálása, szorosan összefügg annak a szervezetnek a milyenségével, fejlettségével, nyitottságával, emocionális kiegyensúlyozottságával, amelynek részévé válik. Egyre több azoknak az iskoláknak a száma, amelyekben a módszerbeli gazdagítással, megújulással párhuzamosan a szemléletváltás iránti igény is megfogalmazódik, ami azért jelent kihívást az intézmények számára, mert a folyamatban nem csak egy adott módszer egyszerű adaptálásáról van szó, hanem annál összetettebb tanulási folyamatról, rendszerről, törvényszerűségről (SZABÓNÉ, 2009).

A megújulás folyamatában a vezetőnek, vezetőségnek fontos szerepe van. Döntéseket kell hoznia, megfelelő feltételeket kell teremtenie a szervezeti váltás előtt és bekövetkeztekor. Kérdés, hogy az adott nevelőtestület képes-e a működésmódját, tagjai viszonyrendszerét a megváltozott igényekhez igazítani, és képes-e a közös célok szolgálatába állítani a nevelés, oktatás folyamatát. A megszerzett ismeretek elavulása, a pedagógusszakmához kapcsolódó ismeretek megújítása és az oktatási reformok bevezetése szakmai fejlesztésekre, továbbképzések igénybevételére sarkallja a pedagógusokat, amelyek segítségével lehetőségük adódik a már megszerzett szaktudásuk egy átfogó szemlélet alapján történő újraértelmezésére és értékelésére, pedagógiai kultúrájuk megújítására (LISKÓ, 2004), amely az oktatás minőségének a záloga. A pedagógusok szakmai fejlődésével kapcsolatos általános kívánalom, hogy széles körű szakmai ismertekkel gyarapodjanak, és a megszerzett ismereteiket a gyakorlatban hasznosítsák.

CSAPÓ (2007) szerint a magyar tanárképzés szaktárgyi oldala magas színvonalú, viszont a tanári professzióra való felkészítés nem megfelelő. BARÁTH (2007) arra figyelmeztet, hogy a tanulási környezet fejlesztése, a tanulásszervezés eredményesebbé tétele nem egyszerűen pedagógusképzési vagy továbbképzési probléma. Szerinte a kérdés az, hogy milyen paradigma él a pedagógusokban és a vezetőkben a tanításról és tanulásról,

illetve milyen a gondolkodásmódjuk. Úgy véli, hogy a gondolkodásmód megváltozása eredményezhetne változást a tanulásszervezésben és az alkalmazott módszerekben.

Kérdés, hogy mikor mondhatnánk el, hogy a pedagógusoknak a tanulásszervezésre és az alkalmazott módszereikre irányuló képzések, továbbképzések hatékonyak? Úgy véljük, hogy abban az esetben valósulna ez meg zökkenőmentesen, ha a 40–45 éves életpálya során az iskola világa nem változna, vagyis a pedagógusképzés során elsajátított ismeretek nem évülnének el, és a kisebb környezeti változásokhoz való alkalmazkodást a képzések biztosítanák. Az iskola világa azonban dinamikus változásban van. Változnak a társadalmi elvárások (pl. társadalmi rétegek leszakadása és feltörekvése; más lett a szülők és a gyerekek szerepe), a földrajzi mobilitás előtérbe kerül (pl. jelentős eltérések tapasztalhatóak a falu-város, város-város között), és az infokommunikációs eszközök megjelenésének következtében ma már nem az iskola a tudás egyetlen forrása a diákok számára.

A MCKINSEY-jelentés (2007) szerint egy oktatási rendszer minősége viszont nem tudja túlszárnyalni a tanárainak a minőségét. Éppen ezért az európai szemlélet a pedagógusok szakmai fejlődésének biztosításához a folyamatosságot és folytonosságot kívánja meg. Ennek segítéseként kívánatos deklarálni, hogy mit jelent „jó tanárnak" lenni (CSERMELY, 2014b), amelyhez egységes elvű szabályozást szükséges kidolgozni. A minősítésben jelenjen meg a reflektivitás, a tanulásorientáltság és a kimeneteli elv (kompetencia/tanulási eredmény). Valamennyi tanár rendelkezzen mesterszintű képesítéssel, kutatásalapú oktatás szerveződjön és az iskolai gyakorlat kapjon nagyobb hangsúlyt (LANNERT, 2009). A nevelőtestületi szinten elvégzett képzések járulhatnak hozzá az egész intézmény gyakorlatának a megváltozásához és fejlődéséhez, ahol az önelemzés, önértékelés és önművelés gyakorlata mellett az együttműködés, a kritikus magatartás és a fokozott felelősség is érvényesülhet.

A továbbképzések esetleges hiányosságai között első helyen áll, hogy az intézményi szintű pedagógiai szemléletváltásnak, változásnak akadálya lehet, ha nem a tantestület egésze, hanem csak egy-egy pedagógus vesz részt egy képzésen, végez el egy tanfolyamot, így a megszerzett tudás, ismeret nem lesz hozzáférhető minden pedagógus számára (DONALDSON, 2010). Hiányosságként jelentkezik az is, hogy nincs, aki számon kérje a megszerzett ismeret alkalmazását, implementálását, márpedig egy továbbképzés hatékonyságának fokmérője lehet, hogy a megszerzett elméleti ismereteket a gyakorlatba sikerül-e beépíteni. A pályázatokhoz kapcsolódó továbbképzések hiányossága pedig az, hogy a változások gyakran csak a fejlesztési folyamat idejére korlátozódnak, és annak befejezésével az innováció vagy adaptáció eredményei elhalványulnak, majd eltűnnek.

Milyen tanulási környezet elérése a kívánatos, illetve mit értünk a minőségi munkát meghatározó tanulási környezet alatt? BECZE szerint (2012) „tanulási környezetnek nevezzük az iskolában a tanulási folyamat számára kialakított feltételek rendszerét, beleértve ebbe a tanulási folyamatok szervezését, annak logikáját, a választott metodikát (az alkalmazott pedagógiai eljárások rendszerét), a szervezés idői és téri körülményeit, az alkalmazott eszközöket". A definícióból kiindulva, a fogalmi meghatározást leegyszerűsítve, munkánkban a tanulási környezet alatt a tanulás eredményességére ható különböző környezeti tényezők együttesét tekintjük, amely tényezők egymástól eltérő mértékben befolyásolhatóak és alakíthatóak. A tanulási környezet egyrészt meg-

teremthető azzal, hogy a pedagógusok vagy a pedagógusok és a tanulók együtt megtervezik a következő tanulási folyamatot, számba veszik az azt meghatározó összes eszközt, és azokat rendszerré szervezik. Kívánalom azonban az is, hogy a tanulási környezet ne csak eszköz jellegű, tárgyi mivoltukban megjelenő elemeket szervezzen rendszerbe, hanem a nevelési, oktatási folyamat célját, elveit, paradigmáit, elgondolásait, stratégiáit, módszereit is.

1.2. A kötet célja

A könyv a program iránt érdeklődő és a programot megtanulni kívánó pedagógusok mellett azoknak a szakembereknek szól, akik a Komplex Instrukciós Program átvételét támogatni próbálják, illetve azoknak a döntéshozóknak, akik e folyamatot előre kívánják vinni. A bevezető gondolatoknak megfelelően munkánk célja egy önerős fejlesztés eredményeként létrejött, pedagógiai módszerbeli váltást, változást igénylő, speciális csoportmunka-szervezésen alapuló módszer, a Komplex Instrukciós Program innovációs sikerének és nehézségeinek, disszeminációjának a bemutatása. A Komplex Instrukciós Programot megalapozó Complex Instruction tanítási módszert húsz éves kutatómunka eredményeként a Stanford Egyetem fejlesztette ki COHEN és LOTAN (1989) vezetésével. A program olyan szocializáltságban és tudásban heterogén tanulói összetételt feltételező oktatási eljárás, amely eredményesen alkalmazható a tanulók iskolai sikerességének a megalapozásához. A módszer célja, hogy minden gyerek tudásszintje emelkedjen, és sikerélményben legyen része az osztálymunka során. A módszert 2001-ben a hejőkeresztúri iskola adaptálta, majd céljaiból és szükségleteiből kiindulva szabta és formálta igényeihez, innoválta Komplex Instrukciós Program néven. A programot ma (2015) már 32 iskola alkalmazza.

Ahhoz, hogy megfelelően értelmezzük a fent megnevezett tanítási-tanulási módszert, az alábbi területek bemutatását, elemzését tűzzük ki célul:

- Munkánk első gondolati egységében (2. fejezet) gyűjtöttük össze azokat az ismérveket, amelyek indokolttá tették a Stanford Egyetem által kifejlesztett, a hazai innováció alapját képező, Complex Instruction módszer alkalmazását az amerikai iskolákban, különös tekintettel a tanulói státuszkezelésre.
  Ebben a fejezetben kap helyet a Complex Instruction módszernek a bemutatása a Stanford Egyetemhez tartozó iskolák tanóráinak az elemzésén keresztül.
  A fejezet segítséget nyújt az amerikai és a később bemutatásra kerülő magyar innováció közötti eltérés értelmezéséhez.
- A második egységben (3. fejezet) az amerikai Complex Instruction módszernek egy magyar iskola által Komplex Instrukciós Program néven továbbfejlesztett innovációjának a bemutatása történik, az amerikai módszer és a hazai innováció hasonlóságának és különbségének a kiemelésével.
  Úttörő munkát jelent a módszer hazai disszeminációja sikereinek és nehézségeinek a bemutatása, amely minden, a módszert több mint négy éve alkalmazó hazai iskola munkájának az elemzésére kitér. A gondolatsorban hangsúlyt fektetünk a tanulók és a pedagógusok véleményének az összegzésére.
- A kötet két melléklettel zárul. Az első segédletet kínál a Komplex Instrukciós Programot elsajátítani kívánó pedagógusok számára, különösen azok részére, akik a pedagógus tréninget elvégezték és a program alkalmazásának a szaka-

szába léptek. A másik szakirodalmi áttekintéssel támogatja az iskolai innováció létrejöttét.

Munkánk elemzésen keresztül kíván segítséget nyújtani az intézményekben végbemenő fejlesztési folyamatok sikeréhez elengedhetetlen szemléletbeli váltáshoz, változáshoz. Munkánk jelentősége abban rejlik, hogy Magyarországon egy külföldről érkező, sikeres tanítási-tanulási stratégia bevezetésének a pozitív és a nehézségeket jelentő oldalait is feltárjuk. A téma időszerűségét jelzi, hogy egyre több oktatási intézmény tekinti elsődleges feladatának munkájában az elszámoltathatóságot és a hatékonyságot, amelynek fontos eszköze a módszerbeli megújulás és az innovatív tanulási környezet megvalósítása. Munkánk eredményeként összegzést fogalmazunk meg, amelyben azt az értelmezési keretet próbáljuk felvázolni, amelyet a szakma számára tudunk ajánlani tapasztalataink alapján egy hazai oktatási innovációs folyamattal összefüggésben.

Jelezzük, hogy nem tekintjük feladatunknak a Komplex Instrukciós Programnak a státuszkezeléssel nem foglalkozó tanítási-tanulási stratégiákkal való összevetését, az ismert kooperatív technikák elemzését és a programnak az azzal történő összehasonlítását.

Megemlítjük továbbá, hogy a *hagyományos* tanórai tevékenységen ma az oktatási intézmények által alkalmazott, de a státuszkezelést előtérbe nem helyező stratégiákat értjük

2. AZ AMERIKAI COMPLEX INSTRUCTION MÓDSZER BEMUTATÁSA

A bemutatásra kerülő Komplex Instrukciós Program olyan speciális kooperatív eljárás, amely kezelni képes a tudásban és szocilizáltságban heterogén tanulói csoportokat. A hazánkban sikerrel alkalmazott módszer amerikai gyökerekkel rendelkezik. Az alábbi gondolatsorban azokat az ismérveket gyűjtjük össze, amelyek a magyar innnováció kiindulási pontjaként szolgáltak, különös tekintettel a módszernek a többi hasonló metódustól való megkülönböztetését adó fő jellemzőjére, a tanulói státuszkezelésre.

2.1. A Complex Instruction létrehozásának indoka

Az Egyesült Államok, legfőképpen Kalifornia állam iskoláiban bevezetett Complex Instruction módszer olyan heterogén tanulói összetételt feltételező oktatási eljárás, amely eredményesen alkalmazható minden tanuló iskolai sikerességének megalapozásához. A csoportmunka-szervezésen alapuló tanítási módszert húsz éves kutatómunka eredményeként a Stanford Egyetem fejlesztette ki Cohen és Lotan professzorok vezetésével. A módszer célja, hogy a tudásban heterogén tanulói csoportot sikeresen kezelje, a tanulási folyamatban sikerélményhez juttassa. Kérdés, hogy milyen szükséglet hívta életre a módszer megalkotását, kifejlesztését. A következőkben erre keressük a választ.

A ma már közel 320 milliós lakosság 37%-a (*US. Census,* 2014) valamilyen nemzetiséghez, etnikumhoz tartozik, amely arány folyamatosan emelkedik, különösen a bevándorlók által leginkább kedvelt déli államokban. A bevándorlók az iskolai végzettség színes palettáját mutatják. Az Európából és Ázsiából érkezők általában jól képzettek, sok köztük az értelmiségi, míg a spanyol anyanyelvűek képzettsége alacsony. Kalifornia államban 2009-ben Délnyugat-Ázsiából és Indiából érkezők 65%-nak volt felsőfokú végzettsége, de a Kelet-Ázsiából érkezőknél is magas ez az arány (56%). A latinamerikai bevándorlók esetében csak 7%-os felsőfokú képzettségi arányról beszélhetünk (JOHNSON, 2011). Ez a hatalmas áradattömeg – nem csak Kaliforniában – jelentősen befolyásolja az oktatáspolitikával összefüggő döntéseket.

Bevándorlók iskolai oktatása

Az Amerikai Egyesült Államok tömeges bevándorlókat fogadó része leginkább a déli országrész és a nagy városok (GRIEKO et al., 2012). Az iskolákban tanuló gyerekek összetétele megváltozott, egyre több lett a hátrányos helyzetű, az angol nyelvet nem megfelelő szinten beszélő gyerek. A bevándorlók gyerekei eltérő tudással, szociális háttérrel és képességekkel kerültek az oktatási intézményekbe, amelynek következtében az iskolában gyengébb eredményeket értek el, mint amerikai társaik. Emiatt a nagyobb városokban, főleg a peremkerületek és a szociálisan elmaradott kerületek iskoláiban szükségessé vált az oktatás átgondolása.

A jelentős számban bevándorlók gyerekeit nevelő iskoláknak olyan képzett tanárokra volt szükségük, akik tekintettel vannak a különös nevelést igénylő gyerekek szükségleteire. Kezdetben néhány órában külön foglalkoztak az arra rászorulókkal, később azonban, a bevándorlók számának drasztikus emelkedésével, az eltérő tantervű osztályok létrehozása is csak ideiglenes megoldásnak tűnt. A kormány hathatós lépésre szánta el magát és a képzésre, az oktatási eszközök beszerzésére tetemes pénzösszeget különített el. Az oktatással foglalkozó szakemberek több olyan innovációs tanítási módszert

vezettek be a tanulók felzárkóztatásának segítésére, mint amilyen a kaliforniai Stanford Egyetemen Cohen és Lotan által kidolgozott Complex Instruction módszer. Itt teszünk megjegyzést arra vonatkozóan, hogy az amerikai iskolákban a módszer bevezetése iránt megfogalmazott igény több tekintetben párhuzamba állítható a hazai iskolákban a hátrányos helyzetű, különösen roma tanulók iskolai sikerességhez juttatása tekintetében. A következő fejezet gondolatai a hazai Komplex Instrukciós Program bevezetését támasztják alá.

2.2. Az amerikai Complex Instruction módszer alkalmazását létrehozó szükséglet

A nyolcvanas évektől az amerikai iskolákban egyre gyakoribb jelenséggé válik a multikulturális és etnikailag sokszínű osztályok létrejötte, amely osztályokban a diákok tanulmányi eredményei és kommunikációs készsége széles skálán mozog. A jelenség arra enged következtetni, hogy hathatós beavatkozás nélkül a tanulmányi és a kommunikációban fellelhető heterogenitás komoly egyenlőtlenséget eredményezhet a tanulók között. A jelenséggel egy időben az is egyértelművé vált, hogy a hagyományos, leginkább frontális oktatási módszer sok tanulót kudarcra kárhoztat, azt az üzenetet hordozva, hogy alkalmatlanok a megfelelő szintű iskolai teljesítményre.

A nyolcvanas évek közepén a Stanford Egyetem professzorai – elsősorban Kalifornia állam iskoláiban a bevándorlók gyerekeinek jelentősen megnövekedett aránya miatt – megoldást kerestek a felvázolt probléma mérséklésére, az oktatás hatékonyságának növelésére. Cohen 1972-ben végzett kutatásaira támaszkodva COHEN és LOTAN (1989) abból a feltételezésből indultak ki, hogy a kulturálisan sokszínű osztályban a tanulók teljesítményének kiegyenlítettsége fontos feladata a pedagógusnak. Úgy vélték, hogy az osztály szociális szerkezetének megváltoztatásával olyan helyzet teremthető, ahol minden diák képességei szerint tud teljesíteni, és amely változás a pedagógusnak a tanulók közötti státuszkülönbség kezelésében segíthet. A kutatók alapvető célkitűzése az volt, hogy a tanárokat a módszer alkalmazásán keresztül megtanítsák arra, hogyan lehetséges minden diák számára biztosítani a tananyaghoz való egyenlő hozzáférést. Célként fogalmazták meg, hogy a tanároknak legyen eszköze, módszere a diákok nyelvi és kulturális sokszínűségének kezelésére, a megfelelő technika és technológia alkalmazása mellett. Arra irányították rá a pedagógusok figyelmét, hogy az angol nyelvet nem megfelelő szinten beszélő tanulók esetében a lexikális tudás előtérbe állításával sok olyan tanulót veszíthetnek el, akik nem képesek a tankönyvek szövegét maradéktalanul megérteni.

Alapgondolatuk, hogy a pedagógus és a tanulók minden diákról azt feltételezzék, hogy mind az alapismereteket, mind a magasabb szintű összefüggéseket képesek elsajátítani. Fontos szempont továbbá, hogy a diákok egymás közötti érintkezése a státuszbeli egyenlőségen alapuljon, azaz valamennyi tanuló aktív és befolyásoló résztvevő legyen a feladatok feldolgozásában. Olyan módszert kívántak kidolgozni, amelynek hatására a diákok között kialakult jelentős tudásbeli különbség mérséklődik, ugyanakkor a tanulásban legsikeresebb diákok továbbra is kiválóan teljesítenek, a kevésbé sikeresek pedig az osztály átlagteljesítménye körül és nem a bukást jelentő végen szóródnak. A fókusz elsősorban a tanulók közötti státuszkülönbség mérséklésére irányul.

2.2.1. Státuszrangsor

A kulturálisan és nyelvileg sokszínű osztályokban fennáll annak a veszélye, hogy a diákok státuszában[3] mutatkozó különbségek miatt komoly tudásbeli egyenlőtlenségek alakulnak ki. A tanulók szociális háttere, nyelvtudása, szüleik iskolázottsága rányomja a bélyegét a teljesítményükre. A bevándorló szülők gyermekei nagyon eltérő tudásszinttel érkeztek és érkeznek, amely a tanulók olvasás, írás- és számoláskészségeinek jelentős szóródását mutatja (SHARAN–SHACHAR, 1988; COHEN–LOTAN–LEECHOR, 1989).

A státuszrangsor negatív hatással van az alacsony státuszú tanulók viselkedésére és teljesítményére. A csoportmunka alatt azok a tanulók, akik a tanulmányi rangsorban magasabb helyet foglalnak el, többet beszélnek, és véleményük nagyobb súllyal esik latba, mint azoké a gyerekeké, akik a rangsorban alacsonyan helyezkednek el. Az alacsony státuszú tanulók nehezen tudják véleményüket érvényesíteni, így legtöbbször nincs lehetőségük a feladathoz való hozzáféréshez, vagyis kimaradnak a csoportmunkából (COHEN, 1997).

Amikor a tanulók etnikailag vegyes csoportban dolgoznak, a csoport tagjai között szövődő barátságoknak az ismeretelsajátítás szempontjából jelentős hozadéka lehet (SLAVIN, 1983, 2001). A csoportmunkában a tanulók az egyedül dolgozóknál, illetve a versenyszellemre épülő osztályok tagjainál jobban teljesítenek. Ha azonban a státuszbeli különbség hatására a tanulók csak kisebb mértékben vagy nem vesznek részt a munkában, az a tanulmányi eredményükre is hatással van (JOHNSON–JOHNSON, 1990).

A problémára adott válaszként Cohen és Lotan az együttműködő tanulás olyan modelljét dolgozta ki, amely a státuszkülönbségekből eredő problémákat képes kezelni. A modell neve: „complex instruction". Azokban az iskolákban, ahol a módszert bevezették, a státusz, a kiscsoportos interakciók és a tanulás kapcsolatát vizsgálták (COHEN–LOTAN, 1997b). A csoportmunkában megoldandó feladatok olyanok voltak, amelyek a tanulóknak a feladatokban való aktív részvételét követelték meg. A csoportok olyan feladatokon dolgoztak, amelyeket egyetlen személy segítség nélkül nem tudott volna a rendelkezésre álló időben maradéktalanul elvégezni. A feladat megoldásához tehát szükség volt a csoport minden tagjának a munkájára.

A csoportmunka-feladatokkal kapcsolatos vizsgálatok (SHARAN–HERTZ-LAZAROWITZ, 1980; SHARAN és mtsai., 1984; COHEN–LOTAN, 2014) egyöntetűen azt mutatták, hogy minél többet beszélgetnek és dolgoznak a tanulók együtt, annál sikeresebb ismeretelsajátítás jön létre. Ez az állítás mind az általános, mind a középiskolákra érvényes (COHEN, 1991). Az általános iskolai korosztálynál minél többet kommunikáltak és működtek együtt a tanulók, annál jobb eredményeket értek el a matematikateszten (COHEN–LOTAN–LEECHOR, 1989; COHEN–LOTAN–HOLTHUIS, 1997).[4] A középiskolákban minél nagyobb volt az egymással beszélgető és együtt dolgozó tanulók aránya, annál jobb eredményt értek el a társadalomtudományi teszten.[5] Egy hatodik osztályos természettudomány-órán részt vevő diákokat érintő vizsgálat (BIANCHINI, 1995) szerint a

---

[3] Státusz alatt a tanulónak az osztályban vagy a tanulói csoportban a csoporton belül érvényes hierarchikus skálán elfoglalt helyét értjük.

[4] Kiemelés: $r = 0.62$, $p < 0.05$ 1982–83-ban, illetve $r = 0.572$, $p < 0.05$ (COHEN–LOTAN–HOLTHUIS, 1997).

[5] $r = 0.52$, $p < 0.01$

beszélgetés átlagos arányának és a többi tantárgyi teszten elért eredmények összesített javulásának korrelációja erős volt.[6] COHEN és LOTAN (2014: 13) úgy vélik, hogy a nyitott kérdések megoldása eredményesebb a csoporton belül, mint egyénileg.

Az említett eredmények az osztályszintre vonatkoznak, de az interakció és a teljesítmény közti kapcsolat az egyén szintjén is érvényesül. Leechor (1988) elemezte azt a hatást, amit a diáktársakkal való beszélgetés gyakorolt az egyéni tanulásra. Úgy találta, hogy a tanulóknak a csoporton belül a feladattal kapcsolatban folytatott beszélgetéseinek aránya jelentős korrelációt mutat a tesztelést követően szerzett osztályzatokkal, amennyiben a tesztelés előtti eredmény és a tanulók státusza állandó maradt.

2.2.2. A státuszprobléma keletkezése

Az alábbiakban azokat a kérdéseket járjuk körbe, amelyek arra keresik a választ, hogy mi az oka annak, hogy egyes tanulók meghatározóan, míg mások alig vesznek részt a kiscsoportban szervezett munkában.

A státuszjelenséghez kapcsolódó probléma olyan, státuszjellemzőkben mutatkozó különbségekkel kezdődik, amelyben mindenki úgy érzi, hogy a magas rangsorbeli pozíció jobb, mint az alacsony. A multikulturális és etnikailag sokszínű osztályok számos státuszjellemzővel rendelkeznek, mint a faji hovatartozás, a társadalmi osztály, az angoltudás szintje és a nem, de idesorolható a tanulmányi eredmény és osztályközösségen belüli státusz is, amely alatt a diákok relatív népszerűségét értjük. Emellett vannak még egyéb, speciális jellemzők is, mint amilyen például a gyors olvasási képesség stb. Mivel a legtöbb helyzet többféle státuszjellemzőt érintő eltéréseket rejt magában, a csoport összetételének ismerete nélkül, amelyben az adott személy dolgozik, nem lehet eldönteni, hogy ő maga eredendően magas vagy alacsony státuszú személy-e (BERGER–COHEN–ZELDITCH, 1966, 1972). Ugyanaz a személy az egyik helyzetben magas státuszú, egy másikban pedig alacsony státuszú lehet. A diákok közötti említett különbségek nem jelentenének problémát, ha az adott státuszjellemzőt illetően elfoglalt magas vagy alacsony státuszhoz nem kapcsolódnának eltérő kompetencia-elvárások (ROZENHOLTZ, 1985). Ezek közül a fajhoz és nemhez kapcsolódó elvárásokat érintő különbségek a legismertebbek, amelyekre gyakran, mint rasszista, illetve nemhez kötődő vélekedésekre hivatkoznak.

Amikor a pedagógus tudásban és státuszban heterogén tanulói csoportot állít össze, és olyan feladatot ad, amelyen együtt kell dolgozniuk a tanulóknak, adott a helyzet ahhoz, hogy a kompetenciával kapcsolatos eltérő elvárások az új feladatra is kiterjedjenek. Státuszáltalánosításnak nevezzük azt a folyamatot, amelynek révén a státuszjellemzők a tanulók közötti interakcióra oly módon hatnak, hogy a csoporton belüli presztízs- és erőrangsor a kiinduló státuszkülönbségeket tükrözi (BERGER–COHEN–ZELDITCH, 1966, 1972; BERGER–ROSENHOLTZ–ZELDITCH, 1980; CUSEO, 1992). Azoktól a tanulóktól, akik a rangsorban egy vagy több státuszjellemzőt tekintve magasan állnak, azt várják, hogy az új együttműködési feladatban is kompetensebbek lesznek, míg azoktól, akik a státuszjellemzőket tekintve alul állnak, azt várják, hogy itt is kevésbé kompetensnek bizonyulnak majd. Más szavakkal, a státuszkülönbségekhez eredetileg hozzákapcsolt

[6] BIANCHINI (1995) szerint a beszélgetés átlagos arányának és a több tanegységi teszten elért eredmények összesített javulásának korrelációja $r = 0.453$ $(p < 0.001)$

kompetenciaelvárások az új feladattal kapcsolatos kompetenciaelvárások alapját képezik még akkor is, ha semmilyen racionális alapja nincs az adott tanulóktól elvárni azt, hogy az új feladatban is kitűnnek majd. Mihelyt az elvárások kialakulnak, különböző viselkedésformák állnak elő. A magas státuszú tanulók többet beszélnek az alacsony státuszúaknál. Mi több, a csoport tagjai úgy találják, hogy az, amit a magas státuszúak mondanak, fontosabb, mint amit az alacsony státuszúak közölnek. Önbeteljesítő jóslat lép működésbe, amelynek révén azok, akiktől eleve azt várták, hogy kompetensebbek lesznek, aktívabbá és befolyásosabbá válnak, és a csoport minden tagja úgy látja, hogy nekik értékesebb gondolataik vannak, és a csoport irányítása érdekében többet tehetnek. Azok viszont, akiktől azt várták, hogy kevésbé lesznek kompetensek, kevesebbet tevékenykednek, és amikor hozzászólnak, a többiek hajlamosak arra, hogy ne figyeljenek rájuk, úgy tekintik őket, mint akiknek kevés értékes gondolatuk van, és keveset tesznek a csoport teljesítménye érdekében (FELDMAN–PROHASKA, 1979).

Az osztályban a tanulmányi eredmény alapján kialakult és a közösségen belüli népszerűség a két legfontosabb státuszjellemző. Az általános iskola alsó és felső tagozatában és a középiskolában azok a tanulók, akik a tanulmányi és közösségi státusz együttes mércéjét tekintve magasabb pozíciót foglaltak el, jóval aktívabbak voltak a kiscsoportos foglalkozások során, mint az alacsonyabb státuszú tanulók (BOWER, 1997; COHEN, 1997). A szociális háttérre, a tanulmányi és közösségi státuszra, illetve a feladatok végrehajtására szerveződött csoportokban való részvételre vonatkozó elemzések során, a tanulmányi és közösségi státuszt figyelembe véve az a tény, hogy egyes tanulók a társadalomban is alacsony státuszú csoportba tartoznak (például feketék, sötétbőrűek vagy lányok), már nem befolyásolja a feladatban való részvételüket (LLOYD–COHEN, 1999; COHEN, 1982; COHEN–LOTAN, 2014: 37).

Számos pedagógus olyan erősen összpontosít a faji és etnikai hovatartozásra, hogy nem hiszi, hogy az osztálybeli viselkedést nem elsősorban ezek a tényezők határozzák meg. A tanárok gyakran abból indulnak ki, hogy a tanulók közötti státuszbeli különbségek legfontosabb forrásai az olyan jellegzetességek, mint hogy mennyire sötét a tanuló bőre, milyen szintű az angoltudása, vagy új bevándorló-e. Mivel az osztály erőteljes szociális rendszer, lehetősége van arra, hogy olyan státuszbeli sorrendet hozzon létre, amelyek az osztálybeli helyzeteket illetően közvetlenebb relevanciával rendelkeznek. Az olyan státuszbeli sorrendek, mint a tanulmányi státusz és a népszerűség, jóval erősebben befolyásolhatják a csoportokban való viselkedést, mint a faji vagy etnikai hovatartozás. Ezért a tanároknak nem kellene azt feltételezniük, hogy az újonnan jött vagy színes bőrű gyerekek alacsony státusszal fognak rendelkezni. Az effajta feltételezés lehetséges következménye, hogy a tanár az ilyen háttérrel rendelkező gyerekek kompetenciája iránt kisebb elvárásokat támaszt.

Az olyan státuszjellemzők, mint a társadalmi osztály, illetve a faji és etnikai hovatartozás, gyakran szoros összefüggésben van az olyan iskolán belüli státuszjellemzőkkel, mint a tanulmányi státusz és a népszerűség (HUMPHREYS–BERGER, 1981). Amikor többféle státuszjellemző játszik szerepet – és a heterogén osztályokban ez a helyzet –, akkor a feladat szempontjából leginkább releváns státuszoknak van a legnagyobb súlya. Ha például a feladat matematikai tudást igényel, akkor a csoportnak a teljesítményét elsősorban azok a tanulók határozzák meg, akik rendelkeznek azzal a konkrét státuszjellemzővel, hogy a matematikában járatosak. Mivel ez a sajátos státuszjellemző az

adott feladat esetében nagymértékben releváns, a csoport viselkedését minden más státuszjellemzőnél nagyobb súllyal befolyásolja. A tanulmányi státusz relevanciája minden iskolai jellegű feladat esetében magas. Különösen amiatt van ez így, mivel az iskolai munka iránti képesség inkább egydimenziójúnak (az „okostól" a „butáig" terjedő skálán elhelyezkedőnek) tűnik, mintsem sok speciális képességből összetevődőnek**.** Ennek következtében a tanulók nem úgy látják egymást, mint akik bizonyos fontos készségekben jók, más feladatokhoz viszont kevesebb készséggel rendelkeznek, ehelyett a tanulmányi rangsorban élen álló diákoktól azt várják, hogy minden iskolai feladatban jók legyenek. A tanulmányi rangsorban magasabban elhelyezkedőktől még akkor is nagyobb kompetenciát várnak el, amikor az új feladat a megszokottól eltérő kompetenciát igényel (pl. rajztudást), és így a hagyományos tanulási készségekhez közvetlenül nem kötődik. Még kevésbé észszerű az az elvárás, amely szerint a csoport legnépszerűbb diákja egyben automatikusan a legértelmesebb is.

Annak meghatározása, hogy státuszában ki van alul és ki felül, a csoport többi tagjának státuszától függ. Ennek következtében az, hogy egy adott tanuló egy adott osztályban alacsony státuszú, az a tanuló relatív és nem abszolút jellemzője. Amennyiben a csoportnak tagja az osztály legmagasabb státuszú tanulója, akkor egy, a tanulmányi eredménye alapján középre rangsorolt diák ott alacsony státuszú szereplő lehet. Fontos megérteni, hogy az a tény, hogy egy tanuló a csoportban alacsony státusszal rendelkezik, az nem egy rá jellemző és minden helyzetben megnyilvánuló személyiségjegy (ROSENHOLTZ–WILSON, 1980; LLOYD–COHEN, 1999; ROSENHOLTZ, 1985).

A pedagógia legnagyobb dilemmája, és a tanulás eredményessé tételének egyik legnagyobb gátja az, hogy a társadalmak az iskolát nem vagy nem csak a tanulás/tanítás eszközeként használják, hanem a társadalmi megkülönböztetés és státusz-átörökítés eszközeként is, és hogy ennek a mechanizmusai a tanórák mikrovilágában rejlenek, vagyis ott, ahová a méltányosságalapú szakpolitikák általában nem tudnak behatolni. A státuszkezelés, de a nyitott feladat is – éppen ebben a mikrovilágban idéz elő változásokat, és éppen ezért képes a tanulást eredményessé tenni (HALÁSZ, 2015).[7]

2.2.3. A tanulmányi eredmény szerinti rangsor

Kérdés, hogyan befolyásolják a tanulmányi és közösségen belüli státuszrangsorok kialakulását a nem kellőképpen átgondolt feladatok és a tanár értékelő és jutalmazó technikája, módja.

Szoros összefüggés van aközött, ahogy a tanár a csoportokat kialakítja és a tanulókat értékeli, valamint aközött, ahogy a képességek közötti eltérések alapján egy erős státuszbeli rangsor alakul ki. Gyakran a tanár által kijelölt feladatok és az értékelés járul hozzá ahhoz, hogy a tanulók egymást a képességek egydimenziójú skáláján helyezik el (ROSENHOLTZ–SIMPSON, 1984). A diákok egymás között és a tanárral is egyetértenek abban, hogy a tanulmányi képességek rangsorában ki hol helyezkedik el (ROSENHOLTZ–WILSON, 1980; SIMPSON, 1981). Amikor a tanulók a képességek szűk skáláját igénylő feladatokat kapnak, a tevékenységek lehetőséget adnak az összehasonlításra, és az sugallják, hogy kevés képesség mozgósítása elég a feladat megoldásához. Az ilyen tanóra jellemzője, hogy minden tanuló hasonló feladaton vagy kevés eszközzel és

[7] Magán levélváltás (Halász Gábor és K. Nagy Emese között).

anyaggal dolgozik. Példa lehet erre, hogy a legtöbb feladat sikeres elvégzéséhez legtöbbször csak olvasási készségre van szükség. Ez a fajta feladatkijelölés elősegíti az összehasonlítást, így a tanulók könnyűszerrel meg tudják mondani, hogy másokhoz képest mennyire teljesítenek jól vagy rosszul (ROSENHOLTZ–SIMPSON, 1984). Az ilyen óra jellemzője a tanulói önállóság alacsony szintje és a feladatok egysíkúsága. Ha a tanulóknak kevés beleszólásuk van abba, hogy milyen feladatokat és hogyan végezzenek el, akkor a tanár értékelése lesz meghatározó a számukra. Az egész osztály előtt elhangzó értékelés a tanuló minden hibáját mindenki számára nyilvánvalóvá teszi. Legtöbbször az értékelés fő módszereként a versenyeztető osztályozást használja, amely egyben a tanulók számára való visszajelzés fő forrása is.

Ezzel szemben a többféle képesség felhasználását igénylő, nyitott végű, innovatív gondolkodásra serkentő óra változatos eszközöket és módszereket, magasabb szintű tanulói autonómiát, több egyéni feladatot és eltérő csoportszervezési módszereket alkalmaz.

A két munkamódszer összehasonlítása során a kutatók azt tapasztalták, hogy a frontális munkaszervezésű osztályokban a diákok saját képességi szintjükre vonatkozó önértékelése jóval nagyobb szóródást mutatott (ROSENHOLTZ–ROSENHOLTZ, 1981; SIMPSON, 1981). Ezekben az osztályokban több olyan diák volt, aki önmagát átlag alattinak értékelte. A Gardneri intelligenciák sokféleségét igénylő feladatokat alkalmazó osztályokban azonban a legtöbb tanuló átlagosnak vagy átlag felettinek értékelte magát, amelynek következtében az önértékelések szóródása kisebb volt, és az önértékelés alapján a státuszhelyzetek közelebb álltak egymáshoz. Ezzel szemben a frontális osztálymunkát végző osztályokban nagyobb volt a tanulók között a távolság, a társak képességeiről adott értékelés nagyobb szóródást mutatott, továbbá nagyobb volt az egyetértés a rangsorokat illetően, és önbesorolásuk is sokkal jobban egyezett a társaik és a tanár által adott besorolással.

Az órai feladatok nemcsak a tanulmányi képességekre vonatkoznak, hanem a népszerűségi listát is befolyásolják. A baráti kapcsolatokra vonatkozó vizsgálatok azt mutatták, hogy néhány közkedvelt tanulót sokan, míg a többi tanuló többségét kevesen választották. Az is gyakori volt, hogy a diákok jelentős hányada szociálisan elszigetelt maradt, amit az jelzett, hogy senki sem jelölte meg őket barátnak. Amikor azonban a tanulóknak lehetőségük volt arra, hogy a feladat megoldása során másokkal beszélgessenek, helyüket és tevékenységüket megválasszák, és kis csoportokban dolgozzanak, a közösségen belüli státusz megváltozott (HALLINAN, 1982; EPSTEIN–KARWEIT, 1983; COHEN, 1994b). A sorrend felállítása kevésbé hierarchikus lett, kevesebb lett az elszigetelt tanuló és a szociometriai felmérés alapján kimutatható központi személy. Etnikailag sokszínű osztályokat vizsgálva a kevésbé változatos tanulási feladatokkal és szűkebb jutalmazási struktúrával jellemezhető osztályokban a társak által történő kiválasztás megoszlása sokkal hierarchikusabb volt, és jóval több volt az elszigetelt tanuló is (PLANK, 2000).

2.2.4. Státuszkezelés és az osztály szociális szerkezetének megváltoztatása

A státuszjellemzők elméletének felhasználása lehetővé tette olyan órai beavatkozások kidolgozását, kifejlesztését és tesztelését, amelyek arra szolgálnak, hogy az alacsony státuszú tanulókkal szembeni kompetenciaelvárásokat javítsák. A tanárok módosíthat-

ják a státuszhelyzetet azáltal, hogy mind a tanulóknak önmagukkal, mind egymással szemben a kompetencia tekintetében támasztott elvárásait megváltoztatják. Röviden „státuszkezelésnek" hívják azt a beavatkozást, amelyet az egyenlő vagy közel egyenlő státuszú interakció megvalósítása céljából dolgoztak ki (COHEN, 1984, 1988; COHEN–LOTAN–CATANZARITE, 1990). A státuszkezelés két fajtája bizonyult hatékonynak: az egyik a többféle képesség kezelése, a másik az alacsony státuszú tanulók kompetenciával való felruházása (COHEN–LOTAN, 1997a).

A pedagógus a már ismertetett státusz-kiegyenlítő beavatkozások használatával arra törekszik, hogy a tanulók egymás intellektuális kompetenciája iránti elvárásait megváltoztassa. A pedagógus a nyitott végű, többféle intelligenciát felhasználó feladatok segítségével a tanulók számára lehetővé teszi, hogy felismerjék egymás képességeit, kompetenciáit. A harmonikus kapcsolattal jellemezhető osztályban a tanulók egymás számára információforrásként szolgálnak, miközben innovatív gondolkodást igénylő feladatokon dolgoznak, a pedagógus pedig a tanulók teljesítményét követi. Amennyiben a cél az osztály szociális szerkezetének megváltoztatása, úgy előtérbe kerül a tanulók között létrejött kapcsolatokat befolyásoló oktatási stratégiák és a tanár szerepének vizsgálata, a feladatok sajátosságainak elemzése, valamint a diákok egyéni és csoportos produktumainak értékelése.

A komplex tevékenység szempontjából kívánatos osztály jellemzője az együttműködés. Az együttműködő tanulás elősegíti a tanulók számára a tanulmányi, kognitív, szociális és attitűdbeli eredmények növelését. A frontális osztálymunkában oktatott tanulókkal összehasonlítva a csoportban dolgozó tanulók mind az alapvető tanulási készségek, mind a fogalmi megértés területén jobb eredményeket produkálnak (JOHNSON–JOHNSON, 1990, 1994, 1997). A csoportban tanuló diákok jobb szociális készségekről és fejlődő csoportbeli kapcsolatokról is tanúságot tettek. A kérdés az, hogy a kooperatív csoportban tanuló, nyelvileg heterogén osztályokban milyen lehetőségek adódnak a nyelvi fejlesztésre (SLAVIN, 2001). WONG FILLMORE (1991) arra az eredményre jutott, hogy az angol nyelvet tanuló diákok fejlődést mutattak az elsajátítandó (célnyelv) nyelv terén akkor, amikor alkalmuk adódott az anyanyelvi szinten beszélőkkel érintkezni.

A nyelvileg heterogén osztályokban elhelyezett, angol nyelvet tanuló diákok számára további kihívás a tantárgyhoz kötődő szaknyelven való kommunikáció, valamint a diszciplináris tartalom elsajátítása. Egy kétnyelvű órán a tanár komplex instrukciós stratégiát alkalmazott, és lejegyezte azokat a folyamatokat, amelyek segítségével a tanulóknak lehetősége volt azonos időben elsajátítani a tananyagot úgy, hogy ezzel egy időben a tantárgyhoz kapcsolódó nyelvi kompetenciájukat is fejleszthették. A vizsgált diákok dolgozatjegyei jelentősen javultak, és a kiscsoportos interakciók során egyre többet használták a tantárgyhoz kötődő szakkifejezéseket. Emellett a tanulók a nyelvet jobban tudták használni a fejezetet lezáró dolgozatok elkészítésekor is (ARELLANO, 2002).

2.2.5. A tanári „hatalom" átruházása a tanulókra

A diákok a csoportban végzett munka során innovatív gondolatokat elindító kérdéseket tesznek fel, megbeszélik, hogyan végezzék el közösen a feladatot, döntéseket hoznak, megtanulják kezelni és megoldani a tananyaggal kapcsolatban felmerült kérdéseket, valamint szociális konfliktusokat kezelnek. A tudásban és nyelvi kifejezésmódban szí-

nes osztályokban a tanulók eltérő intellektuális erősségekkel, különböző szintű ismeretekkel és készségekkel rendelkeznek, a csoportba eltérő tapasztalatokkal és eltérő, bár egyformán értékes probléma-megoldási stratégiákkal érkeznek. Azzal, hogy egymás számára tanulmányi és nyelvi tudásforrásként szolgálnak, a tanulók az említett intellektuális sokszínűségből profitálni képesek. Amikor olyan problémán dolgoznak, amelynek több lehetséges megoldása van, minél többet beszélgetnek és dolgoznak együtt, annál többet tanulnak. A tanulók akkor válnak egymás információforrásává a tanulási folyamatban, ha a feladat összetett és nyílt végű. A tanulók segítenek egymásnak a feladatok olvasásában és értelmezésében; elmagyarázzák egymásnak a fogalmakat és a lehetséges megoldási módokat. A közös munka során kísérleteket végeznek, szerepjátékokat játszanak, közös produktumot, megoldást hoznak létre. Mivel az interakció célja a tudásban történő előrehaladás, a tanárnak az irányító szerepből a szervezőébe kell lépnie, a döntési jogkört a tanulóknak át kell adnia. Amikor a tanulók csoportban dolgoznak, a tanár többé már nem tölt be központi szerepet, nem ő az információ és tudás egyetlen forrása, aki a tanulók viselkedését és tanulását folytonosan szabályozza és közvetlenül irányítja. A saját és csoporttársaik előmeneteléért maguk a tanulók válnak felelőssé. COHEN és LOTAN (2014) ezt a folyamatot a „hatalom átruházásának" nevezik, azt értve ezalatt, hogy a tanár a döntés és a csoport irányításának, a csoporttagok tanulási folyamatban való részvételének és a feladat végrehajtásának felelősségét a csoportokra és a csoportokban levő egyénekre ruházza.

Ha a tanár nem adja át irányító szerepét és nem tanítja meg a tanulókat arra, hogyan működjenek kis csoportokban együtt, a nyitott végű feladatok inkább kedvezőtlen hatást érnek el, mivel a több megoldási lehetőséggel szembesülve sok diák frusztrálttá válik, és szeretné, ha a pedagógus segítene neki a feladat megoldásában. Ha a tanár enged a kérésnek, akkor kiiktatja a tanulók kreatív problémamegoldó tevékenységét, és ezzel megakadályozza őket abban, hogy megtanulhassák, hogyan dolgozzanak együtt.

Sok tanár küzd azzal, hogy hogyan adja át irányítását, illetve azon tépelődik, hogy nem csúszik-e ki a kezéből a vezető szerep. Aggódik amiatt, hogy közvetlen és állandó felügyelete hiányában az óra nem az akarata szerint zajlik, fél, hogy a tanulók nem tudják, hogy mit kell tenniük, esetleg túl sok hibát ejtenek, nem fejezik be a feladataikat és nem vesznek részt a munkában. A csoport normáinak és a tanulókra vonatkozó szabályoknak a rendszere segíti a tanárt az irányító szerep átruházásában és helyette a szervező szerepben történő megjelenésben, valamint támogatja a tanár és a tanulók megváltozott szerepét a kiscsoportos interakciók során. A tanárhoz hasonlóan a tanulóknak is meg kell tanulniuk, hogyan alkalmazkodjanak a megkapott jogkörökhöz. A társakkal való érintkezés új módjai új viselkedési normákat és a kommunikáció újfajta módját kívánják meg.

A tudásban és szocializáltságban heterogén osztályokban különösen fontos megtanítani a tanulókat arra, hogy a kiscsoportos munka során kerüljék a nem kívánatos, negatív viselkedést. A csoportépítésbe befektetett munka (COHEN–LOTAN, 2014), a kívánatos csoportfolyamatok tudatosítása és az, ha a tanár érdemben értékeli az együttműködő viselkedést, termékenyebb csoportmunkát eredményezhet (JOHNSON–JOHNSON–STANNE–GARIBALDI, 1990; LEW–MESCH–JOHNSON–JOHNSON, 1986; SWING–PETERSON, 1982). A hatékony munkához a tanult együttműködő viselkedési normáknak nemcsak konkrétaknak, hanem az egyes feladatokhoz társított viselkedési kívána-

lom vonatkozásában is relevánsaknak kell lenniük, tehát itt nem csak egyfajta, az emberi kapcsolatokra vonatkozó általánosabb hozzáállásról van szó, amely az érzékenység, a befogadókészség, a nyíltság és a kölcsönösség kialakítását hangsúlyozza (MILLER–HARRINGTON, 1990). JOHNSON és munkatársai (1990) több olyan viselkedési formát emeltek ki, amelyek az együttműködő csoport szempontjából különösen relevánsak: valamennyi csoporttag teljesítményének követése, a csoporttagok aktív részvételének bátorítása különösen fontos ebben a kontextusban.

COHEN és LOTAN (2014), SMITH és munkatársai (1981) kutatásaira alapozva azt ajánlja, hogy a tanárok használjanak olyan készségfejlesztő feladatokat, amelyek segítségével megtanítják a tanulóknak az együttműködő viselkedésformák olyan sajátos normáit, amelyek a jogkörök átruházását segítik. Ilyen lehet például, hogy a tanulók egymás számára segítségül szolgáljanak, illetve egymás tudásbeli előrehaladásáért felelősséget vállaljanak. A tanulók megtanulják, hogy joguk van segítséget kérni, de kötelességük is segítséget adni, ha tőlük azt kérik. A csoportmunka során a tanulók megtanulják, hogyan érveljenek, és hogyan magyarázzák el a megoldás lehetséges menetét úgy, hogy a segítség kérője helyett ne oldják meg a feladatot.

Ugyancsak annak érdekében, hogy a tanárt az irányító szerepének átadásában segítsék, a diákok eltérő szerepeket töltenek be. E szerepek betöltésével a tanulók mind a csoportjukat, mind önmagukat irányítják, ugyanakkor a hagyományos tanári szerepet is átvállalják. A csoportvezető ügyel arra, hogy a feladattal kapcsolatos utasításokat a csoport minden tagja megértse, betartsa, ő közvetít a tanár és a csoport között. Amikor a csoport egyik tagja bemutatja a csoport eredményeit, a csoport által elkészített produktumot, akkor a csoportfelelős értékeli a csoport közös munkáját, elmondja, hogy a csoport hogyan dolgozott együtt. Mivel a tanulók közötti interakció célja az ismeretelsajátítás előmozdítása, a munkamegosztás és a kölcsönös egymásrautaltság között egyensúlyt kell teremteni. A szerepek jelentősége abban is jelentkezik, hogy hozzájárulnak a társadalom szempontjából lényeges szociális készségek kialakításához (ZACK, 1988).

Az irányító szerep átadása nem azt jelenti, hogy a tanár teljesen kivonja magát az osztály munkájából, hogy nem vett részt többé a tevékenységekben. Inkább azt jelenti, hogy többé már nem ő állt az osztály középpontjában, irányító szerepből szervező szerepbe lép. Feladata, hogy miközben a tanulók a csoportfeladatokon dolgoztak, csendben figyelje őket. Feljegyezte egy-egy tanuló viselkedését, amelyet az óra végén megoszt a diákokkal. Amennyiben egy csoport megakad, segítséget ad.

A tanulók által betartandó szabályok mentesítik a tanárt az osztály irányításának feladata alól, az önállóság megadásával felelőssé teszi a diákokat saját munkájukért. Miközben a diákok a kis csoportokban tevékenykednek, a tanár a feladatokon keresztül vonja be őket a kérdések, feladatok megvitatásába, gondolkodásra készteti őket, visszajelzést ad az egyénnek és a csoportnak, és kezeli az egyenlőtlen részvételből adódó problémákat. Minél inkább képes a pedagógus átadni irányítását a tanulóknak, annál inkább megnő az együtt dolgozó és beszélgető diákok aránya.

A tanári irányítás átadása nem könnyű. A tanárnak is és a diákoknak is időre, gyakorlatra és folyamatos odafigyelésre van szüksége, hogy elsajátítsák ezt a viselkedést, és kényelmesen érezzék magukat új szerepkörükben. COHEN és LOTAN (2014: 2) arra is felhívják a figyelmet, hogy az irányítás átadása nem jelenti egyben a tanári ellenőr-

zés háttérbe szorítását: a pedagógus a tanulók munkájának az értékelésekor érvényesíti ezt a feladatát.

2.2.6. Az innovatív gondolkodás fejlesztése

A komplex instrukció szempontjából érdemes különbséget tenni az elsősorban a tanulási készségeket (olvasás, írás, számolás) igénylő feladatok és az innovatív gondolkodást, problémamegoldást igénylő, nyílt végű feladatok között.

Vannak csoportfeladatok, amelyek megoldásához kívánatos megoldási lépések kapcsolódnak, és a feladat megoldásaként gyakran csak egyetlen helyes válasz adható. Ebben az esetben a tanulók úgy végzik el a feladatokat, hogy betartják a megoldás lépéseit, kiegészítik a mondatokat, ismerős algoritmusokat és képleteket alkalmaznak, illetve felkutatják és memorizálják az információkat. Az ilyen feladatok elvégzéséhez – annak ellenére, hogy sok diáknak hasznára válik – a csoportmunka nem is lenne szükséges (LORD, 2001). Azoknak a diákoknak, akik segítenek társaiknak a feladatmegoldásban, mélyül a tudásuk. Amikor a tanulók nyílt végű feladatokon dolgoznak, lehetőségük van a feladat többféle megoldására (WEB, 1982). A nyílt végű feladatok megoldása az együttműködés következtében növeli a probléma megoldási készséget (QIN–JOHNSON–JOHNSON, 1995).

Az innovatív gondolkodást igénylő csoportfeladatok a valós élethelyzetekhez, lehetséges problémákhoz kapcsolódnak. A nyílt végű feladatok és problémamegoldási tevékenységek a diákok tapasztalatát, véleményét és értelmezését kívánják meg. Az ilyen tevékenységek során a tanulók elemeznek és értékelnek, megbeszélik az okokat és következményeket, feltárják az ellentmondásokat, és következtetéseket vonnak le. Az olyan feladatok kitűzésével, amelyek mind folyamatukat, mind kimenetelüket tekintve nyílt végűek, a tanárok hatékonyan ruháznak a tanulókra döntési hatáskört. A döntési hatáskör átruházása azonban gyakorta nehézséget jelent a tanárok számára, ha diákjaik váratlan és olykor kellemetlen válaszaival vagy megoldásaival szembesülnek. Sok tanár úgy próbálja a diákjai munkáját irányítása alatt tartani, hogy szigorúan felügyeli a tanulási folyamatot, túlságosan részletes utasításokat ad, illetve a bizonytalanság csökkentése érdekében előre megtanítja a feladatot. A csoportfeladatokban a feladat elvégzésének vagy a probléma megoldásának többféle lehetséges módja kihívást jelent mind a pedagógus, mind a tanulók számára (LOTAN, 1997; továbbá: ZACK, 1988).

2.2.7. Többféle képesség használata

Az alacsony státuszú tanulóknak a tananyaghoz való egyenlőtlen hozzáféréséből adódó probléma orvoslásának egyik módja az, ha kiszélesítjük annak fogalmát, hogy mit jelent okosnak lenni egy sokféle képesség felhasználását kívánó feladat végrehajtásakor. A kezelés egyik eszköze, hogy a pedagógus a többféle képesség felhasználását nyilvános elismerésben részesíti. Ahelyett, hogy a tanulókat egy okos-buta skálán rangsorolná, lehetőséget ad a tanulóknak a sajátos készségek és képességek felhasználására, megmutatására, amelyekre a tanulóknak az egyes feladatok során szükségük van. Az említett többféle képesség között minden tanulónak vannak személyes erősségei és gyengeségei. A nagymértékben verbális típusú tanulónak például nehézségei támadhatnak a térbeli és vizuális kompetenciát igénylő feladatokkal. Ugyanakkor a szókincstesztben gyengén teljesítő tanuló ügyes természettudományos megfigyelő lehet. Az ilyen képes-

ségfelfogás egybevág azokkal a pszichológiai munkákkal, amelyek az intelligenciát többdimenziós jelenségnek tekintik (GARDNER, 1983, 2003; STERNBERG, 1985, 1998). Problémát jelenthet azonban, hogy a pedagógusok többsége az olvasáskészséget elsődleges mércének tartja abban a tekintetben, hogy egy tanulót okosnak vagy butának véljen (COHEN–LOTAN, 2014: 30).

A kompetencia hozzárendelése a tanulónak a csoportfeladat megoldásához való hozzájárulását erősíti. A tanárok bármelyik tanulóhoz hozzárendelhetnek kompetenciát, de különösen fontos és hatásos a figyelmet azokra összpontosítani, akik csoportjukon belül alacsony státuszú tanulókként viselkednek. A tanároknak először azonosítaniuk kell, hogy ki cselekszik alacsony státuszú tagként, majd meg kell figyelniük, hogy az alacsony státuszú tagok a csoport munkájához milyen fontos intellektuális teljesítménnyel járulnak hozzá.

A tanár az alacsony státuszú tanulóhoz egy adott státuszjellemző tekintetében magas státuszt rendelhet hozzá. Minél magasabb az egyén státusza, annál nagyobb a valószínűsége annak, hogy az illető egyén meghatározó értékelés forrásává válik: a magas státuszú tanuló befolyásolhatja egy tanulónak egy másikhoz viszonyított önértékelését. Ha a tanár mint magas státuszú forrás egy tanuló teljesítményét pozitívan értékeli, az a tanuló elhiszi, hogy képessége a tanár értékelésének felel meg. Ahhoz, hogy ne csak a tanuló kompetencia-elvárásait változtassa meg, hanem a csoportnak a tanulóval kapcsolatos elvárásait is növelje, a tanárnak a kompetenciát nyilvánosan, minden tanuló előtt kell hozzárendelnie annak érdekében, hogy mind az érintett tanuló, mind az osztálytársak hallják. A kompetencia hozzárendelésének konkrétnak kell lennie azért, hogy mind a tanuló, mind a csoport pontosan tudja, mit tud a tanuló jól csinálni. Rá kell mutatni, hogy a tanuló intellektuális képessége a csoport munkája szempontjából releváns (WEBSTER–SOBIESZEK, 1974).

A csoportfeladatok középpontjában a többféle képesség felhasználásának igénye áll, ami kulcsfontosságú a sikeres státuszkezeléshez. Ez adja meg a hátteret a tanár és a tanulók kompetenciával kapcsolatos elvárásainak és arra vonatkozó elképzeléseinek megváltoztatásához, hogy egy, a tanulók státuszában kiegyenlített osztályban mit jelent okosnak lenni. A többféle képességre épülő feladatok különböznek az olyan hagyományos órai tevékenységektől, mint például a tanári magyarázat meghallgatása, a tankönyv olvasása, szöveg memorizálása. Ezekhez a tanulók a képességek szűk körét használják.

A komplex csoportfeladatok sikeres megoldásához többféle intellektuális képességre van szükség. Az ilyen feladatok lehetővé teszik a tanulók számára, hogy többféle tehetségüket, intelligenciájukat, illetve problémamegoldási stratégiáik eltérő módját bemutathassák. Arra is lehetőséget adnak, hogy erősségeiket továbbfejleszthessék és újakra is szert tegyenek. Ha a feladatok többdimenziósak, több tanulónak van lehetősége intellektuális kompetenciájának a megmutatására. Azzal, hogy a feladatokat inkább többdimenzióssá, mintsem egydimenzióssá (kizárólag alapvető tanulási készségeket igénylővé) teszik, a pedagógusok nemcsak a tanulási feladatot definiálják újra, hanem az osztály hagyományos szociális rendszerét is. A többdimenziós, többféle képességet igénylő feladatok előfeltételei annak, hogy több tanulónak adnak lehetőséget arra, hogy „okosnak” mutatkozzék, valamint hogy a tanár és társai kompetensnek is lássák őket. A többféle képességet magukban foglaló csoportfeladatok egy további célt is szolgálhatnak:

több tanulót vonzanak, és ezáltal a feladathoz való hozzáférési utakat nyitnak meg a tanulók számára a tanulási feladatban.

Mivel a feladathoz több olyan diák nyer hozzáférést, akiknek egyébként gyengék a tanulási képességei, így intenzívebben vesznek részt a munkában, és a csoportfoglalkozások során lehetőségük adódik olvasni, írni és számolni is. Az alapkészségeket releváns kontextusban használják, szóban kommunikálnak és problémákat oldanak meg. A fogalmi megértés javulásával párhuzamosan egyre többet értenek az olvasott szövegből, és írásuk is gördülékenyebbé válik (BOWER, 1997).

2.2.8. A csoport és az egyén teljesítményének értékelése

A multikulturális osztályban a csoportmunka képes javítani a csoporton belüli kapcsolatokat, és alkalmas a kognitív képességek fejlesztésére (JOHNSON–JOHNSON, 1996; 1999). A csoportfoglalkozások aktivizálhatják az alapkészségeket és széles körű ismereteket tudnak nyújtani, miközben a gyerekek általános fogalmakat is elsajátítanak. A legnehezebb és legelvontabb fogalmak hatékonyabban taníthatóak csoportban, mint egyéni gyakorlatok formájában (COHEN, 1991). A tanulónak a természettudomány tárgyban a komplex oktatási csoporttevékenységek eredményeként elért teljesítménye jobb volt annál, mint amit egyéni munkával ért volna el (SCHULTZ, 1999). A tanulmány szerint azok a diákok, akik csoportokban dolgoztak, sokkal mélyebben értették meg a feladat lényegét azoknál, akik egyénileg oldották meg azt. A csoportmunkát alkalmazó tanároknak tudniuk kell, hogyan értékeljék a csoporton belül az egyes tanulók teljesítményét (SMITH, 1998; LORD, 2001). A csoportmunkát nem elegendő egy teszttel lezárni. A csoportmunka folyamán a tanárnak tudnia kell, hogy a tanulók profitálnak-e a csoportmunka gazdag tartalmi anyagából. A fogalmak csoportmunka segítségével történő tanításának egyik legnehezebb része az, hogy milyen módon adjon a pedagógus a csoportoknak értékelést munkájuk eredményéről. Ha a feladat kreatív és nyílt végű, nem lehet előre tudni, hogy mi lesz a tanulók által előállított feladat, a tanárok pedig gyakran tanácstalanok abban a tekintetben, hogy a csoportmunkáról hogyan adjanak konkrét és konstruktív visszacsatolást (FREDERIKSEN–COLLINS, 1989; SOLOMON, 1988). Az értékelésnél fontos, hogy az elvárások legyenek egyértelműek (SHEPARD, 2001), ellenkező esetben a tanulók nem tudják, hogyan mutassák be kompetenciáikat, és ennek következtében saját tanulásuk irányítási folyamatában kevésbé vesznek részt (BROOKHART, 1999).

*

Bár az osztály szociális közegének megváltoztatása kihívást jelent a pedagógus számára, a komplex instrukció lehetővé teszi, hogy ez a változás, változtatás a feladatok segítségével menjen végbe. A feladatok hozzájárulnak a tanulók közötti különbségek mérsékléséhez, a státuszbeli rangsor rendezéséhez. A kiscsoportban végzett közös munka sikeres feladatmegoldást és ismeretelsajátítást eredményez az alacsony státuszú tanulók számára is. A program egyik sarkalatos pontja a folyamatos pozitív megerősítés, amely hozzásegíti a tanulókat az együttműködéshez, egymás kompetenciájának megismeréséhez és elismeréséhez (KROLL–MASINGILA–MAU, 1992).

A program sikere miatt az Egyesült Államokon kívül Izraelben és Európa több országában, többek között Angliában és Svédországban kötelezték el magukat az oktatási intézmények a komplex instrukció alkalmazása mellett, amelyet az is segített, hogy BATELAAN és VAN HOOF (1996), valamint BATELAAN (1998) a kooperatív munka pozitív hatását az interkulturális oktatásban kívánta érvényesíteni.

Fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy a kooperatív technika, a nem státuszkezelő csoportmunka alkalmazása és a komplex instrukciós módszer között sok a párhuzam, a közös elem. Kívánatos annak jelzése is, hogy a komplexitás előtérbe helyezése, valamint GARDNER (1983, 2003) és STERNBERG (1985, 1998) „többféle intelligencia" elméletének a feladatok megoldásában való felhasználása, figyelembe vétele sem a komplex instrukcióban jelenik meg kizárólagosan.

Mely tehát a komplex instrukcióra jellemző, megkülönböztető karakterisztikum? A komplex instrukció jellemző sajátossága a státuszproblémának a kompetenciaelvárások megváltozásán keresztül történő kezelése.

A hazai bevezetés Komplex Instrukciós Program (KIP) néven 2000-ben kezdődött meg (K. NAGY, 2004, 2005, 2006, 2007, 2012), amely egybeesik azzal az időszakkal, amikor Amerikában megkezdődtek az egyes tantárgyak esetében bekövetkezett tanórai eredményekre irányuló kutatások. Az ilyen irányú kutatások hazánkban 2014-ben indultak el.

2.2.9. Hospitálás San Francisco és Palo Alto iskoláiban

Ahhoz, hogy a hazai innovációs folyamatot megfelelően értelmezzük, a módszernek az amerikai iskolákban történő alkalmazásáról gyűjtöttünk információkat. Kérésünkre a Stanford Egyetem szervezésében az alábbi, az egyetemhez tartozó gyakorlóiskolák munkáiba nyertünk betekintést: Everest High School, Hillsdale High School, East Palo Alto High School és a Mission High School.

Mivel a hospitált amerikai iskolákban a tanítási órák kerete és ritmusa, valamint a hospitálási célként megfogalmazott kérdésekre kapott válasz összecseng, így a konkrét példákat egy általunk kiválasztott iskolában, a Mission High Schoolban tett tanóra hospitálásán szerzett tapasztalaton keresztül mutatjuk be (1. kép).

1. kép
Mission High School, San Francisco

Fontosnak tartjuk megemlíteni, hogy a Mission High School San Francisco bevándorlók által egyik legsűrűbben lakott negyedében található, amelyet az iskola többségében hátrányos helyzetű tanulói aránya is tükröz. A látogatott osztályban a 15 év körüli tanulók többsége spanyol anyanyelvet beszélő, latin-amerikai országokból érkező diák volt (2. kép).

2. kép
Tanítási óra a Mission High Schoolban

Az iskolákban a pedagógusok sokat tesznek azért, hogy minden tanuló számára lehetővé tegyék a *tananyaghoz való egyenlő hozzáférést*. A tapasztalataik azt mutatják, hogy azokban az iskolákban, ahol a felzárkóztatásra szorult tanulókat külön osztályba sorolják, az ott tanuló gyerekek kevesebb információhoz jutnak, mint azokban az osztályokban, ahol a tanulói összetétel tudásban heterogén. Véleményük szerint a problémát az jelenti, hogy az elkülönítés nem teszi lehetővé az ezekbe az osztályokba került tanulók hozzáférését ahhoz a tudáshoz és képességfejlesztéshez, amelyek a többi, nem szegregált osztályban adottak a diákok részére. COHEN és LOTAN (2014: 23) azt is jelzi, hogy egyetlen kutatási eredmény sem támasztja alá, hogy a gyengébb képességű tanulók azonos csoportban történő nevelése jobb eredmény elérést teszi lehetővé.

A látogatott iskolák pedagógusai szerint a komplex instrukció hatékony oktatási stratégia a tudásszint, az anyanyelv, a szocializáltság és a kultúra szerint heterogén tanulói összetételű osztályokban. Amennyiben COHEN és munkatársai (1989) kutatásaira támaszkodunk, feltételezzük, hogy a csoportmunkán alapuló tanulás hatékony formája az ismeretelsajátítás és az innovatív gondolkodás fejlesztésének.

A tanítási órák hospitálása során a megfigyelési szempontjaink az alábbiak voltak:

- Hogyan motiválja a tanulókat a közös munkavégzésre a pedagógus?
- Hogyan viselkedik a pedagógus a tanóra alatt?
- Hogyan valósul meg az egyes tanulók munkára motiválása a csoportmunka során?
- Hogyan valósul meg az órai feladatok és a tantervi előírás egymásnak történő megfeleltetése?
- Hogyan ellenőrzi a pedagógus a tanulók tudását?

A következőkben a fenti kérdésekre adjuk meg a választ.

2.2.9.1. Hogyan motiválja a pedagógus a tanulókat?

Az amerikai kolléga arról panaszkodott, hogy a tankönyvekben és a munkafüzetekben rendelkezésre álló feladatok nem megfelelően motiválóak, nem késztetik a tanulókat innovatív gondolkodásra. A tankönyv kérdéseire legtöbbször egyetlen jó válasz adható, a feladatoknak egyetlen jó megoldása van. A feladatok nem csoportban dolgozó tanulóknak szólnak, inkább egyéni vagy páros feladatvégzést tesznek lehetővé.

Tapasztalata, hogy akkor, amikor a tanulók kiscsoportban dolgoznak, mindig van olyan diák, aki átveszi a csoport irányítását, az eszközök kezelését és a döntéshozást, ezzel kizárva a többieket a munkából. A hiányosság kiküszöbölésére a komplex instrukciót alkalmazza, amely során a tananyaghoz való egyenlő hozzáférést és az innovatív gondolkodás elősegítését teszi lehetővé. A csoportfeladatok összeállításakor a tevékenységeket egy központi téma (big idea) köré csoportosítja, és olyan *nyitott végű feladatokat* állít össze, amelyek a tanulók többféle intellektuális képességének a mozgósítását biztosítják a feladat elvégzéséhez.

A tananyagnak a „big idea" köré rendezése

Az ismeretelsajátításnak a segítéséhez a komplex instrukciós tanóra tevékenységeit egy központi fogalom vagy probléma, azaz egy „nagy ötlet" köré rendezte a pedagógus. A nagy ötlet nem azonos az óra témájával, amely a tananyag másik szempontból történő megközelítését jelenti. A nagy ötlet egy adott témával összefüggő probléma, megválaszolandó kérdés. A *befektetés és haszon* témával foglalkozó biológiaórán a tanulók által megválaszolandó kérdés az volt, hogy *jó ötlet a génkezelt növény*? Miközben a diákok a tananyaggal dolgoztak, lehetőségük volt a világháló tanulmányozására, a forrásanyagok feldolgozására, lexikon forgatására és ezeknek az ismereteknek a valós élettel történő összekapcsolására. A feladatok megoldása során a tanulók terveztek, döntéseket hoztak, és érveket sorakoztattak fel a kérdés megválaszolására. A csoportmunka és annak bemutatása során nem csak a projekt technikai megoldására összpontosítottak, hanem észszerű és takarékos megfontolásokat is figyelembe vettek: Megéri-e génkezelést alkalmazni? Melyek azok a kémiai anyagok, amelyeket egy növény előállításához érdemes felhasználni? Melyek lehetnek a pénzmegtakarítás területei? Melyek a befektetés és a haszon tervezésének a lépései? Miközben a tanulók ezekre a kérdésekre keresik a választ, rájönnek, hogy a biológia nem csak egy elméleti tantárgy, hanem kapcsolatban van a mindennapi élettel. A feladatok arra is ráirányították a figyelmet, hogy a genetikai beavatkozás, a befektetés és haszon figyelembevétele a mindennapi élet része.

A tanulók az alábbi feladatot kapták:[8]

Az egyik biotechnológiai cég egy újfajta paradicsomot akar piacra dobni. A paradicsomban van egy fagyálló gén, amit a sarkvidéki lepényhalból nyertek ki. Ettől a géntől a lefagyasztott, majd felengedett paradicsomok könnyebben kezelhetőek. Meg kell engedni a paradicsomhoz hasonló, génkezelt ételek árusítását? A következő feladatban erről a kérdésről fogtok vitázni.

[8] Hasonló feladatot találunk: LOTAN, R. A.–BIANCHINI, J. A.–HOLTHUIS, N. C (1996): *Complex Instruction in the Science Classroom: The Human Biology Curriculum in Action.*

A feladat lépései

- *Alakítsatok két csapatot a csapatotokon belül. Az 1-es csapat a génkezelt ételek mellett fog érvelni. A 2-es csapat az ilyen ételek készítése ellen fog érvelni.*
- *Használjátok a megadott anyagot az érvelésetek elkészítésekor. Ezután kezdjetek egy rövid vitát.*
- *Egy csapatként válaszoljátok meg a következő kérdést: Meg kellene engedni a génkezelt ételek előállítását és eladását?*
- *Adjátok elő az osztálynak, hogyan döntöttetek. Meséljétek el, milyen folyamaton ment végbe a csapatotok, mielőtt meghoztátok a döntést. Használjátok a következő kérdéseket:*
- *Hogyan jutott a csapat meghozott döntésre?*
- *Hogyan győzte meg az egyik csapattag a másikat, hogy megváltoztassa a véleményét?*
- *Vezessétek végig az osztálytársaitokat a következő kérdéseken: Hogyan kellene a társadalomnak döntenie a génkezelésről? A ti döntéshozatalotok lehetne minta a társadalom számára?*

Nyitott végű feladatok

A pedagógus elmondása szerint a frontális tanórán a feladatok rutinszerűek, és túl részletes utasításokat tartalmaznak, amelyeket a tanulóknak pontosan követniük kell. Nem sok teret engednek a gyerekek képzeletének, az innovatív gondolkodásuknak, vagyis, bár a hibalehetőség meglehetősen kicsi, nem engednek teret a kreativitásnak. Egy frontális órán a tanulóknak nincs lehetőségük kötetlenül beszélni a költségvetés tervezéséről, a grafikon fajtájának a megválasztásáról, az előadásmódról dönteni, vagyis a pedagógus nem enged teret a kreativitásnak, önálló gondolatok megfogalmazásának.

Ezzel ellentétben ezen az órán a komplex instrukció olyan feladatokat kínált a tanulóknak, amelyek két módon is nyitott végűek voltak: egyrészt több megoldásuk volt, másrészt a megoldáshoz több út vezetett. Például *A jó ötlet a génkezelt növény?* feladatban a diákok érvet-ellenérvet hozhattak fel a génkezelés alkalmazásáról vagy tiltásáról, a feladat bemutatásának a módjáról. A diákok ahelyett, hogy rutinszerű instrukciókat követtek volna, közösen döntötték el, hogyan oldják meg a feladatot.

A nyitott végű és ebből következően több megoldást kínáló feladatok megkövetelték, hogy a tanulók többet kommunikáljanak egymással, mivel egymás tapasztalatira és problémamegoldó képességére kellett hagyatkozniuk. A csoport tudásbeli heterogenitása miatt a tanulók stratégiai gondolkodása színes és sokrétű volt. A pedagógus a tanulókat a csoportmunka során több megoldás lehetőségére ösztönözte, arra kérve őket, hogy érveljenek, és különböző nézőpontból vizsgálják meg a kérdéseket. Vagyis ezek voltak azok a folyamatok, amelyek az innovatív gondolkodáshoz vezettek.

Eltérő képességek alkalmazása

A frontális tanóra a tanulók képességeinek csak egy szűk szegmensére épít: a tanár magyaráz, bemutat, a tanulók többnyire tankönyvet olvasnak, memorizálnak, írnak. Ezzel szemben a komplex instrukció alatt lehetőség volt többféle intelligenciájuk, ké-

pességeik alkalmazására. A számolás, olvasás és írás hagyományos órai tevékenységek mellett a diákok azt is megtanulták, hogyan bánjanak az eszközökkel, hogyan érjék el az információkat, hogyan érveljenek, hogyan prezentáljanak. A diákoknak lehetőségük volt ötleteik kivitelezésére, eltérő képességeik bemutatására, ezzel járulva hozzá a feladat sikeres elvégzéséhez.

Az egymástól függés és az egyéni felelősség megerősítése

A csoportmunka további jellemzője a tanulók közötti pozitív egymástól való függés volt. A feladatok összetettek voltak, többféle képesség felhasználását igényelték, egy diák adott időre egyedül nem lett volna képes azt teljesíteni.[9] A többféle képességet igénylő és nyitott végű feladatok az egymástól való függést segítették elő, illetve eredményezték, amelyet erősített, hogy a pedagógus folyamatosan bátorította a diákokat véleményük megfogalmazására, és arra ösztönözte őket, hogy a feladat megoldásához többféle megoldási lehetőséget vegyenek figyelembe. Annak ellenére, hogy a tanulók egymásrautaltsága a csoportfeladatok velejárója volt, a pedagógus a diákokat egyesével is felelőssé tette a csoport sikeréhez való hozzájárulásban (COHEN–LOTAN, 2014: 44). Ehhez a diákok *kérdéskártyákat kaptak, amelyek a csoportfeladatban foglaltakra kérdeztek rá*. A pedagógus a válaszokon keresztül tudta felmérni, mennyire értették meg a diákok a feladatot.

2.2.9.2. Hogyan szervezi meg munkáját a pedagógus, miközben minden tanulói csoport más feladaton dolgozik?

A csoportfeladat során a pedagógusnak nem volt lehetősége minden pillanatban minden csoportnál ott lennie. A csoportfoglalkozások során mind a diákok, mind a tanár másképp viselkedett, mint egy frontális osztálymunka során. A tanár ahelyett, hogy közvetlenül irányította volna a tanulók munkáját, átadta irányító szerepét a diákoknak, amely azt is jelentette, hogy a tanulók felelősséget vállaltak saját viselkedésükért és munkájukért. A diákok egymással beszélgettek, együtt döntöttek, együtt oldották meg a kijelölt feladatot, miközben a tanári segítségadás háttérbe szorult. Ahhoz, hogy ez ne vezessen az osztály feletti kontroll elvesztéséhez, a pedagógus viselkedési szabályokat és tanulói szerepeket jelölt ki.

Szabályok felállítása

A szabályok a csoportban dolgozó tanulók viselkedéséhez adtak útmutatást. A tantermekben a falakon elhelyezett szabályok emlékeztették a tanulókat arra, hogyan viselkedjenek a csoportmunka alatt (például a „*Jogod van segítséget kérni, és kötelességed segíteni*”, vagy „*Úgy magyarázz, hogy elmondod, hogyan*” szabályok a tanulók közötti

[9] COHEN és LOTAN (2014: 68) szerint a többféle képességet felhasználó feladat jellemzői:
- egynél több megoldása, illetve a megoldáshoz több úton is el lehet jutni
- érdekes és motiváló
- az IKT-eszközök felhasználását igényli
- az olvasás- és írásbeli jártasságon kívül a látáson, a halláson és a tapintáson alapszik
- a képességek sokféleségét igényli
- innovatív gondolkodásra serkent

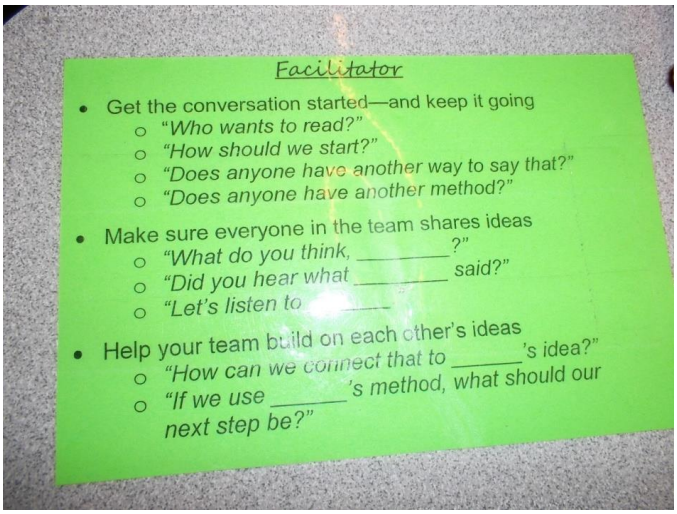
munkavégzést segítik). A diákoknak úgy kellett társuknak segíteniük, hogy ne oldják meg helyettük a feladatot.

Ezek a szabályok merőben különböznek egy hagyományos iskolában a tanulók által betartandó szabályoktól, mint amilyen például az „*egyedül dolgozz; ne arra figyelj, hogy mások mit csinálnak; ne adj és ne kérj segítséget a társadtól, miközben dolgozik; csak arra figyelj, hogy mit mond a tanár; egyenesen előre nézz és legyél csendben*" (Cohen–Lotan, 2014: 40).

A tanulók szerepének kialakítása a csoportban

Az irányító szerep átadását a különféle tanulószerepek – facilitátor, csoportvezető, anyagfelelős, írnok – létrehozása segítette.[10]

A facilitátor azt figyelte, hogy a csapatban mindenki érti-e, hogy mi a feladata, illetve segítséget kért a pedagógustól, ha szükségesnek ítélte meg (3. kép).



3. kép
A facilitátor feladata

A szervező (facilitátor) feladata:

Szervezd meg a kommunikációt!

- Ki akar olvasni?
- Hogy kezdjük el a munkát?
- Van valakinek ötlete a probléma másfajta megfogalmazásra?
- Van valakinek más ötlete a feladat megoldására?

[10] COHEN és LOTAN (2014: 93) a fentieken kívül még más szerepekről is említést tesznek:
Checker – ellenőr: arról győződik meg, hogy mindenki befejezte a feladatát.
Clean-up – rendfelelős: feladata az eszközök elrakása.
Safeti Officer – balesetvédelmi felelős: figyel az olyan veszélyes munkaeszközökre, mint a forró tárgyak vagy éles eszközök, és ő tájékoztatja a pedagógust a veszélyekről.
Set-Up – eszközfelelős: feladata a munkához szükséges eszközök összekészítése.

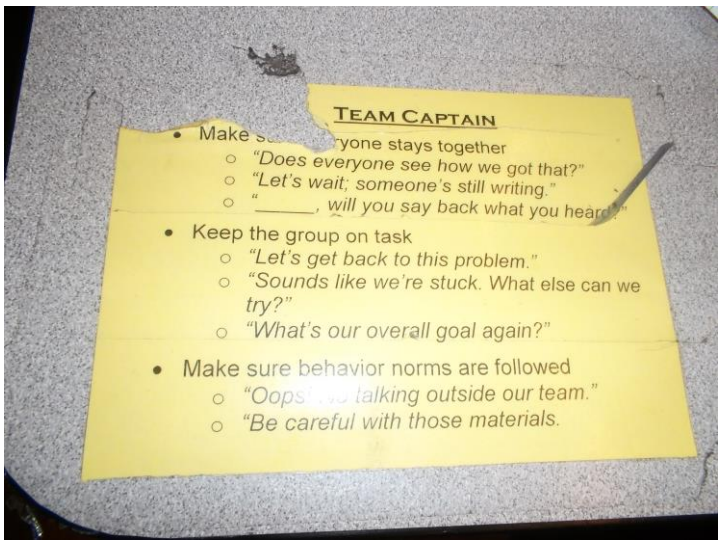
Győződj meg arról, hogy mindenki megosztja-e gondolatát a csoporton belül!

- Mit gondolsz _____ ?
- Hallottad, hogy _____ mit mondott ?
- Figyelj _____-ra!

Segítsd a csoportot abban, hogy figyelembe vegyék mindenki ötletét!

- Hogy kapcsoljuk ezt _____-nak az ötletéhez?
- Ha elfogadjuk _____ ötletét, mi legyen a következő lépés?

A csoportvezető feladata (4. kép).



4. kép
A csoportvezető feladata

<u>A csapatkapitány feladata:</u>

Győződj meg arról, hogy a csoport együtt dolgozik!

- Mindenki érti, hogyan jutottunk a megoldáshoz?
- Várjunk! Valaki még ír.
- „_____, meg tudnád ismételni, amit hallottál?

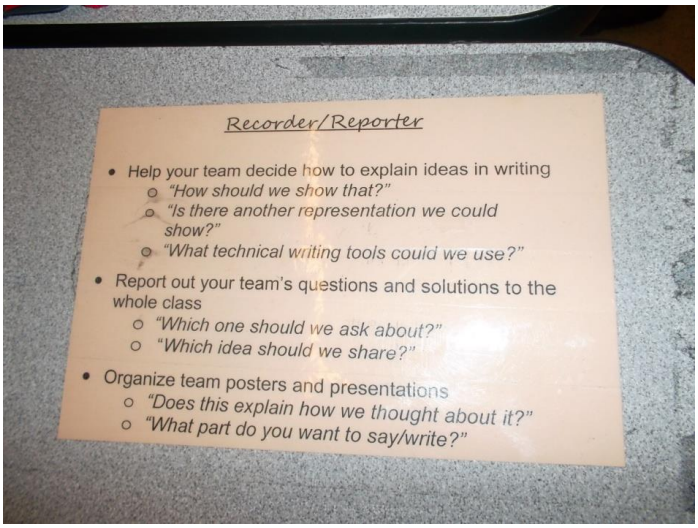
Ügyelj arra, hogy a csoport dolgozzon!

- Térjünk vissza a problémához!
- Megakadtunk. Mit próbáljunk még meg?
- Mi a célunk?

Győződj meg arról, hogy a szabályokat betartjátok-e!

- Valaki a másik csoporttal beszélget.
- Vigyázz az eszközzel!

Az *írnok* lejegyzetelte a csapat beszélgetéseit, és ellenőrizte, hogy a munka elkészült-e (5. fotó).



5. kép
Az írnok feladata

Az írnok feladata:
Segítsd a csoportodat a gondolatok írott formában történő megfogalmazásában!

- Hogyan kellene bemutatnunk a munkánkat?
- Van másik módja is a bemutatásnak?
- Milyen technikát vehetünk igénybe a bemutatáshoz?

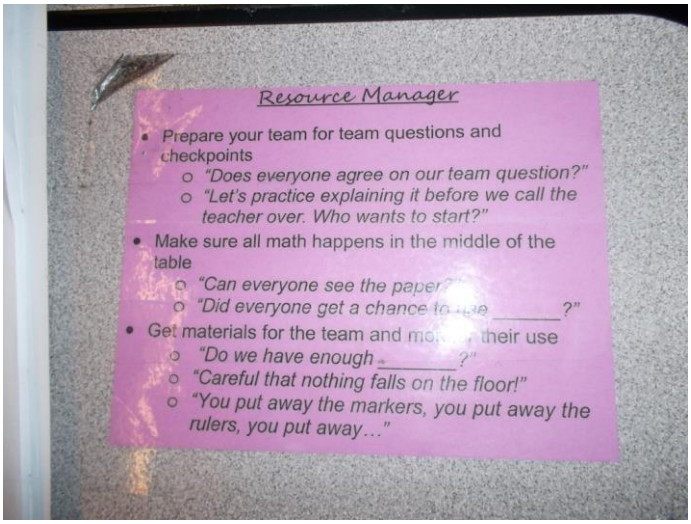
Mutasd be az egész osztály részére a csoport munkáját!

- Melyikre kérdezzünk rá?
- Melyik ötletet osszuk meg?

Tervezd meg a csoport bemutatóját!

- Olyan, amilyennek elgondoltuk?
- Melyik részét szeretnéd elmondani, leírni?

Az anyagfelelős megbizonyosodott arról, hogy a csapat hozzáfér-e minden szükséges felszereléshez, illetve hogy az asztalokat letakarították-e az óra végeztével. A feladatleosztással elkerülhetővé vált, hogy egyetlen tanuló végezze a csapatban az összes munkát 6. fotó).



6. kép
Az anyagfelelős feladata

Az anyagfelelős feladata:

Készítsd fel a csoportodat a feladat megoldására, és ellenőrizd!

- Mindenki érti a feladatot?
- Vitassuk meg a feladatot, és csak elakadáskor hívjuk segítségül a tanárt. Ki akarja kezdeni?

Győződj meg arról, hogy mindenki hozzáfér-e a feladathoz!

- Mindenki látja a munkalapot?
- Mindenkinek lehetősége volt _____ ?

Gyűjtsd össze az összes szükséges anyagot!

- Van elég _____ ?
- Vigyázz, hogy ne essen le semmi a padlóra!
- Tegyétek el a könyvjelzőt, vonalzót, _____ !

Ahogyan a szabályok betartását, ugyanúgy a szerepeknek való megfelelést is ismerniük kell a tanulóknak. A pedagógus a szerepekhez tartozó viselkedést azoknak a falon való kifüggesztésével és a szerepek meg- és átbeszélésével tette egyértelművé. A tanár a tanulói asztal lapjára ragasztotta ki a listát azokról a kérdésekről, amelyeket az adott szerepben használhatott a tanuló. Például a facilitátor megkérdezhette, hogy „*Mindenki érti a feladatot?" vagy „Mindenki egyetért a kérdéssel, mielőtt hívom a tanárt?*" A pedagógus elmondása szerint eleinte ezeket a kifejezéseket nem használták könnyen és gyakran a tanulók, de a gyakorlás során egyre természetesebben alkalmazták azokat.

A 7. képen bemutatott táblázat egy lehetséges módja a csoportban rotálódó szerepek nyilvántartására. Ahogy a tanulók rotálódnak, a szerepüket jelölő kitűzőket könnyen

cserélhetik. Ez a tanárnak is segít abban, hogy tudja, melyik tanuló éppen melyik szerepet tölti be. Például azonnal látja, kik az anyagfelelősök, kik azok, akik járkálhatnak a teremben, hogy beszerezzék az eszközöket a csoportfeladat teljesítéséhez.[11]

7. kép
A tanulói szerepek elosztása

2.2.9.3. Hogyan valósul meg minden tanuló munkára motiválása a csoportmunka során?

Azok a tanárok, akik kooperatív munkát alkalmaznak, tudják, hogy nem minden tanuló vesz részt egyenlően a csoport munkájában. Viszont, az egyenlőtlen részvétel egyenlőtlen ismeretelsajátításhoz vezet (COHEN, 1984). Úgy tűnik, hogy a problémát nem lehet csak a csoportban kívánatos viselkedés megtanulásával és a szerepek szigorúbb számonkérésével orvosolni. Ez nem óravezetési probléma. A jelenség lényege abban rejlik, ahogyan a diákok a munkavégzés során saját maguk és egymás munkáját figyelik, értékelik. Ez pedig a státuszprobléma jelenségével függ össze.

Az osztály egy olyan szociális közeg, ahol a státuszt és a részvételt a diákok egymásról alkotott véleménye határozza meg. Ebben a rendszerben mind a diákok, mind a tanárok egy státuszrangsort állítanak fel a tanulók között. Az okosak általában fent, a kevésbé tehetségesek lent helyezkednek el. A csoport tagjai között mindenki úgy véli, hogy az „okosak" minden helyzetben kiválóan teljesítenek, míg a „tanulásban gyengébbek" csak egyszerűbb feladat megoldására képesek (COHEN–LOTAN, 2014: 27). A magas státuszúak uralják a csoportot, ők oldják meg a feladatot, többet beszélnek, többet tanulnak. A jelenség mérséklésének, a diákok közötti különbségek kiegyenlítésének a módja a többféle képességet felhasználó feladatok szerkesztése és a *kompetenciák alacsony státuszú diákokhoz való hozzárendelése*.

[11] A kijelölt szerep elfogadása segíthető azzal, ha a pedagógus pontos leírást ad a szerephez kapcsolódó feladatról. Győződjön meg arról is, hogy a tanuló megértette, hogy mit kell tennie a szerep sikeres betöltéséhez (COHEN–LOTAN, 2014: 96).

Eltérő képességek kezelése

A biológiaórán a tanár a tanulókkal óra kezdetekor közölte, hogy milyen képességekre lesz majd szüksége a diákoknak a feladat megoldásához. A fent bemutatott feladathoz például a prospektusokban és a lexikonokban való jó tájékozódó képességre, rajzolási képességre, jó előadói képességre, biológiai tudásra, együttműködési képességre volt szükség. A pedagógus felsorolta a felhasználandó képességeket, és ismertetette a tanulókkal, hogyan kapcsolódnak azok a feladathoz. A terem hátsó falán elhelyezkedő táblán ott áll a figyelmeztetés, miszerint „*Ne felejtsétek el, hogy egyikőtök sem jó mindenben, de mindegyikőtök jó valamiben.*" (8. kép).

8. kép
„Közülünk senki sem olyan okos, mint mi együttesen"

A tanulók megtanulták megnevezni a szükséges kompetenciákat, és ami még fontosabb, képesek felismerni azokat magukban és osztálytársaikban. A diákokban tudatosult, ahogyan a felnőttek is, ők is különböző erősségekkel és gyengeségekkel rendelkeznek. Tudják, hogy például egy jó vizuális képességgel rendelkező gyerek nem feltétlen jó az interperszonális kapcsolatok kiépítésében, és nem feltétlen szeret olyan feladatban részt venni, amely interjú készítéséről szól. A tanár tudatosan megnevezte azokat a képességeket, amelyek az adott feladat végrehajtásához szükségesek.

A módszer hatékony alkalmazása meggyőzte a diákokat arról, hogy az elvégzendő feladat alapvetően különbözik a szokásos tanóra feladataitól, mivel több különböző képesség mozgósítását igényli. Azáltal, hogy a tanár kihangsúlyozta, hogy senki nem ugyanolyan erős vagy gyenge mindegyik képességben, lehetővé tette a diákok között különböző mértékű kompetenciaelvárást felállítani. A tanulók rájöttek, hogy azok a társaik, akiket eddig magasabb státuszúnak könyveltek el, nem rendelkeznek minden olyan fontos képességgel, ami a feladat elvégzéséhez szükséges, illetve, hogy az alacsony státuszúnak tartott diákok részvétele fontos a feladat sikeres megoldásához.

Kompetenciák hozzárendelése alacsony státuszú diákokhoz

A kompetencia hozzárendelése a diákoknak a feladatban történő részvétel személyre szabását jelenti. A biológiaórán a pedagógus kompetenciát rendelt hozzá egy alacsony státuszú diákhoz. „Miközben megfigyeltem a csoportokat, észrevettem, hogy a csoportnak nehéz volt eldöntenie, hogyan érveljenek a kérdés mellett" – mondta az osztálynak az óra végi összefoglalásnál. „Marknak volt egy jó javaslata, ami a csoportot a jó irányba terelte. Emlékeztette a csoportot, hogy a minőség fontos piaci szempont. Megértette, hogyan kell kereskedőként gondolkodni, amely fontos volt a csoport feladatmegoldásához. Ennek eredményeként a csoport egy nagyon ötletes megoldást készített. Mark minden csoportnak a segítségére vált volna, mert úgy gondolkozik, ahogy egy szakember és egy kereskedő, képes vállalkozói szemmel gondolkodni."

A pedagógus ezzel az állítással hívta fel az osztály figyelmét arra, milyen fontosak Mark gondolatai a csoport sikeréhez. Ezzel a specifikus kompetencia hozzárendeléssel, vagyis a tanuló a csoportfeladathoz nyújtott szellemi hozzájárulásának elismerésével, növelte az alacsony státuszú tanuló részvételét, megváltoztatva a tanulók elvárásait mind Mark teljesítményével, mind társai teljesítményével kapcsolatban. Ahhoz, hogy ezeket az elvárásokat megváltoztassa, nyilvánosan kellett az alacsony státuszú tanulóhoz kompetenciát rendelnie, hogy mind Mark, mind az osztálytársak hallják. Ezért emelte ki a pedagógus a fiú jó gondolatait az egész osztály előtt. *Többet tett, mint egyetlen tanuló önmagáról alkotott képének erősítését: emelte az osztály Markról való elvárásait* is. A kompetencia hozzárendelésnek specifikusnak, személyre szabottnak kell lennie, hogy mind az adott tanuló, mind az osztály tudja, hogy mit csinált jól. COHEN és LOTAN (2014: 80) arra hívják fel a figyelmet, hogy az olyan általános megerősítésnél, mint a „nagyon jó" vagy a „nagyszerű" – mivel ezek a visszajelzések nem személyre szabottak – nem megfelelően motiválóak, a tanuló nem tudja azt megfelelően beforgatni saját teljesítményének a növelésébe.

A pedagógusok elmondása szerint a kompetencia hozzárendelése kényes kérdés. A tanárnak muszáj őszintének és tárgyilagosnak lennie. Ehhez a pedagógus segítségként feljegyezte diákjai jó gondolatait az óra során, majd az óra végén ismertette azokat az osztállyal.

2.2.9.4. Hogyan valósul meg az órai feladatok és a tantervi előírás egymásnak történő megfeleltetése?

A pedagógusok a komplex instrukciót nem tartják fontosabbnak a többi óraszervezési módnál, csupán egynek a lehetséges óraszervezési módok közül. A komplex instrukciós feladatokkal a tananyagot színesítik, egészítik ki és teszik lehetővé a tanulók számára a megszerzett ismereteik alkalmazását a gyakorlatban.

Mikor alkalmazzák a komplex instrukciót a pedagógusok? A Mission High Schoolban a pedagógus az új fejezet témáját hagyományos, frontális óraszervezéssel vezette be, melynek célja az új ismeretek közlése volt a diákok számára. A következő két órán a tanulók párokban dolgoztak, grafikonokat elemeztek és készítettek. A diákok csak a negyedik tanórán dolgoztak először csoportban. A tanár a feladatról szóló rövid ráhangolással kezdte az órát, és elmagyarázta, hogyan kapcsolódnak az egyes feladatok a „nagy gondolathoz". Emlékeztette a tanulókat a csoportmunka szabályai és a szerepek betartására. Jelezte, hogy elvárja a tanulóktól az eltérő képességeik alkalmazását a cso-

portmunka során. Hat csoportra osztotta az osztályt, és minden csoportnak eltérő feladatot adott, amelyen a diákok két tanítási órán át dolgoztak a kiscsoportokban.

Hatodik alkalommal minden csoport bemutatta a feladatát. A kiscsoportok prezentációját követve a pedagógusnak lehetősége volt annak meghatározására, hogy mennyire értették meg a diákok a feladatot, és mennyire sajátították el a hozzá kapcsolódó új fogalmakat, majd arra kérte őket, hogy hasonlítsák össze az egyes csoportok feladatait, vonjanak párhuzamot a feladatok között.

Az ezt követő órán minden csapat új feladatot kapott a témában, amelyhez a tanulóknak lehetőségük volt az előző feladat során szerzett tapasztalataikat felhasználni, és a többi csapattól információt kérni. Ez a feladat zárta a csoportfeladatokat, illetve ez alapján történt a csoportok teljesítményének az értékelése.

A harmadik héten a diákok megvitatták a feladat megoldása során felmerült kérdéseket, forrásszövegeket olvastak, előadást tartottak a témában, illetve lehetőségük adódott egyéni feladaton is dolgozni. A témát dolgozatírással zárták.

Egy téma feldolgozásának több módja volt jelen a tanítási órákon. Voltak olyan tanárok, akik a csoportmunkát csak egy tanegység zárásaként alkalmazták, viszont a fenti példában azt látjuk, hogy három-négy csoportmunkás órát is terveztek egy-egy témához kapcsolódóan.

2.2.9.5. Hogyan ellenőrzi a pedagógus a tanulók tudását?

A tudásszint ellenőrzésének célja információgyűjtés arról, hogy a tanulók mennyire értették meg a tananyagot, mennyire jártasak a fogalmak használatában, és mennyire tudják alkalmazni ezeket az ismereteket az új feladatok megoldásában. Az értékelésnek több formája lehetséges:

- A tanulók a csoportfeladattal kapcsolatos személyre szóló kérdéseket kapnak, amelyeket lehetőségük van megbeszélni a csoporton belül. Az egyéni munka arról ad számot, hogy a diákok mennyire értették meg a tananyagot, illetve arról is informálódik a pedagógus, hogy a csoport tagjai mennyire segítettek egymásnak anélkül, hogy megoldanák egymás helyett a feladatot.
- A csoportbeszámoló szintén visszajelzést ad a diákok tudásáról. A prezentáció során a diákoknak arról is be kell számolniuk, hogyan oldották meg a feladatot, mit tanultak és milyen problémákkal találkoztak. A pedagógusnak ez lehetőséget ad arra, hogy javítsa az esetleges tévedéseket, megtudja, hogy a diákok mennyire értették meg a feladatot, gondolkodásra inspiráló kérdéseket tegyen fel, és bátorítsa őket arra is, hogy az órán tanultakat a mindennapokban is alkalmazzák majd.
- A számonkérés dolgozatírás formájában is történhet. A kérdések lehetnek nyitott és zárt végűek is. A kérdésekre adott válaszok tájékoztatják a tanárt arról, hogy mennyire értették meg a gyerekek a tananyagot, és mennyire tudják alkalmazni a megszerzett információkat.

2.2.9.6. Az óralátogatások összegzése

Az óralátogatások tapasztalatait az alábbiakban foglaljuk össze. A tudásban heterogén összetételű osztályokban a feladat összeállításkor és az órai munka során a következőkre érdemes figyelni:

- A pedagógusok által összeállított feladatok egy „nagy ötlet” vagy központi gondolat köré épülnek, nyitott végűek, többféle képesség felhasználást igénylik, és a csoporttagok egymástól való függésére és egyéni felelősségére építenek.
- A pedagógusok elég időt szánnak arra, hogy a tanulók megtanulják, hogyan tartsák be az együttműködési normákat, és hogyan teljesítsék a rájuk osztott szerepeket. A pedagógus képes irányító feladatát átruházni a gyerekekre (és ezzel szervező szerepbe lép), és eléri, hogy a tanulók felelősséget vállaljanak a saját és társaik teljesítményéért. Motiváló és fejlesztő hatású, amikor kérdéseket tesz fel, és felhívja diákjai figyelmét az órai munka és a mindennapi életben előforduló tevékenységek közti összefüggésekre.
- A pedagógus státuszproblémát kezel. A tanulókat többféle képességeik használatára ösztönözi, és ezáltal észreveteti, hogy sokféleképpen lehet „okosnak” lenni. Keresi az alkalmat arra, hogy az alacsony státuszú tanulók is hozzájárulhassanak a feladat sikeres megoldásához, amelyhez viszont elengedhetetlen, hogy ismerje diákjai kompetenciáit.
- Az innovatív gondolkodást igénylő csoportmunkát különösen akkor alkalmazzák, amikor az óra célja a tananyag megértetése.
- A pedagógusok a tanulók tudásának az értékelésére változatos módszereket alkalmaznak. Mind az egyén, mind a csoport tudásának a kiemelésére figyelmet fordítanak. A különböző értékelési formákat párhuzamosan alkalmazzák.

3. A KOMPLEX INSTRUKCIÓS PROGRAM HAZAI INNOVÁCIÓJA ÉS DISSZEMINÁCIÓJA

A gondolatsor célja az amerikai Complex Instruction módszernek a hejőkeresztúri iskola által Komplex Instrukciós Program néven továbbfejlesztett innovációjának a bemutatása, az amerikai módszer és a hazai innováció hasonlóságának és különbségének a kiemelésével. Ebben a gondolati egységben kap helyet a módszer hazai disszeminációja sikereinek és nehézségeinek a bemutatása is, amely minden, a módszert több mint négy éve alkalmazó hazai iskola munkájának az elemzésére kitér.

3.1. A komplex instrukciós módszer hazai innovációját végző iskola bemutatása

A Komplex Instrukciós Program több mint kreativitás és adaptáció, hiszen az amerikai metódus megismerése mellett megjelenik a módszer átalakítása, fejlesztése, bevezetése és elterjesztése, azaz adaptálása. Nem csak reform, mivel azzal ellentétben alulról induló és fejlesztést indukáló változtatás.

A komplex instrukciós módszert a hazai iskolák közül elsőként a hejőkeresztúri iskola vezette be, majd igazította a magyar viszonyokhoz és formálta igényeihez. A módszer megismerése, majd bevezetése 2000-ben kezdődött, amikor is egyre inkább kérdéssé vált, hogy hogyan kezelje az iskola eredményesen a szocializáltságban és tudásban heterogén tanulói csoportokat.

Az intézmény Bosod-Abaúj-Zemplén megyében található, Miskolctól délre, mintegy 25 km távolságra. Az iskola egy székhelyből és egy telephelyből áll, Hejőkeresztúr, Hejőszalonta és Szakáld községek beiskolázási körzettel. Az 1. táblázat az intézmény legfontosabb adatait mutatja.

1. táblázat

Az intézmény vonzáskörzetébe tartozó falvak intézményei a székhelyen és a telephelyen

(Forrás: Az iskola szervezeti és működési szabályzata)

Intézmény neve	Helye	Közoktatási feladatai	Státus
Hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskola	Hejőkeresztúr	– Hejőkeresztúri 1–8. évfolyamosok – Szakáldi 1–8. évfolyamosok – Hejőszalontai 1–8. évfolyamosok	székhely-intézmény
Hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskola szakáldi telephelye	Szakáld	Szakáldi 1–4. évfolyamosok	telephely

A táblázatból leolvasható, hogy az általános iskolai oktatás két helyen zajlik a beiskolázási körzeten belül. A székhely-intézményben a tanulók létszáma meghaladja a 200-at, míg a szakáldi iskolában csak alsó tagozat működik, egy összevont csoporttal.

Az iskolai munka személyi feltételei adottak, a szakos ellátottság 100%-os. Az iskolában 18 fő pedagógiai feladatokat ellátó szakember dolgozik. Gazdasági ügyekkel foglalkozó és segédszemélyzet is megfelelő számban található az intézményben, végzettségük megfelel a feladatok ellátásának.

Az iskola az elmúlt évek fejlesztő, felújító munkáinak eredményeként jó tárgyi, infrastrukturális körülmények között dolgozik, amelyet az alábbi adatok támasztanak alá:

- Az iskola épületének külső felújítása, a nyílászárók cseréje, az épület szigetelése 2011-ben megtörtént.
- Az iskola rendelkezik 10 nagy létszámú, és egy kisebb tanulócsoport befogadására alkalmas teremmel, a táblás játékok játszására alkalmas játékteremmel, két informatika szaktanteremmel, egy nyelvoktatásra használt számítógéppel felszerelt „laborral", egy „integrációs" szobával, ahol a Gardneri intelligencia és a Bloom-féle taxonómia figyelembevételével szervezik a tanítási órákat, két fejlesztő szobával, könyvtárral, tornateremmel, tanári szobával, megfelelő számban irodahelyiségekkel, ebédlővel, a működtetéshez szükséges helyiségekkel.
- Az iskola taneszközökkel való ellátottsága jó színvonalú, köszönhetően a számos pályázat – elsősorban az Információs Pedagógiai Rendszer (IPR) – keretében lebonyolított beszerzéseknek. Hét osztályteremben interaktív tábla található, valamint három teremben és a könyvtárban, összesen 55 számítógép várja a gyerekeket.

A tanulók között az országos átlaghoz viszonyítva magasabb arányban fordulnak elő a sajátos nevelési igényű (10% körül), a hátrányos (70%) és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók (68%). Az a terület, amelyhez az iskola tartozik, jellemző a munkanélküliség és a szegénység.

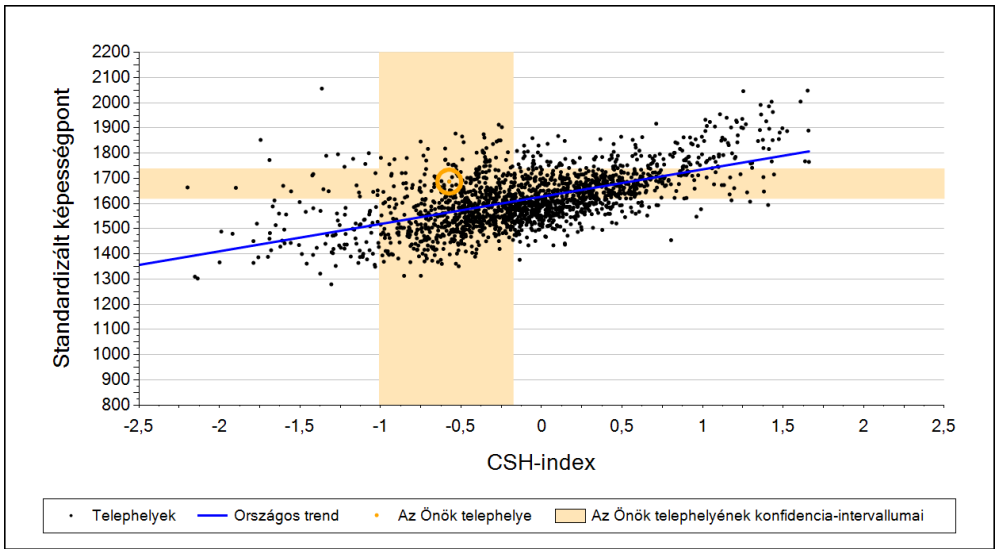
Az iskola bemutatása szempontjából fontosnak tartjuk az országos kompetenciamérési eredmények ismertetését. Ezt a 2000 és a 2011–2013 években elvégzett mérésekre vonatkozóan tesszük. Mivel a Komplex Instrukciós Módszer bevezetése 2000-ben történt, fontosnak tartjuk a bevezetés időszakában lévő mérési eredmény bemutatását, amelyből következtethető, hogy az intézmény módszerbeli váltás-igényéhez az akkori mérési eredmény jelentősen hozzájárult.[12]

A táblázat alapján az iskola kompetenciamérésben részt vevő tanulói az országos átlaghoz közel teljesítettek, amelyet az iskola szociális összetételének ismeretében érdemes értelmezni. Fontos azt a tendenciát is figyelembe venni, miszerint az iskola tanulói összetételében jelentős változás következett be. *A hátrányos helyzetű tanulók aránya megháromszorozódott* 1993-tól 2000-ig, és azóta is folyamatosan emelkedik.

A 1. ábra mutatja, hogy a hejőkeresztúri 8. osztályosok milyen eredményt értek el a 2011. évi matematika tesztben (ez a legjobb eredmény a fent bemutatottak közül). A figyelemre méltó eredményhez az is hozzájárult, hogy képességeikben egy kivételesen kiemelkedő összetételű osztályról van szó.

---

[12] A tanulók szociális helyzetét jellemző adat, az ország adott évfolyamon felmért összes tanulójának átlaga 0, szórása 1, a negatív értékek jelzik az „átlagosnál" rosszabb szociális helyzetet.
Az elvárt eredmény az iskolai átlagpontszám, ami akkor születne, ha az iskola pontosan a tőle az átlagos szociális helyzet alapján elvárható szinten teljesítene (a CSH-index és az átlageredmények alapján készített, az iskolákat egy-egy pontként ábrázoló grafikonon a pontokra illeszthető regressziós egyenestől való függőleges távolság). Forrás: az országos kompetenciamérés adatai, az iskolára vonatkozók elérhetők a http://www.kir.hu/okmfit/getJelentes.aspx?tip=t&id=029073&th=1 címen.



1. ábra
A hejőkeresztúri 8. osztályosok matematika tesztben elért eredménye 2011-ben a többi iskolához viszonyítva
(Forrás: Országos kompetenciamérés adatai[13])

Az ábrán körrel jelzett a 8. osztályosok eredménye. Látható, hogy a regressziós egyenes[14] fölött helyezkedik el, és hogy az elvárt eredménytől erősen szignifikánsan eltér ez a teljesítmény.[15]

Kijelenthetjük, hogy a kompetenciamérések tanúsága szerint *a tanulók gyenge szociális háttere ellenére* a tanulmányi eredmények elérését tekintve az országos átlag körüli, a tanulói összetételt tekintve azonos kategóriában pedig azt meghaladó eredmény mutatható fel.

Az iskolában, illetve általa szervezetten az iskola falain túlmutató módon több saját innováció keretében kialakított pedagógiai tevékenység működik, illetve az iskola csatlakozott több, országos szervezésű programhoz. Ezek listája az 2. táblázatban található.

Az 2. táblázatban szereplő programok vagy saját innovációban születtek, vagy az iskola csatlakozott valamely országos programhoz. Az innovációk egy része vagy iskolán belüli programot jelent, vagy az iskola szolgáltat más iskoláknak, intenzíven bekapcsolódva több hazai pedagógiai hálózat tevékenységébe.

[13] http://www.kir.hu/okmfit/JelentesLetoltese.aspx?parent=68571&proc=3&type=3
[14] A regressziós egyenes az elvárt eredményekre jellemző értékek egyenese.
[15] A konfidencia-intervallumnak megfelelő rózsaszín sáv alatt van a regressziós egyenesen az iskolától a szociális helyzete alapján elvárható érték.

2. táblázat

A hejőkeresztúri iskola pedagógiai tevékenységében érvényesülő programok

	Saját innováció	**Csatlakozás országos programokhoz**
Az iskola keretei között	– Komplex Instrukciós Program – Differenciált Tanulásszervezés Program – Logikai Táblajáték Program – Generációk Közötti Párbeszéd Program – Együttolvasás Program	– OOIH-ban való részvétel – IPR pályázat *Mint nem főpályázó, együttműködés pályázatokban:* TÁMOP 3.2.13.-12/1 „Kulturális intézmények részvétele a tanórán kívüli nevelési feladatok ellátásában”, partnerként. Pályázó: Szépmesterségek Alapítvány *Befejezett saját pályázat:* HEFOP 2.1.3. *Befejezett pályázat, amelyben partnerként vettek részt:* TÁMOP – 3.2.11/10/1 „Nevelési-oktatási intézmények tanórai, tanórán kívüli és szabadidős tevékenységeinek támogatása”. Partnerként. Pályázó: FITT Kulturális és Táncsport Egyesület TIOP-1.2.3-11/1 könyvtári infrastruktúrafejlesztés TÁMOP 3.2.13.-12/1 „Kulturális intézmények részvétele a tanórán kívüli nevelési feladatok ellátásában”, partnerként. Pályázó: FITT Kulturális és Táncsport Egyesület TÁMOP 3.2.13-12/1 „Nevelési-oktatási intézmények tanórai, tanórán kívüli és szabadidős tevékenységeinek a támogatása”, partnerként. Pályázó: Miskolci Galéria Városi Művészeti Múzeum NKft.
Más intézmények számára nyújtott szolgáltatás	– Komplex Instrukciós Program vezető intézménye – Bemutató órák tartása, hospitálás szolgáltatás nyújtása – Konzultáció lehetőségének biztosítása, tanácsadás más iskolák pedagógusai számára – Segédanyagok – mintaprogramok – rendelkezésre bocsátása	– Miskolci Egyetem bázisintézménye – Géniusz tehetségpont – „Jó gyakorlat” referencia intézmény
Más intézményekkel közös pályázat	– Komplex Instrukciós Program disszeminációja	Miskolci Egyetemmel közösen a DIGITÁLIS ÚTON-ÚTFÉLEN. Komplex iskolai innováció és digitális szemléletformálás hátrányos helyzetűek körében. – TÁMOP-3.1.16-14-2014-0001

A Komplex Instrukciós Program alkalmazása jelentős hatással van a tanulók teljesítményére, mégis szükségesnek tartjuk megjegyezni, hogy az iskola további fejlesztése, a stratégiai gondolkodásfejlesztést segítő táblajátékok alkalmazásának a kötelező tanórákon és szakkörökön való megjelenése szintén jelentős hatással van a tanulók gondolkodására és teljesítményére. A játék érzelemmel teli tevékenység, az érzelmi

intelligencia kiváló fejlesztője, a személyiség formálója. Fejleszti az önismeretet, segít a kapcsolatok ápolásában és a beszélgetések elmélyítésében. Segítségével a gyerekek megtanulnak szóban kommunikálni, türelmesnek és kedvesnek lenni egymással. A szabályok követése fontos a kapcsolatok kiépítéséhez, a másik emberrel való együttműködéshez. A fair play, a sportszerűség elsajátítása, megtanulása feladat. Már az alsóbb évfolyamra járó gyerek is megtanítható a fair play-re, arra, hogy az ő győzelme valakinek a vereségével jár, amelyet toleránsan illik és kell kezelni, így kiváló eszköze a felek közötti konfliktus kezelésének. A táblajáték a tanulás, a gondolkodásfejlesztés, a tehetséggondozás kiváló eszköze is, amely hozzásegíti a gyereket az iskolai sikerességhez. A játékban a folyamat megtanulása a fontos, mert ezzel tulajdonképpen a gyerek megtanul tanulni. Ha a játék közben képes gondolkodni, akkor azon kívül is képes lesz rá. A játék nagy érdeme, hogy a tanult stratégia átvihető, más helyzetben is értelmezhető (K. NAGY, 2014).

A szülőkkel való kapcsolat kiépítését, a csalásoknak az iskola felé mutatott pozitív attitűdjét a generációk közötti párbeszéd program segíti és teszi eredményessé. A hejőkeresztúri iskola jellemzője a nyitottság. Ez egyrészt azt jelenti, hogy a szülők aktív szerepet vállalnak az iskola életében, másrészt az intézmény olyan szolgáltatásokat nyújt, amelyet nem csak a diákok vehetnek igénybe. A Generációk Közötti Párbeszéd Program ezeket a törekvéseket valósítja meg. A program célja, hogy a gyermek és a felnőtt egymástól tanuljon, kapcsolat alakuljon ki a generációk között, megismerjék egymást, a múltat, és beszéljenek a jövőről.

A fenti innovációk közül a továbbiakban Komplex Instrukciós Program bemutatásával foglalkozunk, amely egy új tanítási módszer létrehozását, az ezt segítő feltételrendszer kialakítását, az iskola szakmaiságát, változásmenedzsmentjét jelenti.

3.2. A programot elsőként bevezető iskola innovációs tevékenysége

Az alábbiakban az iskolában létrehozott innovációt, a Komplex Instrukciós Programot mutatjuk be.

3.2.1. Komplex Instrukciós Program

A Komplex Instrukciós Program (KIP) a Stanfordi elveknek megfelelően, egy tanórákon alkalmazható, az esélyegyenlőség megteremtésének a feladatát vállaló, elsősorban a kooperatív tanulási módszereket előtérbe állító, komplex, alapelvekből és a tanórákon alkalmazott szabályokból felépülő rendszer. A módszer *technikai lényegét tekintve* a KIP a pedagógusok számára rendelkezésre álló módszer-együttes, a tanórákon a pedagógus és a tanulók által végzendő tevékenységek egy adott ütembe illesztett rendszere.[16] A KIP-es tanórák keretrendszere adott, amely azonban széleskörűen lehetőséget nyújt a kreativitásnak (K. NAGY, 2005, 2006, 2007, 2012).

A KIP fontos jellemzője és eredményességének/hatékonyságának is fontos összetevője, hogy miközben minden részében benne van a tanulókhoz való alkalmazkodás, egy

[16] NAHALKA (2011): Hejőkertesztúri IV. Béla Körzeti Általános Iskola és Napközi Otthonos Óvoda. Esettanulmány.

szükséges mértékig határozott szabályok betartására „kényszerít” minden résztvevőt. A legfontosabb szabályok:

- a csoportmunka és az egyéni munka jelenléte és meghatározó szerepe a tanórákon,
- a csoportmunkában megoldandó feladatok komplex jellege, amely együttműködésre kényszeríti a tanulókat, középpontba állítva a munkamegosztást, amelyben minden tanuló az előzetes tudásához, képességei aktuális fejlettségeihez mérten vesz részt a feladatban,
- a tanulók közös munkája során megoldott csoportfeladatok nyitott végűsége, amelyek nem csak egy megoldást, hanem többféle megközelítést is megengednek,
- a feladatok érdekesek, motiválóak, innovatív gondolkodásra, tevékenységre késztetők,
- a csoporton belüli tanulói szerepek rendszeres rotálódódása,
- a kiscsoporton belül egyéni munka során az egymás számára adott segítségnyújtás, amelyhez a következő szabályok társulnak:
    - bárkitől segítséget lehet kérni,
    - a segítséget meg kell adni annak, aki kéri,
    - a segítséget úgy kell megadni, hogy ne oldják meg a segítség kérője helyett a feladatot
- a tanóra egy kötött sorrend szerinti szervezése,
- a tanóra időbeosztásának megtervezése, a tanulók erről való tájékoztatása és e beosztás viszonylag szigorú követése,
- a pozitív megerősítés, ezen keresztül a státuszkezelés jelentős aránya.

A KIP-nek pedagógiai szempontból fókuszai a tanulói státuszkezelés, az esély-egyenlőtlenség csökkentése, az együttműködés a csoport- és egyéni munka során. A „KIP-es órák” (minden tantárgyból a tanórák körülbelül 15%-a) úgy szerveződnek, hogy azokon a csoportmunka és a differenciált egyéni munka azonos hangsúllyal kap szerepet. A felelősség a tanulók saját munkája iránt, a kölcsönös bizalom, a pozitív hozzáállás és segítőkészség a jó csoportmunka velejárói. A gyerekek a közös munka során empátiát, toleranciát, kooperációt, konfliktuskezelést, kommunikációt, kompromisszumkészséget tanulnak, miközben vitakultúrájuk, szervezőkészségük csiszolódik. COHEN és LOTAN (2014: 17) úgy vélik, hogy azok a gyerekek, aki olyan osztályokba járnak, ahol a csoportmunka kiemelt szerepet kap, segítőkészebbek és együttműködőbbek, sőt viselkedésükre összességében a pozitív attitűd a jellemzőbb – mint azokéra, akiknek a nevelésében-oktatásában a frontális osztálymunka dominál.

A csoportmunka alatt a kiscsoportoknak a tanmenettel jelzett azonos, innovatív gondolkodást késztető, nyílt végű feladatokat kell megoldaniuk, amelyeknek komplexnek, többféleképpen megközelíthetőnek és többféle megoldással rendelkezőnek kell lennie. A feladatok, építve GARDNER (2003) többszörös intelligencia elméletére, sokféle képesség, intelligencia mozgósítását igénylik, amely megoldásában a tanulók eltérő, jelentősen különböző előzetes tudásai játszhatnak szerepet (HARMATINÉ–PATAKY–K. NAGY, 2014). Ennek a tényezőnek jelentős szerepe van abban, hogy az iskolában a hazai „átlaghoz” képest lényegesen kisebb hatása van a tanulók megkülönböztetésének,

a spontán és a direkt diszkriminációnak. Jellemző az iskolában tartott tanórákon zajló tevékenységre, hogy a lassabban haladók, a gyengébb eredményeket elérők, a sajátos nevelési igényűek ugyanolyan módon vesznek részt a tanórai tevékenységekben, mint a többi tanuló. Az iskola fentebb már bemutatott kompetenciamérési eredményei is azt mutatják, hogy ez a törekvés eredményes, az iskola a hátrányos helyzetű tanulók jelentős aránya (70%) mellett ér el jó eredményeket a mérésen.

A nyitott végű csoportfeladatok és a differenciált egyéni feladatok hozzásegítik a tanulókat a hátrányok leküzdéséhez, esélyt teremtenek a tudáshoz való egyenlő hozzáféréshez, és végső soron elősegítik az egyén mobilitását. A program mind a tanulásban lemaradt, mind a tehetséges tanulókat támogatja, és biztosítja annak esélyét, hogy eredményes ismeretelsajátítás jöjjön létre.

Az ismeretszerzési és gondolkodási képességek fejlesztése a helyes tanulási módszerek megismerésével segíthető elő. A feladatok fejlesztik a kreativitást, motiválóak, felkeltik az érdeklődést, és innovatív gondolkodásra serkentőek. Igyekszik feltárni, kezelni és kiküszöbölni a tanulási kudarcot. A feladatok velejárói az eredményes tanulási technikák elsajátítása és az értő olvasás fejlesztése.

A KIP alkalmas a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességét növelni, a leszakadást megakadályozni, és nem alakul ki káros szegregáció a közösségen belül. Az együttes tanulás mind a tanulásban lemaradók, mind a tehetségesek tekintetében jelentős fejlesztő hatással bír. A tehetséggondozás, az egyéni képességek kibontakoztatása a differenciált, személyre szóló, képességekhez mért feladatokon keresztül történik. A nyílt végű feladatok lehetőséget adnak a tehetségek felismerésére, majd az ezekre épülő differenciált egyéni feladatokon keresztül gondozásukra (1. melléklet).

3.2.2. A program új elemei

A hazai Komplex Instrukciós Program, az amerikai komplex instrukciós módszerből kifejlődve olyan pedagógiai módszerré, innovációvá vált, amely továbbfejlesztett, új elemekkel jelentős mértékben kiegészített, az eredetihez képest javított lett. Mivel a Stanford Egyetem által kifejlesztett Komplex Instrukciós Módszer a hazai innováció szerves része maradt, szükségességét érezzük a két módszer azonos és eltérő jellemzőinek összevetését.

A két módszer azonosságai (K. NAGY–NAGY, 2005):

- A státuszproblémának a kompetenciaelvárások megváltozásán keresztül történő kezelése.
- Az osztály szociális közegének a megváltoztatása.
- Központi téma köré szervezett, a tanulók között aktív beszélgetést, építő vitát kívánó, nyílt végű csoportfeladatok kijelölése.
- Képességekben heterogén tanulói csoportok kialakítása.
- Az egyes tanulói csoportok között azonos témában, de eltérő feladatok alkalmazásán keresztül az együttműködés elősegítése és az egyes tanulói csoportok közötti versengés kiiktatása.[17]

[17] A versengés lehet pozitív jelenség is (DÁVID et al., 2014), de a KIP-es órák tekintetében, az alulteljesítők esetében ez a munkaszervezési forma nem kívánatos.

- Szabályok alkalmazása, a feladatmegoldás során eltérő tanulói szerepek kötelező rotációja.
- A tanár irányító szerepének tanulókra történő „átruházása”, ezzel téve felelőssé őket munkájukért.
- A módszernek az amerikai iskolákban projekten belül történő alkalmazása, míg hazánkban egyszeri 45 perces tanítási órához kapcsolódó feladatok kijelölése.

Az amerikai és a hejőkesztúri módszer alapgondolata, a státuszkezelést előtérbe állító tevékenysége közös. A hazai módszernek az amerikaitól való különbözősége, annak új elemekkel történő kiegészítése 3–4 éves hazai fejlesztési folyamat alatt valósult meg:

- A módszer nem igényel speciális tantervet, NAT-kompatibilis, tanterv-, tanmenet-követő.
- A 45 perces tanóra keretén belül a csoportfeladatok eredményét felhasználó, azt továbbdolgozó, innovatív gondolkodást kívánó, differenciált, a tanulók képességeihez mért, névre szóló feladatok megjelenése.[18] A differenciált egyéni feladatokon keresztül történő egyéni beszámoltathatóság és elszámoltathatóság.
- A módszernek nem projektmunka keretében, hanem 45 perces kötelező tanórai keretben történő alkalmazása.
- A tanóra ritmusának, időbeosztásának megtervezése és a beosztás viszonylag feszített követése.
- A program szerinti óráknak a tanítási órák hatodában történő alkalmazása.
- A csoportfeladat bemutatását segítő „beszámoló” szerep megjelenése, amelyet óráról órára más tanuló tölt be az adott csoporton belül.
- A programnak a tantestület minden tagja által történő alkalmazása.[19]

Az innováció során az iskola elsősorban azt tartja fontosnak, hogy a gyerekek olyan feladatokon dolgozzanak, amelyek a mindennapi élettel összefüggésben állnak, a diákokat hozzásegíti a tapasztalatok gyűjtéséhez, motiválóak és a motiváltságot fenn is tartóak. Arra törekednek, hogy az ismeretelsajátítás során a tapasztalatszerzés előtérbe kerüljön. Ugyanakkor erős kívánalom a tanmenet követése, az azzal történő harmonizálás.

3.2.3. A módszerhez kapcsolt új elemek beépítésének indoka

Az egyik legnagyobb kihívást az jelenti a pedagógusok számára, hogyan biztosítsák az egyes tanulók előrehaladását a tudásban heterogén tanulói csoportokban, hogyan igazítsák azt hozzá a gyerekek egyre változó igényeihez, és hogyan faragják le az egyéni teljesítményeket jelentősen befolyásoló, a szociális hátrányból adódó lemaradásokat. A differenciált, a tanulók képességeihez mért, személyre szóló és minden esetben a *csoportfeladat eredményét felhasználó* feladatok megjelenésének indoka az egyes tanulók

[18] Az amerikai módszerben az egyéni feladatok leggyakrabban a csoportfeladatban lévő ismereteket ismételtetik meg, kérdezik újra.

[19] A hazai innováció egyik jellemző és figyelemre méltó eredménye, hogy a bevezető iskolák teljes tantestülete alkalmazza a KIP-et, ezzel is segítve a hatékony ismeretelsajátítást és a tanulók szocializációját.

tudásban történő előrehaladásának a biztosítása és a személyes elszámoltathatóság. A személyre szabott feladatok és a differenciálás hatékony módjai az egyéni teljesítmények kibontakoztatásának, amelyhez az szükséges, hogy a tanítás és tanulás középpontjába az egyes tanulókat helyezzék. A differenciálás célja, hogy motiválják a gyerekeket az ismeretelsajátításra, bevonva őket a képességeiknek leginkább megfelelő tevékenységekbe. A személyre szabott oktatás a tanulási kedv növelését, az egyéni érdeklődés kielégítését segíti. A feladatok követelménye, hogy felhasználják a csoportmunka eredményét, vagyis az egyéni munka kiindulási pontja a közös csoportmunka eredménye, produktuma. Amennyiben ettől a követelménytől eltekintenének, hamar leszoktatnák a gyerekeket arról, hogy aktívan vegyenek részt a csoportmunkában, amely mind a tanulók között végbemenő szocializációs folyamatra, mind az ismeretelsajátításra kedvezőtlen hatással bírna.[20]

Míg a csoportmunka a 45 perces óra felét teszi ki, annak további részében a csoportmunkára épülő differenciált egyéni feladatokat oldják meg a tanulók (I. melléklet). Az amerikai iskolákban – mivel a program elsősorban a (bevándorlók) nyelvi készségek fejlesztésére irányul – a módszert olykor a kötelező tanórákon kívüli szakórákon (matematika, angol nyelv, történelem, kémia stb.) alkalmazzák. Egy tanuló gyakran addig a fejlesztő csoportban marad, amíg elfogadható szinten nem kommunikál a célnyelven, vagyis angolul. Ekkor bekerül a többségi iskolai osztályba. Nem nehéz párhuzamot vonni az angolul gyengén beszélő tanulók és a hazai, csekély szókinccsel rendelkező, legtöbbször gyenge szociális háttérrel rendelkező tanulók között. Ez utóbbiak tekintetében a cél szintén a kommunikáció erősítése, figyelembe véve, hogy minél többet beszél a tananyagról a gyermek, annál többet tanul.

A kötött időbeosztás eredményeként minden KIP-es tanítási óra az alábbi elemeket tartalmazza:

- Pár perces *ráhangolás*, figyelemráirányítás a feladatra.
- 15–20 perces *csoportmunka*, amely a tudásban történő előrehaladás mellett lehetőséget ad a tanulók közötti kapcsolat formálásához. A tudásban és szocializáltságban heterogén csoportban a meghatározó tanulói személyiségek pozitív irányban képesek befolyásolni a tanulási folyamatot. A közös munka elősegíti a (társadalmi) szerepek tanulását, a tanulói szerepek hozzásegítenek a döntés meghozatalához és felelősségvállaláshoz, a konfliktuskezelés technikájának megismeréséhez, gyakorlásához. A csoportmunka elsősorban a tanulók együttműködését, viselkedésének formálását célzó tevékenység, ugyanakkor a kognitív képességek fejlesztése is előtérbe kerül.

  Első gondolatra a csoportmunkára szánt 15–20 perc rövidnek tűnik, viszont a KIP-es órák gyakorisága és a gyerekek rutinja lehetővé teszi ezen szűkös idő alatt a produktum létrehozását.

[20] Számos tudományos munka hangsúlyozza, hogy hosszú távon a tanulók tantárgyi fejlesztése csak a személyiségfejlesztésen keresztül valósítható meg (BÁBOSIK, 1982, 2004; HAVAS, 2003, BAGDY–TELKES, 1988). Ezért A KIP-nek nemcsak elméleti jelentősége van, de segíthet a gyakorló tanároknak a Nemzeti alaptanterv céljainak megvalósításában.

Például: a 7. évfolyamosoknak szóló Lírai alapformák témában a csoport számára kijelölt feladat az adott időben teljesíthető:

Csoport feladat:

Ismételjétek át, mi jellemzi az elégiát és a dalt!

Chesterton tanult versének egy-egy mondatát, szakaszát válasszátok ki, és írjátok át a másik kettő lírai műfaj jellemzőinek megfelelően!

Vajon miről szólhatna a „szamaras" vers, ha dal vagy elégia lenne?

- A csoportok 7–10 percben *beszámolnak* a végzett munkájukról, vagyis egy-egy csoport körülbelül 2 percet kap arra, hogy gondolatait összeszedve, a lehető legtömörebben ismertesse a többi csoporttal a munkája eredményét.

  A csoportmunkáról beszámoló tanuló feladata közös munka bemutatása. A tanulók, többek között, az alábbi mondatkezdéseket használják:

  Az volt a feladatunk, hogy…

  Arra az eredményre jutottunk…

  A legnagyobb kihívást a… jelentette.

- Az elsősorban kognitív képességeket fejlesztő *egyéni munka* során a differenciált, személyre szóló feladatok megoldása 5–8 percet vesz igénybe. A tehetségesek és akiknek körülményeik megengedik (van otthon áram és télen fűtés), olyan feladatot kapnak, amelyet – ha szükséges – otthon fejezhetnek be. A többiek feladata rendkívül célratörő, rövid, a tanórán teljesíthető.

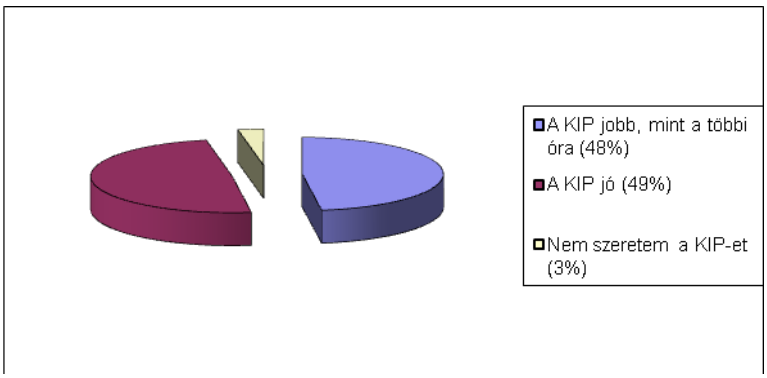
  A fenti csoportfeladathoz adott differenciált egyéni feladat lehet:

  Fogalmazd meg az érzéseidet a kiegészítésetekkel kapcsolatban! Befolyásol-e, hogy ki írta azt a kiegészítést?

- A névre szóló, differenciált egyéni munka *beszámolója* során gyakran nincs arra idő, hogy mindenki bemutathassa a feladatát. A pedagógus ara törekszik, hogy minden csoportból legalább egy-egy tanulót (a beszámoló szerepet betöltő tanulót már nem választva) meghallgasson, a többiektől az óra végeztével füzetének a bemutatását kéri, illetve azoknak a munkájára, akik otthon fejezik be a feladataikat, a következő órán visszajelzést ad.
- Az óra *értékeléssel* zárul, ahol a pozitív megerősítésnek, benne a státuszkezelésnek központi szerepe van.

A program hazai bevezetésekor kérdésként merült fel, hogy milyen gyakorisággal érdemes a módszert alkalmazni a tanítási órákon, hiszen vannak tanulók, akiknek a hagyományos, frontális oktatás a megfelelő, mások a csoportmunkában jeleskednek, és vannak olyanok is, akik az egyéni fejlesztés, differenciálás segítségével teljesítenek a legjobban. Amellett érvelünk, hogy *a sikeres ismeretelsajátításnak nincs egyetlen és kizárólagos módja, a gyerekek eltérő ismeretelsajátítási technikákat igényelnek,* amely igények kielégítése egyéni sikerük záloga. Ennek egyik lehetséges módja a KIP, amely órák egyik előnye, hogy itt azonos arányban jelennek meg a csoportfeladatok és az egyénre szabott differenciált feladatok.

A mérések azt támasztják alá, hogy a tanulók több mint 90%-a szeret KIP-es óraszervezésben dolgozni. Ezt a megállapítást támasztja alá a mérés, amely szerint a tanulóktól nyitott kérdéssel az iránt érdeklődtünk, hogyan tetszik nekik a KIP-es óraszervezés. Az iskolában 2013-as és a 2014-es naptári évben elvégzett felmérés szerint majdnem mind a 204 megkérdezett, felső tagozatos gyerek pozitív értékelést adott, 48% a program szerinti csoportmunkát különösen jónak találja. A tanulók további 49%-a nyilatkozik úgy, hogy tetszik neki ez a munkaforma, és csak 3% gondolja, hogy neki a frontális és egyéb munkaforma megfelelőbb (2. ábra; K. NAGY, 2012).



2. ábra
A KIP kedveltsége a tanulók körében (%)

A hagyományos, elsősorban frontális munkaformát előtérbe helyezők egy tanuló kivételével a jobb, de nem kivételesen jó képességű gyerekek voltak. Valószínűsíthető, hogy ezek a tanulók nem igénylik a társakkal való közös munkát, közös gondolkodást, számukra az egyéni munkatempó kedvezőbb, esetleg az egyéni órai felelés, válaszadás érdekesebb, fontosabb és élvezetesebb számukra.

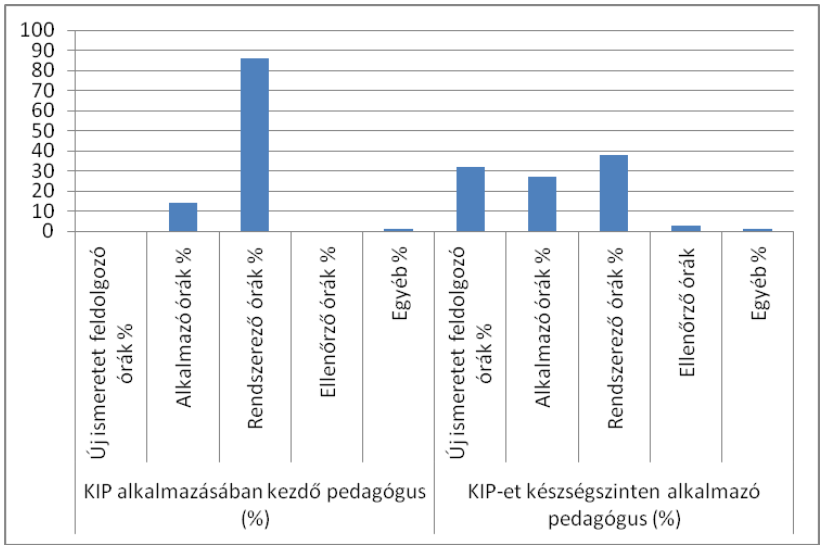
A fenti kedveltség alapján, akár minden második órán is alkalmazhatnák a pedagógusok a KIP-et, viszont fontos szem előtt tartani, hogy *nem minden tananyagrész, feladat alkalmas csoportmunkában történő feldolgozásra.* COHEN és LOTAN (2014) úgy fogalmaz, hogy a csoportmunka remek eszköz akkor, amikor a cél az elvont fogalmak alaposabb megértetése, ami azonban nem jelenti azt, hogy a csoportmunka minden körülmények között hatékonyabb. Arról van szó, hogy a probléma felismerésénél ezeknek a szabályoknak ismerete megkönnyíti az ismeretfeldolgozást. Természetes, hogy olykor szükség van a tananyag memorizálására, szabályok elsajátítására. A programban részt vevő iskolák havi rendszerességgel történő visszajelzései alapján a program bevezetésekor a pedagógusok gyakrabban élnek egy-egy tananyagrész összefoglalásának a KIP-es óra szerinti szervezésével, később azonban az új ismeretet feldolgozó óra egyre inkább előtérbe kerül, és mintegy 1/3-nyi gyakorisággal fordul elő (3. ábra, 4. táblázat).

A vizsgálatban két iskola 46 pedagógusa vett részt. A megfigyelést egy éven át végeztük. A bázisiskolában tanító 18 fő a programot már tíz éve alkalmazó pedagógus, összesen 1180 db óravázlattal, 28 fő pedig a programot egy éve alkalmazó, összesen 3012 db óravázlattal (3. táblázat).

3. táblázat

A KIP-es órák típusának meghatározásában résztvevő pedagógusok

Intézmény	**Pedagógus/fő**	**Óravázlat/db**
Bázisiskola	18	1180
A programot egy éve alkalmazó pedagógus	28	3012



3. ábra

A KIP-es órák eloszlása didaktikai feladatok által meghatározott főbb óratípusok szerint a kezdő és a programot készségszinten alkalmazó pedagógusok körében

4. táblázat

A KIP-es órák eloszlása didaktikai feladatok által meghatározott főbb óratípusok szerint a kezdő és a programot készségszinten alkalmazó pedagógusok körében

KIP alkalmazásában kezdő pedagógus					**KIP-et készségszinten alkalmazó pedagógus**				
Új ismeretet feldolgozó órák	Alkalmazó órák	Rendszerező órák	Ellenőrző órák	E-gyéb	Új ismeretet feldolgozó órák	Alkalmazó órák	Rendszerező órák	Ellenőrző órák	E-gyéb
1%	14%	84%	0%	1%	31%	27%	38%	3%	1%
12 db	165 db	991 db	0 db	12 db	934 db	813 db	1145 db	90 db	30 db

Mint látható, lényeges eltérés van a KIP alkalmazásában kezdő és gyakorlott pedagógusok óratípus szerinti szervezésében. Mivel a program alkalmazásának kezdetén a pedagógusok leginkább rendszerező órákon alkalmazzák a KIP-et, kevesebb alkalmuk adódik a módszer szerint szervezni az órát. A kevesebb KIP-es óra magyarázata az is lehet, hogy a rendszerező, összefoglaló órák száma lényegesen alacsonyabb, mint az új

ismereteket feldolgozó óráké, és a mérések szerint a program alkalmazásában kezdők a rendszerező, összefoglaló óratípusokat helyezik előtérbe.

Amíg egy pedagógus nem szerez jártasságot az óraterv készítésében és az óraszervezésben, addig inkább megerőltetőnek, sőt időrablónak, mintsem hasznosnak és könnyen kivitelezhetőnek találja a módszert. A pedagógusok elmondása szerint[21] körülbelül 20–30 KIP-es órát kell megtartania egy pedagógusnak ahhoz, hogy biztonsággal tudja kezelni, szervezni, kivitelezni ezt a fajta tanítási órát. A fenti érték közötti jelentős eltérést az erős egyéni különbségek adják, amelyben közrejátszhat a pedagógus tapasztalata, a nyitottsága, személyes elkötelezettsége és a program státuszkezelő voltának a megértése is. Az sem mellékes, hogy a KIP gyakoribb alkalmazásának a pedagógus munkabírása határt szab. A KIP-es feladatok szerkesztése kihívás a pedagógusok számára, hiszen minden óra innovatív gondolatsor összessége, amely összeállítása megerőltető az innovatív feladatok összeállításához nem szokott pedagógus számára. Előfordul, hogy az ötletből kifogyva a pedagógusnak a feladatot nem sikerül KIP-es formába öntenie, amelynek eredménye, hogy a nem lesz alkalmas a tanulók közötti státuszkezelésre, *viszont nem státuszkezelést megcélzó kooperatív órának kiváló lehet.*

A tapasztalatok azt mutatják, hogy a fenti okokat figyelembe véve, de szem előtt tartva a módszer eredeti célját, vagyis a tanulók státuszkezelését, körülbelül minden hatodik óra KIP-es szervezése bír hatással a tanulók között végbemenő szocializációra és az ismeretelsajátításra. A *tapasztalatok* fogalom alatt a pedagógusok és az iskolavezetés véleményét értjük, vagyis azt a választ, amely szerint a gyerekek viselkedése, egymáshoz való viszonya érezhetően változott. Ez a program bevezetését követő negyedik hónapban már jelentkezhet.

A 15%-nyi KIP-es óra hatására érezhető változás következik be a tanulók viselkedésében, egymás közötti viszonyában és az ismeretelsajátításban. A sikerhez az is szükséges, hogy az intézményben dolgozó minden pedagógus megfelelő gyakorisággal alkalmazza a módszert. Amennyiben a kívánt gyakoriságot egy pedagógus nem tekintené maga számára kötelezőnek, úgy egy kollégájának kellene a sajátja mellett még bevállalnia az órákat, amely a fent felsorolt okok miatt nehézséget jelent, mondhatjuk lehetetlen. Sejthető, hogy a fenti kívánalomnak a megteremtése nehéz egy pedagógus közösség számára, különösen nagy odafigyelést jelent az intézményvezetés számára.

3.3. A program innovációja

Az alábbiakban a Komplex Instrukció Program innovációjának folyamatát mutatjuk be, történéssel, történettel, célokkal, szervezeti összefüggésekkel, személyi feltételekkel és az innovációval kapcsolatos attitűdökkel.

A munkánk elején említett források ismeretében az innováció fogalmát témánk szempontjából úgy fordítjuk le, hogy az egy olyan pedagógiai tevékenység, új ismeretanyagokba történő befektetés, amely új vagy továbbfejlesztett módszer, eljárások és szolgáltatás megvalósításához vezet. A fogalom meghatározásából a *javító szándékú*

[21] A pedagógusoknak arra a kérdésre kellett válaszolniuk, hogy hány KIP-es óra megszervezése után érezték, hogy biztonságosan mozognak a tanítási órán, és biztonsággal képesek megszervezni a gyerekek munkáját.

változtatást és továbbfejlesztett módszer meghatározást szeretnénk erősebben a Komplex Instrukciós Programhoz kapcsolni, hiszen az, bár alapgondolatában nem új, de javítást szolgáló bevezetése az eredetihez képest jelentősen javított, újabb elemekkel kiegészített módszer lett.

Feltáró munkánk szempontjából fontos, a KIP innovációjához kapcsolódó tény, hogy a Stanford Egyetemről származó metódushoz nem állt rendelkezésre részletes, a hazai pedagógusok számára instrukciókat jelentő leírás, *oktatási programcsomag*. A KIP helyi innováció eredményeként sok tekintetben kiegészült az eredeti, stanfordi módszerhez képest, amely jó példája annak, hogy egy pedagógus közösség egy adott módszert hogyan változtat meg, igazodva a helyi körülményekhez, és feltöltődve a pedagógusok kreatív alkotásainak eredményeivel. A bemutatásra kerülő Komplex Instrukciós Program több mint adaptáció, nem csak egy, az iskolának a saját tevékenységébe beillesztett olyan gyakorlat, amelyet más (amerikai) intézmény már sikeresen alkalmazott. Nem is csak egy eljárás vagy technika adaptálása. A Komplex Instrukciós Program fejlesztési célokkal párosuló intézményi innováció.

Az innováció a következő lépésekben zajlott:

- A szükséglet megfogalmazása az innovációval szemben.
- Egy, már működő modell tanulmányozása, adaptálása.
- A megismert modell folyamatos fejlesztése, formálása, innoválása.
- A modell disszeminációja.

3.3.1. A program bevezetése

A hejőkeresztúri iskolában a fejlesztési folyamat 2000-ben indult el. Az iskola tantestülete majdnem teljes létszámmal (18-ból 15 fő) vett részt a Stanford Egyetem által kifejlesztett komplex instrukció (COHEN–LOTAN, 1997; COHEN és mts., 1999; COHEN, 2000; K. NAGY, 2004) egy alapítvány által szervezett ismertetésén Pécsett.[22] A pedagógusok a rendezvényen hallottak hatására határozták el, hogy a programot saját iskolájukban bevezetik. Az implementáció kezdetben az ismeretet nyújtó alapítvány követésével történt, majd megszűnt.

Az innováció kiteljesedésében fontos szerepet játszott, és még ma is játszik a tanulás. A pécsi látogatást és a program adaptálásáról szóló döntést követően a nevelőtestület mindenekelőtt a program pedagógiai hátterének megismerését tűzte ki célul. Ez a tanulás magyar és idegen nyelvű szakmai tanulmányok feldolgozását jelentette és jelenti, minden esetben a saját helyzetre történő értelmezéssel.

A pécsi látogatás, majd az azt követő bevezetést támogató döntés után az iskola pedagógusainak nem volt kötelező csatlakozniuk a programhoz. Kezdetben csak néhányan, fél év múlva a tantestület egyharmada használta tanóráin a módszert, majd a későbbiekben fokozatosan egyre több pedagógus döntött úgy, hogy részt vesz a KIP alkalmazásában. Ahhoz azonban, hogy a programot egyre többen alkalmazzák, a vezetés feladatának tekintette, hogy a KIP-et már alkalmazó pedagógusok közötti kommunikációt úgy irányítsa, hogy az hívogató és meggyőző legyen a tantestület többi tagja számára. Jelenleg az iskolában tanító összes pedagógus alkalmazza módszert. Amikor új

[22] „Alapítvány az Emberi Jogok és a Béke Oktatásáért”

kolléga érkezik a tantestületbe, akkor a vezetés nem kívánja meg tőle azonnal a módszer alkalmazását, hanem egy intenzív tanulási folyamat után, rendszerint fél év elteltével csatlakozik a programhoz, amelyet az előzetesen, az új kolléga által végzett tanórai hospitálásokon és a konzultációkon szerzett tapasztalat is támogat.

Az iskolavezetés részéről a program kialakítását, megformálását, vagyis az innovációt segítő lépések az alábbiak voltak:

- A program főbb jellemzőinek megismerése.
- A program fokozatos fejlesztése és a tantestület minden tagja által történő elfogadtatása és alkalmazása.
- Erős szakmai kommunikáció kiépítése a tantestületen belül.
- Folyamatos értékelés, helyi viszonyokhoz igazítás. Fontos volt számításba venni az innovációhoz kapcsolódó előzményeket, a kedvező és kedvezőtlen – külső és belső – környezeti feltételeket. Ezeket a feltételeket SWOT-analízissel tették lehetővé, amelynek során a *Gyengeségek* és *Erősségek* a belső környezeti tényezőket tárták fel, a *Lehetőségek* és *Veszélyek* a külső környezetet vizsgálták. Az elemzés során, az innovációs stratégia kiértékelése céljából a hangsúlyt arra helyezték, hogy felismerjék azokat a tényezőket, amelyek kapcsolatban állnak a kiépítendő stratégiával. Mivel néhány erősség vagy gyengeség, lehetőség és veszély fontosabb lehet a stratégia építésénél, mint a többi, ezért fontos volt, hogy a SWOT-listát kiértékeljék abból a szempontból is, hogy milyen következményei lesznek a stratégiára nézve, és a stratégia alkotásánál milyen területeket kell még feltárni. Ez öt alapkérdés, amelyre választ kerestek: Ki, mit, kivel, hogyan, milyen eredménnyel fog végezni. Ehhez a tantestület előtt nyilvánosan tisztázták a megbízásokat és a kompetenciákat.

A tantestület fogadókészségének a felmérése a Bernáth szerinti képet vázolta fel, amely alapján a tantestületben innovatív beállítottságú, illetve korai követő kb. 30%, késői követő 10%, és a battyogók csoportját 60% alkotja (BERNÁTH, 1994).

SLAVENBURG (1996) „szöveghű” és az „alkalmazó” megközelítése közötti lehetőségből hangsúlyosabban a második folyamat zajlott, mivel az innovációt (nem csak azért, mert nem állt rendelkezésre szakirodalom) a pedagógusok konkrét helyzetére formálták, lehetővé téve, hogy a folyamat során egyre nagyobb kötődés és elfogadás alakuljon ki részükről a program iránt.

3.3.2. A program ismérvei

A KIP olyan tanulási-tanítási stratégia, amely magas szinten teszi lehetővé a pedagógusok számára a tanulók közötti együttműködésen alapuló csoportmunka alkalmazását. Egyik fontos eleme a *sokféle képesség felhasználását igénylő* feladat, amely minden tanulótól innovatív gondolkodást igényel a téma köré szervezett aktív csoportmunkára alapozva. Másodsorban egy *speciális instrukciós stratégia*, amelyen keresztül a tanár felkészíti a tanulókat az együttműködési *szabályokra*, valamint azokra a *szerepekre*, amelyek saját csoportmunkájuk vezetéséhez szükségesek. Harmadsorban fontos elem-

ként jelenik meg az ismeretekhez az egyenlő hozzáférhetőség biztosítása, felkészítés az osztályon belüli *státuszproblémák felismerésére és kezelésére.*

Az iskola pedagógusai azt remélték, hogy a program segítségével erős hatást gyakoroljanak az iskolában a nevelés, tanulás folyamatára, amely folyamatot az iskola tanulóinak szociális helyzete és tanulmányi eredménye jelentősen befolyásolt. A kezdetekben is és a program formálásának a későbbi szakaszában is az iskola pedagógusai a saját maguk által megteremtett szakmai háttérre támaszkodhattak. A Stanford Egyetemről a program bevezetésekor nem jött segítség, így indításkor a világhálón elérhető szakirodalomból és a pécsi tréningen elhangzottakból meríthettek a pedagógusok, vagyis a vezetés irányításával önállóan, jelentősebb külső szakmai segítség és támogatás nélkül dolgozták ki a hazai KIP-et. A módszer igazítását segítette, hogy az intézmény vezetője felvette a kapcsolatot a Stanford Egyetemmel, és az innovációt átbeszélte az eredeti program kidolgozóival. A Stanfordiak elismerően nyilatkoztak a módszer új elemekkel történő kiegészítéséről. A hazai bevezetés olyannyira az amerikaiak érdeklődésének a középpontjába került, hogy a program alkalmazásának tizedik évében és a program disszeminációjának kezdetekor Lotan professzor látogatást tett a hejőkeresztúri iskolában.

Az innováció az iskolai élet minden területére kiterjedt, amelyek közül a legfontosabbak a nevelési, a szocializációs folyamatok átalakulását érintő folyamatok. A program hatására a tanulók közötti erőszak jelentősen mérséklődött, és a fegyelmezési gondok is minimálisra csökkentek. A roma gyerekek biztonságban érzik magukat, a nem roma gyerekek szívesen barátkoznak roma társaikkal. Jellemzővé vált a roma–nem roma tanulópárok spontán kialakulása is, ahol a délutáni felkészülésben jellemzően a roma tanulók segítenek nem roma társaiknak a tanulásban. A tanulópárok megjelenése egyfajta pozitív öngerjesztő kör (virtuous circle) kialakulását feltételezi. Úgy véljük, hogy a KIP hatott a tanulók teljesítményére és a viselkedésére, és ez a pozitív irányba történő elmozdulás még inkább felerősítette a módszer hatását. A hejőkeresztúri iskola a program bevezetését követő 7–8. évben érzékelte a jelenséget, amely kialakulásában nagy valószínűséggel közre játszott a pedagógusok folyamatos munkája, gyakorlottsága és a KIP elveinek betartása.

Az innováció folyamatában figyelemre méltó körülmény, hogy az intézményben dolgozó pedagógusok a törvényben megszabott kötelező óraszámban tanítanak, és a fejlesztési feladatokat emellett vállalták, vállalják külön díjazás nélkül.

3.3.3. A Komplex Instrukciós Program bevezetésének lépései

A KIP-et 2001 óta alkalmazó hejőkeresztúri, valamint a disszemináció eredményeként a programot alkalmazó iskolák pedagógusai segítséget nyújtanak a módszert átvevő intézményeknek. Amennyiben egy iskola a hejőkeresztúri modell bevezetése mellett dönt, számítania kell arra, hogy nem elég a modell másolása, és arra, hogy az ő esetükben is a hejőkeresztúri „anyaiskolához" hasonló evolúciós folyamat fog végbemenni.

A program bevezetéséhez 4–6 hónaptól akár évekre is szükség lehet, attól függően, hogy az osztályban tanító pedagógusok közül hányan alkalmazzák, viszont az egész iskola szintjén kívánatos eredmény csak akkor érhető el, ha a tantestület minden tagja, élén a programot értő vezetővel, megfelelő gyakorisággal szervezi a módszer szerint az óráját. Az alábbiakban a program bevezetésének lépéseit foglaljuk össze az eddigi ta-

pasztalatok alapján. A bevezetés lépésről lépésre történik, amelyet az alábbiakban részletezünk.

Az osztály munkafegyelmének felmérése

Célszerű a program alkalmazásának megkezdése előtt a kiindulási állapot felmérése, annak vizsgálata, hogyan tudnak a gyerekek minimális tanári irányítás mellett, önállóan csoportban dolgozni. Erre legalkalmasabb a hagyományos (nem státuszkezelő) csoportmunka szervezése. Megfigyelve őket, információt kapunk ahhoz, hogyan „kezeljük", építsük tovább a csoportot (1. keretes írás).

„Számomra az volt a kezdeti lépés, hogy az első órán – pontosan a KIP elveinek ellentmondóan – a legjobb tanulmányi eredményt felmutató öt tanulót kértem egy csoportfeladat teljesítésére, amely helyzetet az osztály többi tagja elfogadott, hiszen szerintük a kiválasztott tanulók azok, akik »természetes, hogy külön figyelmet érdemelnek« kiemelkedő teljesítményük miatt.
3–4 tanóra után azonban szintén kiemeltem öt tanulót, viszont ebben a csoportban az előző órán megszólított kiválókból két fő azonos maradt, és melléjük három, a tanulásban gyengébb, illetve gyenge eredményt felmutató tanulót vontam be. Szerintem ez volt az a pillanat, amikor minden gyerek úgy érezte, hogy bekerülhet a csoportba, ahol valami »érdekes« dolog történik. A továbbiakban is szem előtt tartottam a fokozatosságot. Ezután, a harmadik, a KIP-et konkrétabban előkészítő órán már mindenki kis tanulói csoportban dolgozott, de még minden csoport azonos feladatot kapott. És csak a negyedik csoportfoglalkozáson jelentek meg az azonos témában, a csoportok részére más-más produktum letételét kívánó feladatok, és végül eljutottunk oda, hogy a KIP elveinek megfelelően minden csoport eltérő, nyitott végű és a hozzájuk tartozó differenciált egyéni feladaton dolgozott."

1. keretes írás: Pedagógus megjegyzése a KIP kezdeti lépéseiről

Csoportépítés, a csoportdinamika fejlesztése

A hatékony együttműködés és a jó csoportlégkör a tanulási folyamat elősegítői, tudatosan hozzák meg a kívánt eredményt. A csapatépítést az erre alkalmas játékokkal segítjük (melléklet). A csapatépítésre az osztályfőnöki órák kiváló lehetőséget biztosítanak (2. keretes írás).

„Arra, hogy a tanulók figyelmet fordítsanak egymásra, a legmegfelelőbb feladat a *darabolt négyzetek* játék. A feladat célja a gyerekek figyelmének ráirányítása arra, hogy a csoport tagjainak mire van szüksége.
Az osztályt 4 vagy 5 fős csoportokra osztjuk. Egy-egy csoport kap egy borítékot, amelyben 4 vagy 5 főnek megfelelően, darabolt négyzeteket talál. Cél, hogy minden egyes diák maga előtt a padon ki tudjon rakni a csoport egészének a rendelkezésére álló 4 vagy 5 síkidomokból egy teljes négyzetet. A csoport tagjai a feladat közben nem beszélhetnek, nem adhatnak jelzéseket, és nem vehetnek el síkidomdarabokat más elől. Arra van csak lehetőségük, hogy saját szeleteiket másoknak némán áttolják.
A gyereket figyelmeztetni kell arra, hogy addig senki nincs kész, amíg mindenki előtt nincs egy teljes négyzet kirakva."

2. keretes írás: Pedagógus megjegyzése a csapatépítő játékról

A *darabolt négyzetek* játékot Nancy és Ted GRAVES továbbfejlesztette és megalkotta *darabolt körök* feladatot (BAVELAS, 1973; GRAVES–GRAVES, 1985; COHEN, 1994; K. NAGY, 2012).

Szabályok, együttműködési normák bevezetése

A még nem KIP-es „csoportmunkás" órák értékelését a pedagógusok közösen végezik a gyerekekkel. Megkérdezik, hogyan érezték magukat, mit lehetett volna annak érdekében tenni, hogy még sikeresebbek legyenek. Ilyenkor a tanulók arról számolnak be, hogy a munka megosztása, a szabályok betartása vezet a feladat sikeres végrehajtásához. A pedagógusok megkérik a tanítványaikat, hogy fogalmazzák meg azokat a szabályokat, amelyek betartása a munka során segítheti őket.[23] A megfogalmazott szabályok a módszer bevezetésekor még nem letisztultak, olyan általános szabályokat is tartalmaznak, amelyek nem a státuszkezelő komplex instrukció sajátjai. A pedagógus feladata, hogy az idő haladásával csak a módszerhez kapcsolódó szabályokat tudatosítsa a tanulókban (3. keretes írás).

„Osztályfőnöki órán hagyományos csoportmunkát végeztek a gyerekek. Az egyik csapat nem haladt a feladat megoldásával. Kikapkodták egymás kezéből a könyvet, a lexikont és a szótárat, egy idő után pedig mindenki írni akart. A szervezetlenség miatt nem tudták a feladatukat a rendelkezésre álló idő alatt befejezni. Amikor megkérdeztem tőlük, hogy mi lehetett a sikertelenség oka, így válaszoltak: »Nem figyeltünk egymásra és nem osztottuk fel a feladatokat.«"

3. keretes írás: Pedagógus megjegyzése a szabályok megfogalmazásáról

Szerepek bevezetése

A csoportmunkában a tanulók különböző szerepeket töltenek be. A KIP-ben követelmény a szerepeknek a tanulók közötti rotációja, amelynek célja, hogy mindenki betölthesse a kistanár (középiskolában csoportvezető) és a beszámoló szerepet. A szerepek, a tanterem falán jól látható helyen kifüggesztésre kerülnek. Az alsóbb évfolyamokon érdemes a szerep leírása mellett vagy helyett ábrával illusztrálni azokat (pl. az időfelelős posztot egy óra képe jelölheti). Nem feltétel az összes szerep egyidejű bevezetése. A kistanár és a beszámoló szereppel kezdve folyamatosan bővíthető a szerepek köre.

A bevezetés időszakában (alsó tagozat évfolyamaiban) minden KIP-es órán érdemes elismételni a szabályokat, szerepeket, hogy minél hamarabb beépüljenek a tanulók tudatába, viselkedésébe (4. keretes írás).

[23] Leggyakoribb normák COHEN–LOTAN, 2014; K. NAGY, 2012):
„Jogod van a csoporton belüli segítségkérésre bárkitől."
„Kötelességed segíteni bárkinek, aki segítségért fordul hozzád."
„Segíts másoknak, de ne végezd el helyettük a munkát."
„Mindig fejezd be a feladatod."
„Munkád végeztével rakj rendet magad után."
„Teljesítsd a csoportban a kijelölt szereped."

„Az egyik kezdeti csoportmunkás matematikaórán a munka befejezésével rendetlenség maradt az asztalokon. Amikor megkérdeztem a gyerekeket, hogy miért nem tettetek rendet maguk után, azt válaszolták, hogy nem volt olyan tanuló, aki magára vállalta volna a rendrakást. Ekkor adódott alkalom az anyagfelelős feladatainak a megbeszélésére, tudatosítani a gyerekekben, hogy mindenki munkája egyaránt fontos."

4. keretes írás: Pedagógus megjegyzése a tanulói szerepekről

3.3.4. A tanítási órák előkészítése

A módszer elméleti hátterének megismerése, a csapatépítés után kerülhet sor a módszer fokozatos bevezetésére. A pedagógusok a feladatokat a tanítási óra 45 percére szervezik, és a tantervre épülő tanmenetet követik. A feladatok elvégzéséhez szükséges eszközökről és a csoportmunkára alkalmas tanteremről, annak elrendezésről előre gondoskodnak.

A központi téma megfogalmazása

A tanmenet áttekintése során a pedagógus kiválasztja, hogy mely órák alkalmasak a KIP szerinti feldolgozásra. Ezeket, lehetőség szerint, tanév elején megjelölik, ügyelve arra, hogy a pedagógiai program az óraszám körülbelül 20%-ban határozza meg a KIP alkalmazását.

A központi téma mindig a tanmenetben lévő adott téma köré szervezett, valamilyen mindennapi ismeret és a tananyag kapcsolatának felismerésére vagy összefüggések feltárására motiválja a gyerekeket, a megszokottól eltérő megfogalmazásban. Például a száraz *A magyarság történetének kezdetei* óracím helyett a tanulóknak a pedagógus azt a gondolatindító címet írja fel a táblára, hogy *Találjunk hazára!*

Csoportfeladatok elkészítése

A központi témára épülő feladatokat úgy kell összeállítani, hogy megfeleljen a KIP alapelveinek, azaz

- nyílt végű, több megoldása, kimenetele legyen a feladatnak,
- sokféle képességet mozgósítson, a tanulóknak többféle tevékenységre legyen lehetőségük a meglévő ismereteik felhasználásával, alkalmazásával,
- a feladat megoldásához a csoport minden tagjának munkájára szükség legyen, vagyis egy tanuló adott időre egyedül ne tudja azt megoldani,
- minden 4–5 fős tanulói csoport adott témában eltérő feladatot kap.

A pedagógusoknak az csoportfeladatok összeállítása a program bevezetésekor nehéznek, időigényesnek tűnik (5. keretes írás).

„A kezdeti időszakban kollégáimmal napokig gondolkodtunk egy-egy nyílt végű feladat megfogalmazásán. Az óratervezésnek ebben a fázisában szükség van a tanári kreativitásra, fantáziára és a tanárok együttműködésére. Fontos, hogy ötleteinkkel, véleményeinkkel segítsük egymás munkáját."

5. keretes írás: Pedagógus megjegyzése a nyílt végű feladatok megfogalmazásáról

A csoportfeladatok összeállításánál ügyelni kell ara, hogy a csoportok között ne alakuljon ki verseny, a feladat ne legyen könyvízű, a tankönyvből kimásolható.

Nem felel meg a KIP követelményeinek a feladat, ha egyetlen megoldása van, egyedül gyorsabb végrehajtani, mint csoportban, nem megfelelő színvonalú, valamint csak egyszerű memorizálást vagy rutin-ismeretelsajátítást kíván (COHEN, 20140: 68). Arra is ügyelni kell, hogy a csoportfeladat ne tartalmazzon túl sok, részletekbe menő utasítást, mert nem enged teret az innovatív gondolkodásra, a diákok közötti vitára (COHEN, 20140: 71).

Egyéni feladatok kiválasztása

A csoportmunkát követően minden tanuló egyénileg ad számot ismereteiről írásban vagy szóban. Az egyéni feladat a csoportfeladatra épül, felhasználja annak eredményét, azaz megoldása nem lehetséges a csoportfeladat elvégzése nélkül. Ez azonban aktív részvételt kíván minden tanulótól a közös munkában. Aki nem vesz részt a csoportmunkában, nagy valószínűséggel sikertelen lesz az egyéni feladatának a teljesítése. Az egyéni feladatoknál ügyelni kell arra, hogy mivel a csoportok tudásban heterogén összetételűek, így minden tanuló képességének megfelelő, egyénre szabott feladatot kapjon.

Az egyéni feladatok megoldásának különböző módjai lehetségesek: a csoportfeladat kiegészítése, továbbgondolása, véleményalkotás, stb.. A válaszadás történhet szóban, írásban, de akár egy rajz és egyéb produktum elkészítésével is.

Forrásanyag

A tanulók munkáját forrásanyagok (könyvek, lexikonok, szótárak, weboldalak stb.) segíthetik. Ügyelni kell azonban arra, hogy ne legyen túl sok, mert a gyerekek „elvesznek" benne.

3.3.5. Az óra menete

Az óraterv/óravázlat elkészítése után az eszközök és a tanterem előkészítése következik.

A csoportok szervezése előre megtörténik, kialakításuk módja függ az osztály érettségétől, a tanulók ismereteitől, képességeitől és attól, hogy mennyire fogadják el egymást. A csoportok szervezésénél szem előtt kell tartani a tudásban és szocializáltságban heterogén összetétel érvényesülését. Szerencsés, ha a kollégák együtt alakítják ki a csoportokat, megvitatva a csoportban lévő tanulók képességeit, egymáshoz való viszonyát. Az is megoldás, ha egy pedagógus saját beosztással dolgozik.

A csoportok kialakítása nagy körültekintést igényel akkor, ha az osztályban vannak olyan tanulók is, akiket a társai nehezen fogadnak el, nem szívesen barátkoznak, dolgoznak velük. Egyetlen gyereket sem érdemes ráerőltetni a másikra. Az osztályfőnök ezt a munkát nagyban segítheti.[24]

[24] Az optimális csoportlétszám 4–5 fő. Ennél nagyobb létszámnál előfordulhat, hogy lesz olyan tanuló, aki nem fér hozzá a feladat megoldásához. A háromfős csoport viszont azt a problémát eredményezheti, hogy a csoportban két fő szívesebben dolgozik együtt, kihagyva harmadik társukat a feladatok megoldásából.

Szabályok áttekintése: 1–2 perc
Minden óra a szabályok áttekintésével kezdődik (6. keretes írás).

„Legtöbb esetben kiválasztok egy olyan szabályt, normát, amelynek alkalmazását szeretném megtanítani, illetve amelyre szeretném, ha fokozottan ügyelnének a tanulók. Ez a szabály a táblára is felkerül. ”

6. keretes írás: Pedagógus megjegyzése a szabályok teljesítéséről

A normák, szabályok betartása segítséget jelent a gyerekek egymás közötti interakciójában. Minél idősebb korosztályról van szó, annál kevesebb időt kell a szabályok ismétlésére fordítani.

Szerepek felidézése: 1–2 perc
A szerepek iránt támasztott követelmény, hogy minden órán rotálódjanak. Egy kialakított kiscsoport addig együtt marad, amíg a csoportot alkotó tagok mindegyike az egymást követő KIP-es órákon az egyes szerepeket be nem töltötte (7. keretes írás).

„A szerepek ellenőrzése a feladatok kiosztása előtt úgy történik, hogy megkérjük a diákokat, hogy kézfeltartással jelezzék, hogy ki milyen felelős. Az előző órához képest jegyzetünkből ellenőrizzük, hogy a szerepek az egyes tanulók esetében rotálódtak-e. Ez azt jelenti, hogy aki az előző csoportmunka során pl. jegyzetelő volt, most nem emelheti fel a kezét, hisz ő most más szerepet (beszámoló, kistanár, rendfelelős, időfelelős stb.) kell, hogy betöltsön. Amikor a csoportokat alkotó jegyzetelők mindannyian felemelték a szerepellenőrzés során a kezüket, megkérem egyiküket, hogy ismertesse, hogy melyek lesznek a legfontosabb feladatai a csoportmunka alatt.
…Az egyik KIP-es óra előtt jeleztem, hogy a »kistanárok« munkáját fogom figyelni. Amikor a gyerekek a differenciált egyéni feladatok megoldásához jutottak, a »kistanár«, miután átfutotta feladatát, felállt, és az asztal körül ülők mindegyikéhez odament és rákérdezett, hogy meggyőződjön, hogy érti-e a feladatát. Ez gyönyörűség volt a számomra. Az ilyen pillanatokért is érdemes a KIP-et alkalmazni.”

7. keretes írás: Pedagógus megjegyzése a tanulói szerepek rotálódásáról

A felsőbb évfolyamokra járó gyerekek az óra elején egymás között önállóan elosztják, rotálják a szerepeket, amely 1–2 percnél több időt nem vesz igénybe.

Csoportmunka: 15–20 perc
A feladatok kiosztása után a tanulók hozzákezdenek a csoportfeladat megoldásához. A tanár feladata ekkor a tanulók megfigyelése, munkára ösztönzése, az egyes tanulóknak a feladat megoldáshoz szükséges képességeinek a kiemelése.

Arra is ügyelni kell, hogy a csoportalakításnál ne bízzuk rá a csoporttársak választását a tanulókra. A barátok hajlamosabbak haverkodni, játszani, mint dolgozni (COHEN, 1994a: 73–74).

Csoportbeszámoló (8–12 perc)
A pedagógus munkájának eredményeként a gyerekek figyelmesen hallgatják végig egymást. A csoportmunka befejezéséhez közeledve a diákok a *beszámoló* szerepet betöltő tanuló felkészítését végzik, szurkolnak társuknak, a sikeres szereplésre bíztatják.

A szerepek rotációjának eredményeként mire a gyerekek 8. osztályosok lesznek, beszédkészségük olyan szintre fejlődik, hogy a csoportmunka prezentálásakor e tekintetben olykor alig lehet különbséget tenni az adott tantárgy viszonylatában a gyengébb és az erősebb képességű tanulók között.

Egyéni feladatmegoldás (6–10 perc)
Az egyéni feladatokon keresztül előtérbe kerül a tehetséggondozás és a felzárkóztatás. Az egyéni feladatok prezentálása során a lehető legtöbb feladat meghallgatására kívánatos időt keríteni.

Az egyéni feladatok ellenőrzésének a módjai:

- Kisebb létszámú tanulói csoport esetében lehetőség van minden tanuló egyéni feladatának az ellenőrzésére. Ebben az esetben a csoportfeladat eredményét felhasználó, differenciált, egyénre szabott kérdések rövidek, egy-két mondattal megválaszolhatóak.
- Csak bizonyos felelősök (pl. eszközfelelősök) számolnak be.
- A tanulók írásban válaszolnak a feltett kérdésekre, amelyeket a pedagógus beszed, és a következő órán visszajelzést ad rájuk.
- A feladatokat házi feladatként kapják a gyerekek (például középiskolákban), és a megoldásokat a következő órán ellenőrzik.

A papírcsíkon átnyújtott egyéni feladatokat a tanulók a füzetükbe beragasztják, és alá írják a megoldásaikat.

Az óra értékelése, zárása: 2–3 perc
Az értékelés alkalom a tanulók pozitív teljesítményének a megerősítésére. Az értékelés első lépéseként érdemes elmondani, hogyan érezte a pedagógus magát az órán. Kiemeli azokat a tanulókat, akiknek teljesítményét különösen pozitívan értékeli. Érdemes még egyszer megerősíteni azt a normát, szabályt, amely alkalmazását a legjobban előtérbe helyezte az óra során. Ekkor történik visszautalás az óra nagy gondolatára is.

A KIP-es órán osztályzatot nem kapnak a tanulók, erre az ezeken az órákon kívüli 80%-nyi tanóra ad alkalmat. A pozitív visszajelzés, megerősítés azonban kötelező. az osztályzat elhagyásának egyik indoka, hogy megtanulják a gyerekek, hogy nem a jutalomért, hanem az elismerésért dolgozzanak (8–9. keretes írás).

„A leggyakoribb kérdések, amiket felteszek az óra végén:
»Hogyan érezted magad az órán? Mi volt a legnehezebb számodra/a csoport számára?« Rákérdezek a munkavégzés körülményeire: »Ki segített neked a legtöbbet? Te kinek segítettél?« Rákérdezek az elsajátított ismeretekre, készségekre: »Mely képességeidet használtad a mai órán? Mit tanultál?«”

8. keretes írás: Pedagógus megjegyzése a tanulóknak a csoportmunkával kapcsolatos érzéseinek a felméréséhez

„Az egyik 5. osztályban nehezen boldogultam. Sehogyan sem akarták felvenni a felső tagozatban szükséges munkatempót. Gyakran közbekiabáltak. Az egyébként jó képességű gyerekek felálltak órán, türelmetlenek voltak egymással, sokat veszekedtek. Látták, hallották, hogy más osztályokban csoportmunkával, KIP-pel dolgozunk. Kérték, övelük is tartsak ilyen órákat. Kollégákkal beszélgetve úgy döntöttünk, hogy – mivel túl mozgékonyak, nagyhangúak, több új tanuló érkezése miatt szokjon össze még az osztály –, később kezdjük el a módszer bevezetését. Ezt elmondtam a gyerekeknek is, közölve a feltételeimet: »Ha megpróbáltok felsős módon viselkedni, odafigyeltek egymásra, felkészülve jöttök órára, beszélhetünk a dologról.« Néhány nap elteltével azt tapasztaltam, hogy egyre kevesebb az olyan gyerek, akinek nincs kész a házi feladata, tehát megpróbálják a feltételeimet teljesíteni. Egyik nap becsöngetéskor nem hallatszott ki hangoskodás, veszekedés a termükből. Azt hittem, rossz terembe megyek, hiszen eddig ricsajozva vártak. A terem ajtaját kinyitva láttam, hogy néma csendben, vigyáz állásban állnak a gyerekek, a táblán a következő felirattal: »Tanár néni, ígérjük, nagyon jók leszünk! Tessék velünk is csoportmunkával dolgozni!« Ekkor tudtam, hogy jó úton járok. Érdemes volt a tanítási módszereimet megváltoztatni, és újat kipróbálni. Azóta két év telt el. Sok kellemes órát töltöttünk együtt a gyerekekkel. Azóta is »megsértődnek«, ha csak a másik osztályban tartok KIP-es órát.” (2003)

9. keretes írás: Pedagógus megjegyzése a KIP tanulói kedveltségéről

Mi változott meg iskolában a módszer bevezetése óta?
A tantestület 30%-a kezdett hozzá 2001-ben a KIP alkalmazásához. Jelenleg tanáraink 100%-a alkalmazza (10. keretes írás).

„Amióta a KIP-el foglalkozunk »csillogó szemű« kollégák fogadnak reggelente. »Azt találtam ki, hogy…« »Szerinted tetszeni fog ez az ötlet a gyerekeknek?« Összedugjuk a fejünket, egy-egy órát megbeszélünk, átgondolunk. Kijavítjuk egymás óraterveit, tanácsokat adunk egymásnak.”

10. keretes írás: Pedagógus megjegyzése a KIP pedagógusok körében meglévő kedveltségéről

3.4. A tanulás folyamata

A hejőkeresztúri iskolában formálódó KIP fontos elemeiben tér el az eredeti, a Stanfordon kialakítottól. Ennek oka, hogy míg a Stanford eredeti programjában spanyol ajkú tanulók elsősorban délutáni foglalkozásairól, majd normál órakeretben történő felzárkóztatásukról, nyelvi kifejezőkészségük erősítéséről és sikeres integrációjukról van szó, addig a hazai innováció során ebből a kötelező tanítási órán alkalmazott, a tanulási folyamatot keretrendszerrel ellátott módszer lett.

Az iskolában zajló innovációs folyamat stratégiai szempontból egyik fontos eleme a pedagógusok folyamatos tanulása. Az innovációs folyamatnak szerves részévé vált a tudástermelés és a tanulószervezet koncepciónak megfelelően a szervezet tanulása is. A tanulási folyamaton belül lényeges stratégiai elem a program megvalósításában az egymástól való tanulás és az egymás segítése. Az iskolában a hospitálásoknak és a pedagógusok egymás munkáját segítő tevékenységének tudatosan felépített rendszere alakult ki. Jellemző lett az önálló és társas tanulás, a problémamegoldó képesség és a

kreativitás előtérbe helyezése,[25] az együttműködés és az intenzív kommunikáció a tantestületen belül. Az intézmény erősen célorientált, tervszerű és tudatos, munkamegosztás alapján szerveződő pozíciók és szerepek együttese lett. Az iskolára mint tanulószervezetre jellemző lett a rendszerben gondolkodás és a közös jövőkép meghatározása.

Az innováció az iskolában tudatos folyamattá vált. A vezetés felismerte, hogy a szervezettség tekintetében a következetesség, a követelménytámasztás, a segítségadás a pedagógusok részére lényeges mozzanatok az innovációs folyamatban. Az iskola döntési mechanizmusát a demokratizmus, konszenzusra törekvés, ugyanakkor kivárás, a személyes törekvések iránti tolerancia jellemzi. A program alkalmazási kényszerének hiánya, a fokozatosság, a kivárás, az érlelődés folyamata pozitív hatással volt a hatékonyságra.

Az innovációban a vezetés szerepe a következőkben domborodott ki:

- a szakirodalmon keresztül állandó informálódás a lehetőségekről,
- újabb célok felvetése az iskola számára,
- a szakmai tájékozódás eredményeinek a tantestület számára történő felajánlása, megmutatása,
- a feladatok megfelelő delegálása, hatékony munkamegosztás kialakítása.[26]

A pedagógiai gyakorlat

A borsodi iskolában a pedagógusok – a tanulói összetételhez igazodva – tanítási óráiknak körülbelül hatodában szakítanak a kész ismereteken, ténymegállapításokon, döntően verbális és írásbeli közlemények passzív befogadásán és megőrzésén alapuló frontális osztálytanítással. Amellett érvelnek, hogy a tanulóknak aktívan kell részt venniük a tanulás folyamatában, azaz a jelenségek elemzésében, sajátos jegyek feltárásában, működési elvek felismerésében, tények megállapításában, törvényszerűségek felfedezésében. A pedagógusok fontos didaktikai elvnek tekintik a hatékony nevelésben a tanulásnak a tanulók megváltozott igényeihez igazított módját. Munkájuk során arra támaszkodnak, hogy értelmi fejlődés a gyerekek megismerő, alkalmazkodó, feladatmegoldó tevékenységei – megismerés, vizsgálódás, problémamegoldás, kísérletezés, tanulás, cselekvés és ellenőrzés, mérlegelés és következtetés – folyamán megy végbe. Ez a folyamat teszi lehetővé az iskola számára a sikeres szocializációt, a környezethez alkalmazkodás megtanulását, a közösségbe való beilleszkedést.

Jellemző a mester és tanítvány kapcsolatra épült pedagógus szerep, amelyben a pedagógus érti, hogyan tanul a tanítványa. Célja minden gyermek egyéni igényének a kielégítése, fejlődésének a biztosítása. Az órai munka során a pedagógus új szerepet vállal fel, mert tapasztalatból tudja, hogy sokszor ő maga az, aki gátja a gyerekek kreatív gondolkodásának, ismeretelsajátításának. A tanítási órák körülbelül egyhatodában az utasító, a tanulókat folyamatosan kijavító helyzetből szervező, megfigyelő szerepbe lép, amelyben a tanulók munkájának előkészítése, szervezése a központi feladat. A pedagó-

[25] Az utóbbi időben a kreativitással kapcsolatban egyre nagyobb hangsúllyal jelennek meg a környezeti tényezőket is magukba foglaló, komplex megközelítésű elméletek (PÉTER–SZARKA, 2014)

[26] A vezetés nem feladathalmozó, a feladatok és felelősségek tudatos megosztásának stratégiája a jellemző.

gusok olyan iskolát hoztak létre, amely alkalmat nyújt a gyerekek önálló, a tanórák bizonyos részében tanártól független, aktív tevékenységére. Tanári irányító szerepüket átruházzák a gyerekeknek, akiknek lehetőségük adódik a tőlük független, együttes munkavégzésre. A tananyag iránti érdeklődés ilyen módon történő felkeltése elősegíti a tanártól független ismeretelsajátítást, az önálló munkát, a kísérletet, próbálgatást, az önálló gondolatmenet követését. Az iskola célja olyan gyerekek nevelése, akik környezetüknek nem automatikus másolói, hanem kreatív formálói.

A KIP-ben a pedagógusok

- *a tanulók közötti interakcióra ösztönöznek (11. keretes írás),*

„A nyitott végű, a tanulók többféle intelligenciáját felhasználó feladatok segítségével a tanulók számára lehetővé teszem, hogy felismerjék egymás képességeit, kompetenciáit. A harmonikus kapcsolat kialakulása eredményeként a tanulók egymás számára információforrásként szolgálnak. Miközben innovatív gondolkodást igénylő feladatokon dolgoznak, nekem az a feladatom, hogy a tanulók munkáját figyelemmel kísérjem."

11. keretes írás: Pedagógus megjegyzése a tanulók közötti interakció elősegítéséről

- *önálló feladatmegoldásra, tevékenységre késztetik a tanulókat (12. keretes írás),*

„Ha nem vagyok képes átadni irányító szerepemet, és nem tanítom meg a tanulókat arra, hogyan működjenek kiscsoportokban együtt, a nyitott végű feladatok inkább kedvezőtlen hatást érnek el, mivel a több megoldási lehetőséggel szembesülve sok diák pánikba esik, és szeretné, ha segítenék nekik a feladat megoldásában. Ha engedek a kérésnek, akkor kiiktatom a tanulók kreatív problémamegoldó tevékenységét, és ezzel megakadályozom őket abban, hogy megtanulhassák, hogyan dolgozzanak együtt."

12. keretes írás: Pedagógus megjegyzése az irányító szerep átadásáról

- *a gyerekekkel az egyenlőség elve alapján kommunikálnak (13. keretes írás),*

„Kezdetben küzdöttem azzal, hogyan adjam át irányításomat úgy, hogy ne csússzon ki a kezemből a vezető szerep. Aggódtam amiatt, hogy közvetlen és állandó felügyeletem hiányában az óra nem az akaratom szerint zajlik, féltem, hogy a tanulók nem tudják, hogy mit kell tenniük, esetleg túl sok hibát ejtenek, nem fejezik be a feladataikat, és nem vesznek részt a munkában. A csoport normáinak és a tanulókra vonatkozó szabályoknak a rendszere segített az irányító szerep átruházásában és helyette a szervező szerepben történő megjelenésben. Hozzám hasonlóan a tanulóknak is meg kellett tanulniuk, hogyan alkalmazkodjanak a megkapott jogkörökhöz."

13. keretes írás: Pedagógus megjegyzése a tanulóknak a tanári irányítás nélküli munkavégzéséről

- *a tanulást játékos kontextusba helyezik (14. keretes írás),*

„A komplex, játékos kontextusba helyezett csoportfeladatok lehetőséget adnak arra, hogy erősségeiket fejleszthessék, és újakra is szert tegyenek a tanulók. Azt vettem észre, hogy a játékos feladatok több tanulónak adnak lehetőséget arra, hogy »okosnak« mutatkozzon, valamint hogy társai is elismerjék a teljesítményét. A játékos csoportfeladatokba minden tanuló könnyen bekapcsolódik."

14. keretes írás: Pedagógus megjegyzése az ismeretelsajátítás játékos kontextusba helyezéséről

- *a gyerekek válaszai felé elfogadó attitűdöt mutatnak, mindig a pozitívumot, a megerősítésre alkalmas lehetőséget keresik (15. keretes írás),*

„Ha én mint magas státuszú személy egy tanuló teljesítményét pozitívan értékelem, a tanuló elhiszi, hogy képessége a szavaimnak megfelel. Ahhoz azonban, hogy ne csak a tanuló kompetenciaelvárásait változtassam meg, hanem a csoportnak a tanulóval kapcsolatos elvárásait is növeljem, a tanuló erősségét nyilvánosan, a többiek előtt kell kiemelnem, hogy mind a tanuló, mind az osztálytársak hallják. A kompetencia hozzárendelése konkrét azért, hogy mind a tanuló, mind a csoport tudja, hogy mit tud a tanuló jól csinálni. Rá kell mutatnom arra, hogy a tanuló képessége a csoport munkája szempontjából fontos. A kiscsoportban végzett közös munka sikeres feladatmegoldást és ismeretelsajátítást eredményez az alacsony státuszú, benne a roma tanulók számára is. A folyamatos pozitív megerősítés a tanulókat együttműködésre ösztönzi."

15. keretes írás: Pedagógus megjegyzése a tanulók teljesítményének a pozitív megerősítéséről

- *módszerük harmonizál a tananyaggal (16. keretes írás),*

„A KIP-es óra témája a tanmenetben található témával minden esetben harmonizál. Természetesen nem minden tananyag feldolgozására alkalmas a KIP, viszont minél gyakorlottabbak vagyunk a módszer alkalmazásában, annál inkább meglátjuk a lehetőséget az aktuális témában, tananyagban."

16. keretes írás: Pedagógus megjegyzése a KIP-es órának a tanmenettel való harmonizálásáról

- *a tanítás során mind a tartalmat, mind az ismeretelsajátítás folyamatát fontosnak tekintik (17. keretes írás),*

„Ha a KIP-ben eléggé jártasak vagyunk, az óra keretének betartásával és az átgondolt, a módszer elveinek megfelelően felépített óratervvel képesek vagyunk egyensúlyt teremteni a tanulók képességei és érdeklődése, ismerete és jártassága, a tanulók fejlődését elősegítő folyamatos értékelés, valamint a között a közeg között, amelyhez a tanulók tartoznak, legyen az az iskolán belül vagy kívül. A KIP-es óra lehetőséget ad a tanulóközpontú, a tanulásközpontú, az értékelésközpontú és a közösségközpontú ismeretelsajátítás egyensúlyának a megteremtéséhez."

17. keretes írás: Pedagógus megjegyzése a sikeres ismeretelsajátításról

A KIP-ben a szereptanulás a szereptanítás fogalmával szorosan összefüggő olyan folyamat, amelyben mindenki lehet tanító és tanuló egyaránt. Ebben a szocializációs folyamatban a gyerekek olyan tudásra tesznek szert, amelynek eredményeként olyan képességeket és készségeket sajátítanak el, amelyek eredményeként megmutathatják innovatív gondolkodási képességüket.

Az iskola arra számít, hogy a tanítási órán a gyerekek készségeket sajátítanak el a megfigyelés és az utánzás alkalmával, vagyis egymást figyelve tanulnak. Ilyenkor viselkedési normákat tanulnak egymástól, egymás reakcióit, tevékenységét befolyásolják. Amit az egyik gyerek tud és teljesítményében mutat, azt a másik megpróbálja megismételni, utánozni.

A csoportmunka alatt a gyerekek tudatosan figyelnek a körülöttük zajló eseményekre. A szociális tanulás folyamatban a tanulók tudatosságának egyik jele, hogy figyelmüket fokozottabban azokra a környezetükben zajló eseményekre fordítják, amelyek lehetővé teszik saját teljesítményük megítélését, de arra is lehetőséget ad, hogy észrevegyék, hogy környezetük, a tanítási óra, a csoport többi tagja milyen viselkedést vár el egy-egy tanulótól. Az órán a gyerekek egymást figyelve tanulnak, ami nem jelenti feltétlenül azt, hogy utánozzák is egymást. Utánozni általában azt fogják, akik a csoporton belül szociálisan népszerűbbek. Ez azt a felismerést eredményezte, hogy a pedagógusoknak lehetőséget kell teremteniük az utánzásra, a helyes viselkedés és tevékenység „lemásolására". A folyamatban fontos szerepet kap a csoporttagok elvárása, a felajánlott modellek. Ez viszonyítási alapot jelent az alulszocializált gyerekeknek a viselkedésük formálásához.

A csoportmunka során a heterogén tanulói csoport tagjai közötti társas kapcsolatok erősítésével eredményeket érnek el a csoport minden tagjának a fejlesztése terén. A hagyományos tanítás a társas kapcsolat fejlesztését nem teszi lehetővé, míg a gyerekek közös munkájára alapozott tanítás ennek ellentétét eredményezi. A közös munka az ismeretlesajátítás elősegítője. A társaktól való tanulás, a csoporton belül a tevékenységek összehangolása jobban strukturált kognitív teljesítményt eredményeznek, mint azok a helyzetek, amikor a tanuló a társaktól elkülönülve egyedül hajtja végre a feladatokat. A tanult viselkedés elraktározódik, és szükség esetén aktivizálni tudják, akár olyan helyzetekben is, amikor a csoport tagjai között nincs azonos státusz. A hátrányos helyzetű vagy sajátos nevelési igényű gyerekeknél és a tehetségeknél a teljesítmény a csoportos munkavégzésben jobban kibontakozik. A csoportok átjárhatóak, minden esetben tudásban és a tanulók szocializáltságában heterogének és nem állandó összetételűek.

A csoportmunka során, miközben a gyerekek ismereteikben, tudásukban gazdagodnak, lehetőségük adódik eltérő képességeik, tehetségük megmutatására és a nyitott végű feladatok eredményképpen a csoport tagjai közötti vita generálására is. A KIP-ben a vita központi helyet foglal el a tanulók tudásának elősegítésében. A pozitív vita innovatív gondolatokat ébreszt, amelyből a pedagógusnak előnyt kell kovácsolnia. Felismerték, hogy a vitának, az építő gondolatok megfogalmazásának olykor a pedagógus az akadálya az állandó irányításával, a gondolatok egyetlen lehetséges irányba történő terelésével. Minőségében más egy olyan óra, ahol a pedagógus irányító szerepet tölt be, attól, ahol jelen van, de a szervező szerepet vállalja fel. A tanár irányító munkájának csökkenésével, sőt megszűnésével a gyerekek felszabadultabbak, játékosabbak, kíván-

csibbak és gondolataikban innovatívabbak lesznek. A pedagógusok építenek a játékos kíváncsiságra, amely az újfajta, kreatív problémamegoldásnak az előmozdítója.

A KIP-nek az egymástól tanulás az egyik alapgondolata. A barátok, osztálytársak közötti együttműködés serkentőleg hat a felfedező, kutatómunkára és az ötletek megfogalmazására, miközben egymás felé észrevétlen tisztelet alakul ki. A tapasztalat azt mutatja, hogy képesek, tudnak és szeretnek logikus érveket felsorakoztatni, fejtegetésekbe bocsátkozni és kisebb-nagyobb problémákat megoldani.

Sok pedagógus nehezen éli meg, hogy a társaktól történő tanulás kitűnően működhet a pedagógus állandó irányítása nélkül is. A vita, a dolgok, a problémák felderítése, megértése, a magyarázatok megtalálása, az együttműködés a társakkal tudásvágyat ébreszt a tanulókban. Mindez remekül megy a pedagógusok által folyamatosan nem befolyásolt, magyarázatokkal nem megszakított folyamatban. Az aktív tanulás lehetőséget nyújt a gyerekek számára a problémamegoldó gondolkodásra, eszközök használatára, kétségek, kérdések megfogalmazására, válaszok keresésére. Nincs kihívóbb a tanár számára, mint ezek szerint a követelmények szerint szervezni órai munkáját, tevékenységét. A tudás gyarapodása érdekében lehetővé kell tennie a tanulók számára az önálló gondolkodást és munkavégzést, ezzel járulva hozzá az ismeretelsajátításhoz. A siker egy része a feladatokban rejlik, amelyek a tanulók közötti együttműködés, így a sikeres ismeretelsajátítás segítője, mind a tehetséges, mind a tanulásban lemaradt, különös tekintettel a hátrányos helyzetű tanulók tekintetében.

3.5. Tapasztalatok a tanári és tanulói kérdőívek alapján

A csoportmunka alkalmazása során – mind a pedagógusok, mind a diákok részéről – összegyűlt tapasztalatok, vélemények ugyancsak fontos részét képezik a program működése, illetve eredménye értékelésének. A tanulók és a pedagógusok véleményének felmérésére önkitöltős véleménykérdőíveket használtunk (II. melléklet; K. NAGY, 2012). A tanárok és a diákok körében egyaránt két-két – egy zárt és egy nyitott kérdéseket tartalmazó – kérdőívet töltöttek ki a megkérdezettek. A felmérés eredményét az első kötetben már ismertettük. Itt a pedagógusok további reagálását összegezzük.

A pedagógusokat arra kértük a kérdőív megválaszolása után, hogy a kételyeket, felmerült problémákat vitassák meg, amely műhelymunka során az alábbi észrevételek, megegyezések születtek.

Kétely, probléma (1): *„Amennyiben egy tanuló nem végez az órán az egyéni feladatával, nincs biztosíték arra, hogy otthon befejezi.”*

> Észrevétel, megegyezés: A hátrányos helyzetű tanulók otthoni körülményei nem minden esetben teszik lehetővé, hogy írásbeli munkájukat befejezzék. Ezért törekedni kell a tanórán megoldható terjedelmű feladatok kiosztására. Ugyanakkor lehetőséget kell biztosítani a tehetségfejlesztés terén olyan egyéni produktumok elkészítésére, amelyben a tanulók képességeiknek megfelelően kibontakozhatnak. Ez történhet szorgalmi feladat kijelölése formában.

Kétely, probléma (2): *„Nem látom, hogy okosabbak lettek volna”*

Észrevétel, megegyezés: A program bevezetése és annak megfelelő alkalmazása esetén a gyerekek magatartásában fél éven belül pozitív változás figyelhető meg. A tanulmányi eredményekben ilyen rövid idő alatt bekövetkezett változás csak látszólagos, egyszerűen arról van szó, hogy jobban figyelnek, így jobban teljesítenek. A kompetenciamérési eredményben bekövetkezett változás 3–5 év elteltével tapasztalható.

Idézet egy pedagógusnak a program szakmai irányítója felé küldött emailjéből (18. keretes írás):

„Én jelenleg nem tanítok, csak szeptembertől bekéredzkedtem egy iskolába heti 2 napra, hogy ott a pedagógus munkáját figyeljem. Ő szép lassan átadta a tanítást, így 4. osztályosokat, mind a tehetséget, mind a fejlesztést volt alkalmam kipróbálni. […] Egy 7 főből álló fejlesztendő csoporttal próbáltam ki a módszer 1-1 elemét. Magyar nyelvtan fejlesztése volt. Az egész órán differenciáltam, dolgoztak a gyerekek együtt, párokban, majd mindenki megkapta a számára készült feladatokat. A gyerekek nagyon élvezték, mindenkinek sikerélménye volt, nagyon sokat dolgoztak, és nem is vették észre, hogy az ötödik órában voltunk.
A pedagógus utána megköszönte, hogy megtartottam ezt az órát, és másnap még fel is hívott, hogy éjjel az órámon gondolkodott, hogy lényegében mindenki magához mérve milyen sokat dolgozott, így milyen sokat fejlődhetnének a gyerekek. További információkat kért, és elmondta, hogy újra előjött benne a lelkesedés, és tényleg úgy látja, így lenne a leghasznosabb a tanítás.”

18. keretes írás: Pedagógus megjegyzése a KIP eredményességéről

Kétely, probléma: *„Számomra úgy tűnik, hogy túl nagy szabadságot adnak a feladatok a gyerekeknek.”*

Észrevétel, megegyezés: A hagyományos pedagógus szerepből nehéz kilépni. Legtöbb kolléga attól tart, hogy óráját nem tudja irányítani, kézben tartani. A már gyakorlott KIP-esek úgy vélik, hogy 20 KIP-es óra szükséges ahhoz, hogy a pedagógus biztonságosan mozogjon a tanórán, és elfogadja új szerepét (Lásd még: Pedagógus megjegyzése [1], [12], [13]).

„Mi a biztosíték arra, hogy a gyengébbek nem élnek vissza a jó tanulók segítségével?”

A tanítási óra két hosszabb egységet ölel fel: az innovatív gondolkodást igénylő csoportfeladatot és a differenciált egyéni feladatok megoldását. Ez utóbbi feladatok biztosítják az egyes tanulók egyéni elszámoltathatóságát.

Kétely, probléma: *„Én csak projektmunka keretében tudom elképzelni a módszer alkalmazását.”*

Észrevétel, megegyezés: A módszer megköveteli, hogy megfelelő gyakorisággal, a tanítási órák kb. 20%-ában alkalmazza a pedagógusközösség. A tapasztalatok azt mutatják, hogy ez a gyakoriság már változást idéz elő a tanulók viselkedésében. Az ennél nagyobb gyakoriság a pedagógusokra rendkívül nagy terhet ró az órákra történő felkészítés miatt, továbbá nem

minden tartalom alkalmas csoportmunkában történő feldolgozásra, és az sem utolsó szempont, hogy vannak olyan gyerekek, akik nem kedvelnek csoportmunkában dolgozni (5. ábra).

Kétely, probléma: *„A módszer hátránya, hogy rendkívül innovatív gondolkodást kíván a pedagógustól.”*

Válaszként idézet egy pedagógusnak a program szakmai irányítója felé küldött emailjéből (19. keretes írás; lásd még: 5. keretes írás).

„…éppen pénteken beszélgettünk farsangkor egymással mi tanárok a vázlatokról. (Akkor egy kicsit több idő van beszélgetni, miközben nézzük a gyerekeket.) Én azt mondtam, hogy nekem éppoly területeket kell mozgósítanom, hogy írjak egy vázlatot, amelyeket akkor használok, amikor prózát írok. (Hat önálló prózakötetem van, www.halaszmargit.hu, www.facebook.com/halaszmargit.) Szóval például dogát javítani, aztán szimpla órára készülni nem kell feltétlenül átlényegülni a mindennapok szintjéről, de a KIP-hez igen.”

19. keretes írás: Pedagógus megjegyzése az innovatív gondolkodás előnyeiről

3.6. Az innováció disszeminációja

Az innováció egyik lényeges jellemzője az, hogy „másolható-e”, azaz az adott intézménytípuson vagy rendszeren belül továbbadható-e, másutt is megvalósítható-e. A valódi innováció nem egyetlen személyhez, tanulócsoporthoz, iskolához kötött. Adaptálhatóság nélkül egyedi pedagógiai gyakorlatról beszélhetünk, amely csupán felvillanás a hagyományos módszerek között, és – az egyedi eseti feltételek miatt – nem sarkall másokat annak megismerésére, átvételére.

Magyarországon 2010-ig nem volt általános, hogy egy iskola a saját innovációs eredményeinek disszeminációját végzi. 2010 körül azonban már sok olyan iskoláról beszélhettünk, amely készült arra, hogy referencia intézménnyé, azaz más iskolákat tanító iskolává váljon. Egyre több iskola színesítette kínálatát tagozat indításával, és az intézmények módszerbeli gazdagságukat kezdték hirdetni. Ennek jó példája az Educatio Kft. honlapján létrehozott *Iskolatáska* felület, amely a közoktatási intézmények által feltöltött jó gyakorlatok tárháza.[27] A hejőkeresztúri iskola tekintetében ennek több formája is van, de mindközül a legfontosabb a Komplex Instrukciós Program.

A disszemináció indításakor az intézménynek a hálózatépítéssel kapcsolatban fel kellett mérnie, hogy kitől milyen segítséget várhat. A program terjesztése a Gábor Dénes Díjasok kezdeményezésére, 2010-ben (a programnak a hejőkeresztúri iskola által már tíz éve folyó alkalmazása után) kezdődött meg, olyan iskolákat tömörítve, amelyek fontosnak vélték a hátrányos helyzetű tanulók nevelését, és elfogadták, hogy a Hejőkeresztúron kidolgozott program szerint végezzék a feladatukat. E pillanatban (2015) a hejőkeresztúri iskola, valamint 15 másik iskola a program a résztvevői, illetve további 17 iskola, benne egy középiskola a KIP ismérveinek az elsajátítási folyamatába lépett.

[27] Forrás: *Jó gyakorlatok*. http://kosar.educatio.hu/index.php/intezmenyi_innovacio/jo_gyakorlatok_list/1346211711.edu 2014. 04. 30.

A KIP keretében valójában a hejőkeresztúri modell és gyakorlat elterjesztése kezdődött meg. A hejőkeresztúri pedagógusok 60 órás akkreditált tanfolyam keretében képezték ki a KIP-et alkalmazó iskolák pedagógusait. A disszemináció során DONALDSON (2010) iránymutatásaiból kiindulva, a tudást átadók úgy vélték, hogy a képzés akkor lesz hatékony, ha az „átalakítandó" intézményben zajlik, ha illeszkedik annak kultúrájához, figyelembe veszi a tanárok eltérő igényeit, az egymástól tanuláson, együttműködésen alapul, és fenntartható. Ez utóbbi talán a disszemináció legerősebb pontja, amely a képzett iskolák munkájának 3–5 éven keresztül történő utókövetését jelenti (óratervek átnézése, tanítási órák hospitálása). Az együttműködés során a képzés alapú szemlélet háttérbe szorulása és a szakmai fejlődés alapú szemlélet előtérbe kerülése valósult meg, amelyet az alábbi táblázat szemléltet (5. táblázat)

5. táblázat
A képzés alapú és a szakmai fejlődés alapú szemlélet különbségei

Képzés alapú szemlélet	Szakmai fejlődés alapú szemlélet
A pedagógusképzések tartalmán és minőségén van a hangsúly.	A pedagógusok tanulásán, tanulási eredményén, kompetenciáinak a fejlődésén van a hangsúly.
A képzés a tipikus forma.	A pedagógusok együttműködése a tanulás tipikus formája.
Órában, kreditben, oklevélben mérhető.	A diákok tanulási eredményében mérhető.
Tanításon alapul, amelyet nem mindig követ implementáció.	Reflektivitáson, innováción, adaptáción alapul.
A pedagógus személyes elkötelezettségét nem igényli.	A pedagógus személyes elkötelezettségét, aktivitását igényli.

Az iskolák munkája iránt élénk az érdeklődés. Csak a hejőkeresztúri iskolát az elmúlt évben több mint 700 pedagógus és szakember látogatta meg. Ezt – miközben természetes lenne – nem teherként élik meg a pedagógusok, hanem szeretnék, ha egyre több iskola ismerné meg és alkalmazná a programot. A látogatók legtöbbször az Integrációs Pedagógiai Rendszert (IPR) alkalmazó iskolák pedagógusai, de vannak olyanok is, akiket a szakmai kíváncsiság hajt. Amikor egy egész tantestület látogatja az iskolát, gyakran tapasztalható, hogy az érdeklődők mellett vannak olyanok is, akik nem feltétlenül motiváltak, hanem olykor a tanórai eseményeket ellendrukkerként figyelők. Ennek ellenére a pedagógusok büszkék, hogy megmutathatják a tevékenységüket, az eredményeket, amely az iskolai munka minőségére pozitív hatással van.

3.6.1. A programban részt vevő iskolák bemutatása, eredményessége

Jelenleg a programban 32 iskola több mint 6000 tanulója és közel 600 pedagógusa vesz részt. A hejőkeresztúri KIP-et először adaptáló (a KIP-es iskolák a hejőkeresztúriak által kidolgozott programot változatlan formában alkalmazzák) intézmény egy budapesti iskola volt. Az adaptációra 2010-ben került sor. 2011-ben további 8 iskola vezette be a módszert, majd 2013-tól fokozatosan újabb iskolák léptek be a rendszerbe. A középiskolákon és két általános iskolán kívül az intézmények nem csak a Komplex Instrukciós Programot, hanem a Hejőkeresztúri Modell – KIP többi innovációját is átvették (lásd: 3. táblázat).

Az iskolák összetételükben igen különbözőek. Budapesten kívül Pest, Borsod-Abaúj-Zemplén, Hajdú-Bihar, Jász-Nagykun-Szolnok, illetve Zala megyében találhatóak. A jelenleg képzés alatt álló iskolák közül Borsodban, Baranyában, Hajdú-Biharban, Csongrádban és Komárom-Esztergom megyében vannak a hálózathoz kapcsolódó iskolák. Az iskolák tanulói összetétele eltérő. Van olyan iskola, ahol a tanulók közel 100%-a hátrányos helyzetű, de van olyan iskola is, amelyikben a hátrányos helyzet elhanyagolható (10% alatti). A fenntartókat tekintve a már képzett iskolából három egyházi fenntartású.

3.6.2. Az iskolákban bekövetkezett változás

A hejőkeresztúri iskola az elmúlt 15 évben már bizonyította a program hatékonyságát. Az iskola 70%-os hátrányos helyzetű tanulói összetétele ellenére minden gyerek továbbtanul, 65–70%-uk érettségit adó intézményben.[28] A gyerekek zöme a megye legjobb középiskoláiban tanul tovább. A továbbiakban a programba négy éve belépő iskolák mutatóiban bekövetkezett változást mutatjuk be. Az adatok elemzésénél kiemelt figyelmet fordítunk az igazolatlan hiányzásokra és a bukások számának alakulására (III. melléklet).

A bukások számának az alakulása

A bukások számának csökkenése egy iskola kivételével kedvező. Az eredmény minden bizonnyal annak a munkának köszönhető, amelyet a pedagógusok a program bevezetésével értek el a tanulásban lemaradt gyerekeknél.

A kedvező változást nagyban segítette, hogy a többféle képességet felszínre hozó tananyag összeállításánál elsődleges cél a tanulók magasabb szintű gondolkodásának előmozdítása egy központi téma, egy alapvető kérdés köré szervezett csoportmunka segítségével. A nyitott végű, több megoldást kínáló feladatok biztosították a tanulók egymástól független, kreatív gondolkodását, problémamegoldó képességének fejlesztését. A feladatok megoldása lehetővé tette a különböző képességek alkalmazását, tehát a különböző szociális háttérrel, tudással rendelkező gyerekeknek alkalma nyílt a feladatok sikeres véghezvitelére, a csoportmunka teljesítésére. Ez a tanulásban lemaradt gyerekek teljesítményét valószínűleg nagyban előremozdította.

A program alkalmat adott a pedagógusoknak a diákok között kialakult státuszproblémák kezelésére. A KIP-ben a tanár célja az volt, hogy minden diáknak megadja a lehetőséget a munkában való egyenrangú munkavégzésre, tudatosította, hogy mindenkinek van olyan képessége, amely alkalmassá teszi a feladatok megoldásában való sikeres közreműködésre.

Érettségit adó középiskolában történő továbbhaladás

Egy kivétellel kedvező eredményt mutatnak fel az intézmények. Feltételezésünk szerint az eredmény annak is tulajdonítható, hogy a gyerekek – különösen a tanulásban lemaradtak – a program szerinti tanítási órákon aktívan vesznek részt a feladatok megoldásában, amely „helyzetbe hozza” őket. Ez a teljesítmény a többi, hagyományos

[28] A hasonló tanulói összetételű iskolákban ez az arány 40%.

(frontális, „hagyományos”/státuszkezelést nem igénylő csoportmunka, differenciált tanulásszervezés) tanítási órára is hatással van.

Óvatosan kell következtetést levonni az egyes iskolák összehasonlításánál is, hiszen abból az iskolából, ahol közel 100% a hátrányos helyzetű tanulók aránya, nagy valószínűséggel kevesebben mennek érettségit adó iskolába, mint onnan, ahol ez az arány negyedannyi.

3.6.3. Pedagógusok véleménye a programról

A KIP-et alkalmazó pedagógusok körében nyitott, teljes körű kérdőíves felmérést végeztünk arra vonatkozóan is, hogy a program bevezetését követően milyen pozitív tapasztalatokat szereztek, illetve milyen nehézségekkel néztek szembe a pedagógusok az órai munka során. A pedagógusoktól – a hejőkeresztúri iskolában végzett mérésekkel összecsengően – az alábbi jellemző válaszokat kaptuk a program hatékonyságával kapcsolatban:[29]

- „A program bevezetését követő negyedik hónapban pozitív változás következik be a gyerekek viselkedésében, fegyelmezettekké válnak a tanórán.”
- „Megszűntek a lopások tanulóink körében, a diákok egyre inkább elfogadják az iskola házirendjét, a magatartási normákat a tanórákon és a szünetekben.”
- „Csökkent a késések száma.”
- „Csökkent a csavargó gyermekeink száma, hisz diákjaink nagy számban vesznek részt délutáni szakköreinken.”
- „A viselkedési problémákat iskolán belül meg tudjuk oldani, a gyerekek és szülők is elfogadják a pedagógusok véleményét.”
- „Javult az iskolai magatartásátlag, csökkent a fegyelmi ügyek száma, fegyelmi tárgyalást nem kellett tartani.”
- „Magatartási probléma miatt ebben a tanévben nem kellett a Gyermekjóléti Központ felé jeleznünk.”
- „A program hatására az órák érdekesebbek, izgalmasabbak, a gyerekek az életszerű feladatokkal sokkal jobban tudnak azonosulni.”
- „A diákok aktívabban vesznek részt az órákon, többször segítettek egymásnak a feladatok megoldásában.”
- „A csoportmunkák alkalmával több gyereknek van lehetősége megnyilvánulni az óra menetében.”
- „A gyerekek a KIP-es órákon végig dolgoztak, a kiscsoportos munkákban aktívan vesznek részt, függetlenül az előző tanulmányi eredményüktől.”

A pedagógusok további, a program alkalmazásának a nehézségeit feltáró véleménye a program bevezetéséről:

- „Egyetlen nehézség, ami itt-ott előkerül, az *idő*.”

[29] A 2012-ben, a Miskolci Egyetem által megrendezésre kerülő *Taní-tani* konferencián a KIP-et alkalmazó iskolák poszter bemutatóiról a pedagógusok válaszainak az összegzése.

- „Az óravázlatok időre történő elkészítése, még nem elég rutinszerű, néha nehéznek tűnik a feladatok kitalálása, de lassan beletanulunk. A letanított órákon még a 45 perc nem mindig elegendő."
- „A csoportos órák megtartása azonnali sikerélményeket hozott a tanítók, tanárok számára. A legtöbb problémát az új ötletek megalkotása okozta, amelyben – egy idő után – úgy éreztük, hogy fogyott a lendület. Ezen hospitálásokkal és eszmecserékkel igyekeztünk átlendülni. Távlati célunk egy »feladatbank« összeállítása és folyamatos gazdagítása, amely évről évre segítségünkre lehet. Kissé nehéz még a csoportfeladatok nehézségi fokát megtalálni, mert a gyerekek nehezen értelmezik önállóan a feladatokat. Gyakorlatlanok még a munkamegosztásban és a kulturált véleményalkotásban. Ezeket folyamatosan erősíteni és segíteni kell."

A program hatása a tantestületre:

- „A közös alkotómunka során a csapatszellem a tantestületen belül erősödött, a kollégák közötti párbeszéd, az egymás segítése lett a jellemző."
- „A szülők bizalommal fordulnak az iskola felé, és egyre többen vesznek részt az iskolai programokon. Ezt segíti elő a Generációk Közötti Párbeszéd, amely szintén a KIP program része."

Pedagógusok gondolatai arról, hogy miért alkalmazzák a KIP-et (19. keretes írás)

„Az elmúlt néhány év alatt többször módosított tantervek, új tankönyvek, módszertani sokszínűség jellemzi a nevelést, oktatást. Gyakorló, általános iskolai pedagógusként mégis azt tapasztaltam, hogy a tanulók között rohamosan növekszik azok száma, akik a tantárgyi követelményeket csak elégséges szinten tudják teljesíteni. Ismereteiket nem tudják alkalmazni a mindennapi életben. Egyre több elkeseredett, fásult gyerekkel találkoztam, akik gyötrődnek az iskolai sikertelenségük miatt. Elkeserítőnek találtam, amikor 11–12 éves tanítványaimtól azt hallottam, hogy »Én ezt úgysem értem! Ne tessék tovább magyarázni, alkalmatlan vagyok rá!« A módszer legfontosabb ismérve, – »Mindenki jó valamiben!« – volt az, ami arra késztetett, hogy megismerjem és kipróbáljam a Komplex Instrukciós Programot.

A hátrányos helyzetű tanulók száma évről évre nő. Társadalmi, gazdasági, szociális helyzetük egyre nagyobb eltérést mutat, ez sajnos az osztályteremben is megmutatkozik. Mire felső tagozatba kerülnek a gyerekek már kialakult státusszal rendelkeznek. Tisztában vannak gyengeségeikkel, de nem ismerik erősségeiket, nem értékelik meglévő képességeiket (pl. koordinált, szép mozgás, kézügyesség). Emiatt a gyerekek eljutnak a tanulás elutasításához, érdektelenné válnak az iskolai munka iránt. A módszer alkalmazása során megfogalmazott sokféle képességet igénybe vevő, nyílt végű feladatok lehetőséget nyújtanak a tanulók motiválására, erősségeik fejlesztésére, gyengeségeik kezelésére.

Minden tanévben osztályonként elvegezzük a szociometriai felmérést, amely segít feltérképezni az osztályok szerkezetét. Ennek alapján tájékozódunk a perifériára került tanulókról, a jól szervezett csoportmunka eredményeképpen státuszhelyzetük javul, a tanulók sikerélményhez jutnak.
A tanulói csoportokban megfigyelhető sokszínűség miatt szükségessé válik olyan módszer alkalmazása, amely lehetővé teszi mindenkinek a képességei szerinti tanulást, biztosítja tudásszintjének megfelelő fejlődést. A státuszproblémák kezelése, gyengébb tanulók felzárkóztatása a jó képességű, tehetséges tanulók elvesztése nélkül komoly kihívást jelent. Eddigi tapasztalataim azt mutatják, hogy a KIP alkalmazása segítséget nyújt e problémák megoldásában.
Fontos szempont még, hogy a módszer alkalmazása során nincs szükség új tankönyvekre, különleges eszközök beszerzésére. A tanárok, tanítók fantáziájára, alkotó kedvére épül. Ezeken az órákon a pedagógus a háttérben van, mégis izgalmasabb, élvezetesebb az óra megtartása. Megvéd a fásultságtól, »kiégéstől«.

19. keretes írás: Pedagógus megjegyzése a KIP előnyeiről

3.6.4. Tanulók véleménye a programról

Fontosnak tartottuk megkérdezni a tanulók véleményét is. Feltételeztük, hogy a gyerekek szívesen vesznek részt a program által szervezett tanítási órákon, és ez minden bizonnyal hatással van viselkedésükre és ismeretelsajátításukra is. A 4., 6. és 8. osztályosoktól begyűjtött nyitott kérdőíven az alábbi jellemző válaszokat kaptuk a módszer kedveltségére vonatkozóan:[30]

- „Ezek az órák nagyon jók, mert együtt kell dolgoznunk. Azért is jó, mert a tanárok kitalálnak mindig valami érdekeset."
- „Könnyebb így együtt dolgozni, mert megoszlik a munka, és szórakoztatóbb az óra. Jobb feladatokat csinálunk, és az is jó, hogy minden tantárgyból van ilyen óra."
- „Jó, hogy együtt meg lehet beszélni a feladatokat."
- „Nekem a KIP-es óra tetszik, mert így sokkal könnyebben megy minden, és jobban megtanulok mindent."
- „Azért szeretem, mert ott lehet rajzolni. Közelebb ülünk egymáshoz. Nem vesszük észre, hogy tanulunk."
- „Jól érzem magam az órákon, mert jó valamilyen feladatot (felelős) ellátni. Jó másokkal együtt dolgozni."
- „Én azért szeretem azokat az órákat, mert együttműködik az egész osztály."

3.6.5. A pedagógusok óravázlat-készítési technikájának a fejlesztése

A program bevezetését követő első évben a programba belépő új iskolák a hejőkeresztúri pedagógusoktól segítséget kaptak, és az új belépők jelenleg is kapnak a tanórai munkájuk felépítéséhez. Ennek legfontosabb része a program igényeinek megfelelő

[30] A 2012-ben, a Miskolci Egyetem által megrendezésre kerülő *Taní-tani* konferencián a KIP-et alkalmazó iskolák poszter bemutatóiról a tanulók válaszainak az összegzése.

óratervek elkészítése. Az év során 5008 óraterv került átnézésre, véleményezésre. A segítségadás az egy év szoros utókövetés után (még 3–5 éven át) folytatódik. Havi rendszerességgel kerül sor a szupervízorok által a tanórák hospitálására a tanuló intézményben, illetve – bár már minden tanuló intézmény rendelkezik egy szakértői teammel – kérheti vitás esetekben az óraterv átnézését.

Az óravázlat összeállításának a szempontjai:

- a csoportfeladatok nyitott végűek, alkalmat adnak a tanulók közötti alkotó vitára,
- minden csoport más feladatot kap, ezzel kerülve el a csoportok közötti versenyhelyzetet,
- a csoportfeladatok minden csoport számára egyformán érdekesek, motiválóak,
- a csoportfeladatok lehetővé teszik a tanulók differenciált egyéni fejlesztését,
- a differenciált egyéni feladatok felhasználják a csoportmunka eredményét.

*

A program előrehaladásával a pedagógusok egyre nagyobb gyakorlatra tettek szert az órai munka összeállításában. Jelentős változás következett be abban a tekintetben, hogy míg a program kezdetekor egyetlen óravázlat (0%) sem felelt meg minden tekintetben a módszer követelményeinek, addig egy év elteltével a pedagógusok 98%-a, köztük páran még mindig kis segítséggel, de képesek a követelményeknek megfelelő óravázlatot összeállítani. Jelen pillanatban (2015) 5 iskola utókövetése és 5 iskola képzése folyik, a többi intézmény az év befejeztével kilép a szoros utókövetési státuszból.

3.6.6. A KIP-et alkalmazó iskolák eredményei

Az alábbiakban két, a KIP-et már ötödik éve alkalmazó iskolának a program sikerességét összegző véleményét ismertetjük.

A KIP bevezetése a bükkaranyosi iskolában

Bükkaranyos Miskolctól 20 km-re fekvő kisközség a Bükk lábánál. Lakossága közel 1500 fő.

A szabad iskolaválasztás, valamint Miskolc közelsége miatt iskolánk tanulólétszáma évről évre csökkent. Az elvándorlás megállítása érdekében olyan pedagógiai módszert igyekeztünk választani, amely szakít a konzervatív szemlélettel, minden társadalmi csoport gyermekei számára megfelel, elősegíti a gyerekek közötti kapcsolat harmonikussá válását.

A Komplex Instrukciós Programot 2011 őszén vezettük be a hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskolában alkalmazott modell alapján. A Komplex Instrukciós Programmal egy időben átvettük a Differenciált Tanulásszervezést, a Logikai Táblajáték Programot, valamint a Generációk Közötti Párbeszédet is. Azóta eltelt négy év, s folyamatosan alkalmazzuk.

A program bevezetését szeptember 1-jén kezdtük minden osztályban. Az ehhez szükséges előkészületeket a tantestület előzőleg megtette.

90 órás átképzésen vettünk részt, módosítottuk a Pedagógiai Programot, bevezettük az órarendbe a táblajáték órát és a táblajáték szakkört, közösen dol-

goztuk ki a bevezetés lépéseit. Feltérképeztük a tanulók érdeklődését, közösségben elfoglalt helyét. A csoportmunka során együttműködésre motiváltuk őket.

Mi, pedagógusok igyekeztünk a mentori instrukciókat követni a bevezetés során. Nagyon fontosnak tartom az intézményvezető személyes példamutatását, ezért az első KIP-es órát én tartottam. A mentorunk látogatásai alkalmával a 6. órában tanítottam azzal a céllal, hogy minden pedagógus részt vehessen az órán. Ezzel egyrészt hozzásegítettem a kollégákat a tapasztalatgyűjtéshez, másrészt sarkalltam őket a kezdeti nehézségek leküzdésére, illetve az építő jellegű kritika kimondására. Ezzel a pedagógusok között megindult egy szakmai párbeszéd, közös gondolkodás, egymás munkájának segítése.

Az első négy hónapban két tanár volt jelen a KIP-es órákon. Az egyik tanított, a másik a megadott szempontok alapján figyelte az osztály és a tanár munkáját. A KIP-felelős tanár folyamatosan figyelemmel kísérte az órák tervezését, valamint a megtartott órák számát az erre kijelölt faliújságon. A 8 évfolyam számára 8 dossziét rendszeresítettünk, melyekbe a letanított óravázlatok kerültek. Az összegyűjtött anyagot mindenki számára elérhető helyen tároltuk. Ezáltal bárki, bármikor belenézhetett a másik óravázlatába, ötletet meríthetett. Az ily módon közzétett óravázlatok mennyisége és minősége ösztönző erőként hatott. Nagy szükség volt a mentor rendszeres látogatására. Míg korábban egy-egy tanfolyamot elvégezve feledésbe merült annak tartalma vagy az alkalmazása, a jelen esetben ez nem volt megtehető. Miért? Azért, mert minden pedagógus következetes számonkérés alatt állt a mentoraink által, beleértve az igazgatót is. Az intézményvezetőt nem tekintették olyan szaktekintélynek, mint a mentort, mert azonos időben sajátítottuk el a módszert.

Tekintettel arra, hogy a módszer átvételekor a szervezeti kultúra fejlesztésére is szükség volt, jócskán kibillent az iskola az egyensúlyából a korábbi helyzethez képest. A kölcsönhatás törvénye ugyancsak érvényesült.

A kollégák nehezen viselték a vázlatírással járó többletterheket, a gyakori vendégeket. Ha a mentor figyelmeztetett, és javításra visszaküldte az óravázlatokat, komolyan vették annak átdolgozását. A teljességre törekvés miatt tantárgyfelosztást adtam a mentorunknak, így nyomon követtük, hogy ki milyen órát nem tartott még.

Sajnos nálunk előfordult, hogy a kollégák az összevont osztályokban nem terveztek KIP-es órát. Ennek nyomon követése az intézményvezető feladata volt. A következetes munka meghozta gyümölcsét. Az elsős szülők az óvodai táblajáték bemutató után kíváncsiak voltak a KIP-es órákra. A mentorunk látogatása alkalmával egyre több szülő látogatta meg az órákat.

Iskolánk jelenlegi tanulólétszáma 71 fő. Ebből HH (hátrányos helyzetű) tanuló 14 fő, HHH (halmozottan hátrányos helyzetű) tanuló 24 fő. A tanulólétszámunk folyamatosan emelkedik, az elvándorlás megállítottnak tekinthető. Az osztályok összevont órái egyre csökken, a pedagógusok létszáma gyarapodott.

Meggyőződésem, hogy a munkánk nem volt hiábavaló.

Váradi Józsefné, igazgató

A KIP bevezetése a budapesti VI. kerületi Vörösmarty iskolában

A Vörösmarty egy igazi, klasszikusan igazi befogadó iskola. Körzete – bár az ország szívében – a főváros kellős közepén van, mégis a nehézsorsú, helyüket, lehetőségeiket, vágyaikat, álmaikat kereső családok lakóhelye. Keresik az álmaikat, munkát, közben „nevelik" gyermekeiket. Sokszor ez utóbbi kudarcos, ilyenkor a környezetüket vagy az iskolát hibáztatják. Mi sok ilyen gyerekkel dolgozunk. Nem találtunk ki hangzatos, a problémás eseteket kiszorító tagozatokat, nem mérlegeltünk a szociális helyzet, a bőrszín alapján. Nem tekintettük kizáró oknak az SNI-s (sajátos nevelési igényű), BTM-s (beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő), HH-s, HHH-s helyzeteket. Olyannyira nem, hogy ma minden 3,7. tanulónk SNI-s, 98% veszélyeztetett.

E feladathoz igazodva szerveztük a munkánkat, programjainkat, megoldásainkat. Kerestük a lehetőségeinket, a mozgásterünket. Próbálgattunk módszereket, technikákat. Ki-ki lehetőségei, vérmérséklete szerint.

Akkor, 2010-ben keresett meg egy régi ismerősöm, a Perfekt Zrt. egyik vezetője, és segítséget ajánlott. Mesélt Hejőkeresztúrról, a programról, az iskola eredményeiről. Javasolta, menjünk el, nézzük meg, ha tetszik, ha komolyan akarjuk, a Perfekt vállalja a képzés, az indulás költségeit. Elmentünk, megnéztük, megérintett bennünket. Megérintett az aurája, megérintett az az élmény, hogy végre nem elmélet, nem bonyolultan tudományoskodó, nem csak egy adott részről, hanem az iskola egészéről szól, igazítható minden tantárgyhoz, minden tevékenységhez. Nem egy kisebb pedagógus team, de egy egész tantestület közös tevékenysége. Nem függ tankönyvtől, nem függ tantárgytól. De megköveteli az egységességet, a következetességet. Egy módszer, egy technika, és nem is akar más lenni. Megbeszéltük, megegyeztünk, bevállaljuk. A Perfekt tartotta ajánlatát, így 2011 nyarán a helyőkeresztúri munkatársak egy erős képzésen vittek minket keresztül, és akkor ősszel be is indultunk. Beindultunk, és csináljuk immár ötödik éve. Mostanra szerves része az iskola egészének. Jó a kapcsolat a többi KIP-es iskolával, bizalom és barátság Hejőkeresztúrral.

Hogy mit jelent a KIP?

A gyerekeknek egy új hangulat. Egy új, a szokottól eltérő forma, egy kihívás, de olyan, amit meg tudnak oldani. Mindig változó szerep, mindig változó megoldások. Egymással beszélgetni, megegyezni, egymást felkészíteni kell. Közös érdek a gyengébb segítése, erős inspiráció az erősebbnek is a mindig új kihívás. Jól kell bánni az eszközökkel, jól kell bánni az idővel. És mindenképp jól kell bánni egymással. Ahogy egy csapatmunkához illik. De biztos, hogy sikerélményt jelent, és mindenképp erősíti, jobbítja a gyerekek kapcsolatait. Mindenképp sikerélmény, hiszen teljes esélyt ad a dicséretre. Ha mérni is tudnánk a változásokat, még biztosabb lennék a véleményemben. Munkatársaim vegyes érzelmekkel kezdtek a programhoz. Volt, akit inspirált, volt, akit sértett a kontroll. Ma, az ötödik évben már közös téma, egy márkajelünk, egy mindig megújulást igénylő feladat. Ugyan azt sosem lehet kétszer megtenni, mert mindig mások a gyerekek.

De valamit tudni kell!

Ez egy nagyon jó módszer, jobb bármelyiknél, de önmagában csodát nem fog tenni. A többi, sok-sok programmal együtt, az iskola szerves részeként működik.

Ami még fontosabb: soha semmilyen módszer nem tud felülírni egy igazi tanítót, tanárt. Pótolhatatlan!

Rakó József, igazgató

A KIP bevezetése a galgamácsai iskolában

A Galgamácsai Fekete István Általános Iskola 2011-es tantestülete úgy döntött, ideje tenni valamit, hiszen azt éreztük, megváltoztak a gyerekek, és a régi, jól beváltnak hitt pedagógiai módszerek nem működtek. A megfogalmazott érzést tettek követték: pályázat beadásával fejeztük ki innovációs törekvésünket. A tantestület közös szándéka volt a Hejőkeresztúri modell megismerése, lehetőség szerint a módszer elsajátítása. Ez a szándékunk valóra vált, és a képzésen az akkori teljes tantestület részt vett.

2011 szeptemberétől fokozatosan vezettük be a módszer alkalmazását minden évfolyamon. Legfontosabb és legnagyobb feladat a ***pedagógiai kultúraváltás*** *volt. A nagy gondolatok is igen nehezen fogalmazódtak meg eleinte, vázlatírás közben sok ceruza végét elrágtuk. Bár voltunk hospitálni Hejőkeresztúron, ahol minden olyan könnyednek és egyszerűnek tűnt a tapasztalt kollégáktól, és becsületesen meg is tanultuk az óratartás menetét, a kezdeti KIP-es óráink bizonytalanok és bátortalanok voltak. Szerencsénkre az utókövetés részeként a hejőkeresztúri mentoraink nagyon sokat segítettek, bátorítottak bennünket, elláttak jó tanácsokkal, kedves szóval. Hisszük és valljuk, hogy nekik köszönhető, hogy ma már Galgamácsán is eredményesen tudjuk a Komplex Instrukciós Programot alkalmazni.*

A diákok élvezték az új óravezetést, izgatottan várták a következő KIP-es órát. Leginkább mókának tűnt a csoportmunkához nem szokott tanulóink körében, a kisebbek pedig pont olyan természetesnek vették azt a munkaformát, mint minden mást az iskolában, főleg ha a tanító néni kérte.

A családok egy része nem tudta elfogadni az új módszert, hiába igyekeztünk a lehető legszélesebb fórumon megismertetni őket a KIP-pel. Tartottunk bemutató órákat szülőknek és érdeklődőknek az osztályokban, tartottunk olyan rendhagyó órát is, ahol a szülő ült be a padba, és tapasztalta meg a kooperatív munkát. Kifogásolták, hogy „nem tanul semmit" a gyerek az órán. Hiába soroltuk a sok-sok készséget és kompetenciát, ami fejlődik a KIP-es órán, nem számított, mert nem oldottak meg 30 műveletet fejenként, nem írtak 3 oldalt a füzetbe, és különben is, miért ül az ő kiváló tanuló gyermeke egy hátrányos helyzetű, gyenge tanulmányi eredménnyel rendelkező tanuló mellett. „Kosaras" óraként beszéltek róla. És mindenhol azt érezteték, ez nem jó, a pedagógusok elvesztegetik az idejüket.

2013 nyarán nagy változás történt: A tantestület fele többféle egyéni okból kifolyólag távozott az iskolából. Az itt maradók összetörve és megalázva úgy döntöttek, jobb, ha nem folytatjuk a KIP-et, ha már ennyire negatív a szülők véleménye. Pár napra ugyan szükségünk volt, de megráztuk magunkat, és azt mondtuk: Nem hagyjuk, hogy bárki, aki nem is szakmabeli, elhitesse velünk, nem vagyunk jó pedagógusok! Nem hagytuk, hogy többé kosaras óráról beszéljenek, és nem hagytuk, hogy az a tudás, aminek a birtokában voltunk már akkor is, kárba vesszen, feledésbe merüljön. Mi dolgoztunk addig is vele, mi kínlódtuk végig az alkotói folyamat fázisait. Kiálltunk a módszer mellett, és folytattuk az alkalmazását.

Ebben a nehéz időszakban is a hejőkeresztúri mentoraink álltak mellettünk. Segítettek az új kollégák érzékenyítésében, bevonásában, megerősítettek bennünket lélekben és tudásban, együtt tökéletesítettük az óratartás technikáját.

2014 decemberében, egy kávéházi jellegű beszélgetés során megtörtént a csoda: egymástól függetlenül, de együtt megfogalmaztuk és kimondtuk, hogy ebben mi jók vagyunk! Tudunk KIP-ezni, akarunk így tanítani, mert a legjobb a gyerekeknek, és ezt mi szeretjük! Egy lassú, de biztos pozitív változás kezdődött az intézményben. Megváltoztak a kapcsolatok is. Többet beszélget a kolléga a kollégával, átalakulóban van a pedagógus és diák közötti kapcsolat, és az iskola-család közötti együttműködés is kedvezően változik. Némi belső szabályozással sokat teszünk az eredményességünkért. Látogatjuk egymást, segítő tanácsokkal biztatjuk az újonnan KIP-ező kollégákat, beszélgetünk óravázlatokról, megtartott órák élményeiről, a gyerekekről. Megtapasztaljuk a rendszeres és kellő óraszámban megtartott KIP-es órák jó hatását a hagyományos óravezetésű tanítási órákon is, és az egyéni bánásmódban is. Ezek számunkra még új élmények, de örömmel éljük meg ezeket.

Szakmai munkánk elismerése az is, hogy az utóbbi időben több intézmény látogatóit fogadtuk, és tartottunk nekik bemutató órákat, amelyek után elégedetten és elismerően nyilatkoztak a KIP-ről.

Kovács Zsolt, igazgató és Podmaniczki Ildikó igazgatóhelyettes

A KIP bevezetése a szentmártonkátai református iskolában

2011-ben a következő problémákkal szembesültünk:

- *a tanulói létszámunk csökkent,*
- *a hátrányos helyzetű tanulók aránya növekedett,*
- *gyakoriak voltak a magatartási problémák,*
- *nem tudtunk mit kezdeni a tehetséges és problémás tanulókkal egy osztályon belül.*

Olyan lehetőség után kutattunk, amely:

- *pedagógiai (módszertani-tanulásszervezési-integrált) megújulást ad*

- *a programba való csatlakozás eredményeként hasonló helyzetben lévő iskolákkal ismertet meg*

Folyamata:
- *a tantestület látogatást tett Hejőkeresztúron*
- *a tantestület megismerte a Komplex Instrukciós Programot*
- *5 éven át tartó mentorálási folyamatban veszünk részt*

A képzés eredménye: lelkes, szakmailag képzett, változást közösen akaró, megújulásra kész tantestület.

A program erősségei:
- *közös cél kijelölése,*
- *csapatmunka,*
- *tanárszerep változása,*
- *a tanulók jobb megismerése,*
- *hit a gyerekekben, nemcsak elvárás, hanem dicséret,*
- *beszélgetés a sikerekről ,*
- *pedagógusok kommunikációjának megváltozása,*
- *IKT-eszközök alkalmazása az órákon, pedagógus kompetencia növelése.*

Nehézségek:
- *idő hiánya,*
- *a nyílt végű csoport- és a személyre szabott egyéni feladatok szerkesztése.*

Miben más ez a program az eddig tanult módszerektől?
- *a hejőkeresztúri modell a gyakorlatban kipróbált bevált módszer,*
- *szabályok alkotása, követése lehetséges,*
- *a mindennapi életben előforduló problémákra megoldás keresése,*
- *csapatmunkára nevelés,*
- *toleranciára nevelés,*
- *a tanári szerep megváltozása,*
- *a kollégák közötti együttműködés erősödése,*
- *az óratervek javítása, a hejőkeresztúriak mentorálása: pedagógusok munkájáról pozitív visszacsatolás, megerősítés*

S amikor úgy éreztük, megtorpantunk, újabb lendületet kaptunk a mentorainktól.
Többletet adó hejőkeresztúri programok:
Logikai játékok
- *a szabadidő igényes, tartalmas eltöltésére tanít,*
- *elősegíti a szociális kompetencia növelését ,*
- *szabály követésére tanít,*
- *logikus gondolkodást fejleszt.*

Generációs program
- *jelen-múlt-jövő összekapcsolása szülők, nagyszülők, rokonok bevonásával.*

A közös cél érdekében mindenki együtt próbál eleget tenni a kihívásoknak. Újabb 60 órás GEOMATECH-KIP képzésen vettünk részt a KIP és a digitális technológia összekapcsolására.
Most itt tartunk:

- *tanulóink kedvelt órái a KIP-es órák,*
- *nőtt a tanulói aktivitás,*
- *tanulóinknak magabiztosabb lett a kommunikációja, kreatívabbak lettek,*
- *nőtt a szülők elégedettsége,*
- *növekedett a beiskolázási mutató,*
- *a tanulói státuszhelyzetben változás következett be,*
- *a tantestület teljes létszámmal alkalmazza a programot,*
- *differenciálás lehetősége, egyéni képességek előtérbe kerülése,*
- *együttműködés tanulói, tanári szinten egyaránt,*
- *a tanáriban lelkes beszélgetés, büszkélkedés tanórákról,*
- *tanulók dicsérete, tanárok dicsérete: sikeresség,*
- *a legjobb munkákból alkotásokból kiállítás, diákújságban való megjelenítés,*
- *csapatversenyeken jó eredmények,*
- *kapcsolattartás KIP-es iskolákkal,*
- *bemutató órák tartása az érdeklődők számára,*

„Erre is kip-esek vagyunk.”

Simonné Bozsik Anikó, igazgató

A KIP bevezetése a rezi iskolában

Az iskolában jelen lévő magatartási és tanulási problémák nehezen kezelhetősége miatt, keresve a kivezető utat találtunk rá a hátrányos helyzetűek oktatása pályázatára. A beadáshoz szükséges volt a tantestületnek nyilatkozni, vállalják-e a pedagógusképzést és az 5 éven át tartó elkötelezettséget. Könnyedén aláírták, nem tartották valószínűnek azt, hogy sikerül bekerülnünk a 10 kiválasztott iskola közé.

Amikor kiderült, hogy nyertünk, akkor meglepődve, de nem nagy lelkesedéssel indultunk el a 2011-es tanév végeztével Budapesten kezdődő képzésre. Érezhető volt a feszültség, kevés volt a hit és bizalom.

A hejőkeresztúriak által tartott képzés második napjától kezdett elindulni valami, ami oldotta és érdekessé tette számunkra a programot. Átéltük, megtapasztaltuk mindazt, amit a gyerekek éreznek az órákon, és elkezdtük értékelni a bennünk is végbemenő változást. A tantestület megváltozott, már nem olyanok voltunk, mint amikor elmentünk. Jobb csapattá váltunk. Hazafelé már egy szatyor kupakkal jöttünk, hogy táblajátékokat tudjunk készíteni. Az egyik kolléganő a nyáron sok játékot készített el textilből, amiket igényesen összevarrt és az augusztusi képzésen be is mutatott. Ezt a képzést már vártuk.

A KIP-es óravázlatok szeptembertől kezdődő mennyiségi és minőségi megírása nagy tréning volt, hú de sokat kínlódtunk, hogy teljesíthessük, amit kell. Nagy öröm volt, amikor sikeres vázlatot írtunk, no és ha a vázlatot elfogadták, akkor vajon sikerül-e a gyerekeknek megoldani… idő, érthetőség, közös munka… Ezek a kérdések még most is felvetődnek, de már ritkábban. A gyerekek hangulata viszont még most is meghatározó lehet, néhány tanu-

lónál különösen fontos, hogy milyen érzelmi állapotban van, mennyire pihente ki magát, voltak-e konfliktusai a közelmúltban.

2–3 hónap elteltével érezhetővé vált iskolánkban egyfajta nyugalom, javulás, sikerek, a gyerekek megszerették az órákat és mindent, ami ehhez kapcsolódik.

Nagyon hasznos volt mentorunk, Harangozó Éva önkéntes látogatása, megerősítések, biztatások, tapasztalatok megosztása – és a bizonytalanságok lassan kezdtek feloldódni.

Beindult a táblajáték, szépen alakultak a generációs órák és a KIP-es órák is egyre jobban sikerültek.

Az évek elteltével szépen lehet látni a Gyarmathy Éva-féle Kognitív Profil Teszt (KPT) sikereit, az egyéni fejlődéseket, a generációs órák hasznát és a táblajátékok fejlesztő erejét.

Sajnos a tantestület csapatából, akikkel kezdtünk, nem maradtunk jelenleg többen, mint 6 fő. Évről évre feladatunk, hogy betanítsuk a többieket, az újakat, és ez kevésbé teszi lehetővé a program töretlenségét, az egészre való kihatását.

Ettől a tanévtől még fenntartóváltás is nehezítette az addig kiépített rendszerünket, távozó és újonnan érkező kollégák, pályakezdő. De ezekkel a kihívásokkal is igyekszünk megbirkózni, évről évre egyre többen sajátítják el nálunk a program lényegét. Az első évben fél évig igen bátortalanul kezdik el az új nevelők az órák megtartását, azután egyre jobban belejönnek. Minden hónapban átbeszéljük a sikereket és az esetleges gondokat is. Mindenki, aki még csak ismerkedik a programmal, kap maga mellé egy mentort, aki segíti őt. A tanáriban szinte minden óra után néhány gondolatot megosztunk egymással. Ezek hasznosak, akárcsak a KPT-teszt eredményeinek megbeszélése és a generációs órák összehangolása.

Nagyon jólesik valahová tartozni és egy ilyen nagyszerű program népszerűsítésében részt vállalni. Minden évben több iskolából látogatnak el az intézményünkbe, hogy néhány KIP-es óra megtekintésével próbálják megismerni ennek lényegét. Utána válaszolunk a kérdéseikre, biztatjuk őket, hogy merjenek belevágni. Voltak lelkes és kétkedő pedagógusok is, a látogatók nem rejtették véka alá, hogy mi is érdekli őket konkrétan. Néhány kollégával, rendszerint akik az órákat tartották, mindig együttesen ültünk le megbeszélni velük, hogy hol látják a gondokat, mitől tartanak. Jó volt látni azokat a nevelőket, tantestületeket, akik eltökélten a program irányában távoztak iskolánkból.

A Komplex Instrukciós Program (KIP) hálózattól több támogatásban is volt részünk, ami mindig nagyon jólesett. Az eszközök, amiket az órákon használunk, gyorsan fogynak, boldogan vesszük, amikor újabb csomagot kapunk. Megtisztelő volt tavaly a VODAFONE-tól kapott négy tablet is, igen hasznos ajándék. Az évenkénti KIP-találkozások, a nyomon követés jó kapcsolat és kontrollal járó elkötelezettség. A GEOMATECH továbbképzés mindenkinek hasznos ismereteket nyújtott.

Csak reménykedni tudunk, hogy az 5 év elteltével nem szakad meg a kapcsolat, és a KIP-es „NAGY CSAPAT" tagjai leszünk.

Zubai Etelka, igazgató, Csány-Szendrey Általános Iskola Rezi Tagintézménye

Komplex Instrukciós Program a balmazújvárosi középiskolában

2014. szeptember 12. és 14. között vettünk részt egy akkreditált pedagógus tréningen, ahol megismerkedett a részt vevő 17 pedagógus a Komplex Instrukciós Programmal.

A bevezetés egy 9-es és egy 10-es szakmunkás osztályban történt. A nyolcadikos heterogén osztályokból a szakmunkásképző 9. osztályában már meglehetősen homogén tanulócsoport áll össze. Sokan a kilencedik osztályt „helyosztónak" is nevezik, ekkor dől el a diák karrierútja a középiskolában (bírja-e a választott területet), illetve ki milyen szerepet tölt be a diákok közötti hierarchiában egy adott tanulócsoporton belül. A középiskolába érkezett tanulók közül sokan írás-olvasás-szövegértési nehézségekkel küzdenek, bár nem sajátos nevelési igényűek, a hátrányt az általános iskolából érkezve hozzák magukkal, az ottani heterogén csoportokban ők voltak az „indultak még", de túl messzire nem jutottak. Vannak a diákok között magatartási problémákkal, fegyelmezhetőségi problémákkal, a figyelem zavarával rendelkező tanulók, és szinte minden diákra jellemző, hogy nehezen motiválható. A tanárok elmondása alapján van az osztályokban egy-két „kulcsfigura", akinek a hozzáállása meghatározza a többiek munkáját, az óra alakulását. Amennyiben ezeket a negatív értelemben vett vezéregyéniségeket és természetesen a többi diákot az osztályból sikerül olyan feladattal ellátni, amely leköti a figyelmét, megérti, megoldja, ezáltal sikerélményhez juttatja, javítja a tanuláshoz, tanulótársaihoz, a tanárokhoz és magához az iskolához fűződő viszonyát.

Visszatérve a bevezetés konkrétumaihoz. A fent említett két osztályban matematika, magyar–kommunikáció, angol, német nyelv, természetismeret, társadalmi ismeretek és szakmaelmélet tantárgyakból került bevezetésre a KIP módszer. A szerzett tapasztalatok alapján az már világos, hogy az órákra történő felkészülés, azaz kitalálni az óra anyagához kapcsolódó csoport- és egyéni feladatokat, a felhasznált szemléltetést, segédanyagokat, eszközöket rendkívül sok felkészülést igényel. Konkrétan egy órához minimum 4 óra hossza felkészülés tartozik. Erre jön rá még, hogy többször közösen átolvassuk, megbeszéljük, egymás véleményét kikérjük, mielőtt az óra megtartására kerül a sor. Kezdetben hiányoztak az eszközök (ragasztó, bluetack, ollók stb.) így azt a bevezető pedagógusok maguk vásárolták meg és adták át egymásnak, ha megfelelő KIP-es órát akartak/akartunk tartani. Ez a rész most már rendben van, hiszen a pályázat keretein belül volt lehetőségünk a megfelelő eszközöket, anyagokat beszerezni.

A csoportalkotás esetében még ugyanazok a tanulók alkotják az adott csoportokat, de a megbeszélésnek megfelelően, a csoporton belüli szerepek (irányító, feladatfelelős vagy előadó, eszközfelelős, időfelelős) rotálódtak, egy adott diák különböző szerepeket töltött be. A csoportokban szereplő tanulók nem mindegyike alkalmas még a fontosabb pozíciók, pl. az irányító szerep betöltésére. Ha kevésbé karizmatikus diákra jut az irányító szerep, ő még passzivitásba vonul, mint ahogy ez előfordul más szerepben levő diákkal is, szívesen átadja a kezdeményezést esetleg hangadóbb társainak. Elmondható, hogy a csoportok megértik a feladatot, keveset kérdeznek, de előfordul, hogy a végső megerősítést a tanártól várják. A csoporttagok jól együtt dolgoznak, mivel nincs szabad figyelemmel rendelkező közönség a nagyhangúaknak, így ők is beállnak a feladatba, igyekeznek aktívan kivenni a részüket a feladatok megoldásából. A szakmunkásképzőbe érkező tanulóknál megfigyelhető egy jelentős kisebbrendűségi érzés, amely a sikeres nyilvános szerepléssel lenne leküzdhető, kompenzálható. Erre tökéletesen alkalmas a közösen megoldott csoportfeladat bemutatása az osztály vagy csoport közössége előtt. Ezt a célt kiválóan szolgálja ez a módszer. Az egyéni feladatok összeállításánál oda kell figyelni az egyéni differenciálásra is. Az egyéni feladatokat névre szólóan szoktuk összeállítani, arra számítva, hogy a csoportból minden tanuló megjelenik a tanítási órán. Ennek ellenére azok a tanulók, akik a csoportmunkában még tevékenyen részt vesznek a feladatok megoldásában, az egyéni feladatok megoldásában még bizonytalanok. Már a megoldás során sokszor feladják, és igénylik a támogatást vagy a csoporttársuk, vagy a pedagógus részéről. Különösen igaz ez az új anyagot feldolgozó, új ismereteket közlő órákra. Az egyéni feladatok bemutatása során kevés embernél sikerül elérni, hogy az elvárható módon, egész mondatban válaszolja meg a neki feltett kérdést.

Az elmondható, a csoportmunka megoldásai azonnali visszajelzések a diákok részéről a tanár felé, hogy a rendelkezésükre bocsátott anyag alapján megértették a tananyagot, alkalmazni, elemezni stb. tudják azt, a nyitott végű feladatmegoldásokra ráépülő egyéni feladatokat képesek megoldani, bemutatni. A KIP – bár nagyon sok felkészülést igényel a tanártól – nagyon jó módszer arra diákjainkat, hogy megtanítsuk arra, hogy a csoportmunkán keresztül egymásra támaszkodva, egymást segítve igenis elérhetnek sikereket. Az egyéni feladatok pedig lehetőséget teremtenek arra, hogy a jelentős frusztrációval bíró tanulók a rájuk szabott feladatok segítségével eredményt érjenek el. A kisebb csoportlétszám esetén ez a módszer jól alkalmazható, de nagyobb, 30 fölötti osztálylétszám esetén a szakiskolában szinte lehetetlen. A módszer és a kisebb csoportlétszám lehetőséget teremt a tanulók jobb megismerésére, a tanár-diák kapcsolat elmélyítésére, amire egy 30 fölötti osztálylétszám esetén csak hosszabb idő után van némi esély. Amennyiben a módszer elemeit megfelelően alkalmazzuk, három-négy csoport csoport- és egyéni feladatmegoldásait lehet meghallgatni, és az óra végén egyénenként értékelni. Ennél nagyobb létszámnál kivitelezhetetlen az óra KIP-módszer szerinti szervezése és megtartása.

Meglehetősen nyitott órák a KIP-módszerrel megtartott órák. Ezalatt értendő, hogy előfordul, egy-két kolléga viziteli az ilyen órákat, a két alkalommal megtartott bemutató órákról nem is beszélve, ahol tíznél is több idegen tanár ülte végig és követte figyelemmel a diákok munkáját, sőt fényképfelvétel készül róla. Ez a kollégák beszámolója alapján nagyon jól hat a diákokra, a „nagyszájúakra" különösen motiváló, lelkesek, megfelelő a munkához való hozzáállásuk, igyekeznek jól teljesíteni.

Összességében a diákok szeretik, várják a KIP-es órákat, amikben a tanár is jól érzi magát, hiszen alapos és hosszú előkészítő munka után a feladatokat sikeresen megoldják, bemutatják, előadják a diákok, és ettől az óra jó hangulatú lesz, és biztosítva van, hogy a diákok hasznos tudásra tegyenek szert.

A kidolgozott óraterveket a tanári számítógépen, a Módszertani Munkacsoport elnevezésű mappába gyűjtjük, így bármelyik pedagógus ötletet meríthet a többiek óravázlataiból.

Szabó Ilona Éva, KIP csoportvezető

A KIP hálózatba legfrissebben belépő intézmény a hajdúböszörményi Széchenyi István Mezőgazdasági és Élelmiszeripari Szakképző Iskola és Kollégium

A hajdúböszörményi Széchenyi István Mezőgazdasági és Élelmiszeripari Szakképző Iskola és Kollégium 1938 óta jelentős szerepet tölt be a térség mezőgazdasági szakképzésében. A kezdeti „traktoros" iskolából a mezőgazdaság valamennyi ágát felölelő képzési struktúrát sikerült kialakítani, folyamatosan igazodva a kor követelményeihez, igényeihez.

Iskolánkban is megmutatkoztak a szakképző intézményekre, a szakképzésre jellemző negatív ismérvek: nagyfokú lemorzsolódás, a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók számának növekedése szakiskolai és szakközépiskolai képzésben egyaránt, fegyelmezési és magatartási problémák, nagyszámú fegyelmező intézkedés alkalmazása, az igazolatlan hiányzások számának növekedése. Továbbá problémát jelentett a minden tekintetben heterogén osztályok kezelése: az eltérő szociális hátterű, anyagi kondíciókkal, különböző tudással, képesség- és készségszinttel rendelkező tanulók közösségé kovácsolása, beilleszkedése az iskola közösségébe.

A hátránnyal indulók segítése kiemelt célja iskolánknak. Természetesen ezen nem csak a sajátos nevelési igényű vagy tanulási problémákkal küzdő tanulókat kell érteni, hanem a hátrányos helyzetűek esélyeinek növelését is. Mindhárom csoport lemaradása magatartási problémákat is generál: a diákok motiválatlanok a tanulásra, az órai munkára, ez pedig megmutatkozik az igazolatlan hiányzások számában, a késésekben, az „ellógásokban", s gyakorivá válik a társakkal, a tanárokkal szembeni agresszivitás és a rongálás. Ezen helyzetek adminisztratív, tanulónkénti kezelése (értesítések küldése, fegyelmező intézkedések alkalmazása, esetmegbeszélések szervezése) önmagában nem oldja meg a fennálló, magatartási és motivációs problémákat.

Olyan intézményi intézkedésre volt szükség, melynek alkalmazása rövid távon csökkentheti a fennálló problémákat, hosszabb távon megelőzheti azokat. Mindezekre orvosságul találtuk meg a Komplex Instrukciós Programot, mely módszertani „forradalmat" idézett elő, iskolánk pedagógiai (módszertani-tanulásszervezési-integrált) megújulását tette szükségessé.

A módszer során alkalmazott csoportmunka közelebb hozza egymáshoz az osztálytársakat, a rotálódó szerepekben mindenki fontosnak érezheti magát, mindenki bekapcsolódik az óra menetébe, nem unatkozik senki, és nem érzi úgy egyetlen tanuló sem, hogy ez a feladat nem neki szól. A módszer használatával fejlesztjük a tanulók önértékelését, a társakkal való kooperációt, és jelentősen javul az alacsony státuszú tanulók csoportban elfoglalt helye. A csoportfeladatok mellett az egyéni feladatok is jó szolgálatot tesznek arra, hogy a Pedagógiai Programban vállalt másik nagy feladatunknak is eleget tudjunk tenni: a tehetséggondozást is szolgáljuk. Mivel személyre szabottan íródnak az egyéni feladatok, a jobb képességű tanulók kaphatnak olyan elgondolkodtató, problémamegoldó kérdéseket, amelyek az egyéni fejlesztésüket is segítik.

Ezáltal egy új pedagógiai szemlélet honosodhat meg iskolánkban, hiszen a „mindenki tehetséges valamiben" szabály nem csak a tanulókról szól, hanem a pedagógusokról is, akik innovációs képességeiket és kreativitásukat megmutathatják a KIP-es tanórákon, foglalkozásokon.

A módszer bevezetésére és alkalmazására a tervszerűség és a fokozatosság volt jellemző. A program kísérleti jelleggel két osztályban került bevezetésre: egy szakiskolai osztály egyik csoportjában, illetve egy teljes, Arany János Kollégiumi Program előkészítő osztályában. Tíz, közismereti tantárgyat tanító pedagógus vállalkozott arra, hogy munkacsoportot alkotva alkalmazza tanítási óráin a módszert. A munkacsoport tagjai egymás közötti, valamint különböző oktatási intézmények által szervezett óralátogatáson vettek részt, belső hospitáció során beszélték meg a tapasztalatokat, az alkalmazás lehetőségeit, nevelőtestületi szinten pedig a módszer elveit, gyakorlati jelentőségét bemutató előadáson vehettek részt a pedagógusok. A következő tanévben kerülhet sor több osztályban, több pedagógus bevonásával, a szakmai tantárgyakra vonatkozóan bevezetni és alkalmazni a módszert a hejőkeresztúri pedagógusok mentori tevékenysége és szakmai felügyelete mellett.

S mit várunk a módszer alkalmazásától? Mindazt, ami segítségével olyan iskolát tudunk teremteni, ahová a tanulók kellő motiváltsággal lépnek be, ahol aktívak a tanítási órákon és foglalkozásokon, ahol tisztelettel viseltetnek tanáraik és társaik irányába, ahol a rendszeres tanulást nem „rosszként" értékelik, hanem tudatos fejlődési lehetőségként, s ahol olyan „emberfők" képzése a cél, akik sikeresen megállják a helyüket a munkaerőpiacon emberként és szakemberként egyaránt.

Végh Attila, általános igazgatóhelyettes

3.7. A disszemináció nehézségei

Eddig a hejőkeresztúri innovációs és a programot átvevő iskolák adaptációs munkájának a pozitív eredményeit foglaltuk össze. Bár úgy tűnik, hogy a program terjedése és terjesztése biztosított, az alábbiakban a nehézségeket tárjuk fel, előtérbe helyezve, hogy az innováció (hejőkeresztúri iskola) és az adaptáció (a programot átvevő iskolák) sikeres vagy éppen sikertelen megvalósításában a vezető, vezetőség munkája, támogatása és a tantestületnek a program felé mutatott nyitottsága kulcskérdés lehet.

Mind az amerikai szakirodalom feldolgozásából, mind a program hazai alkalmazásának a bemutatásából arra következtethettünk, hogy amennyiben a tanórai munka során a technológia elemei maradéktalanul megjelennek, érvényesülnek, úgy a program sikeres alkalmazása következik be. Halász Gábor úgy véli, hiba lenne azt hinni, hogy a program sikere csak a technológiában rejlik (HALÁSZ, 2007b). Nem vonatkoztathatunk el a szervezettől, amiben az megszületett, illetve a programot adaptáló iskolák esetében, ahol *az* alkalmazásra került. Az iskolaszervezet minősége ugyanis sokkal meghatározóbb, mint azt sok vezető gondolja. RADÓ szerint (2010) ez azt is eredményezi, hogy az oktatáspolitika egyes számú célcsoportja nem a pedagógus, hanem az iskola kell, hogy legyen.

A szervezet mellett meghatározó a vezetés munkája (HALÁSZ, 2011). Hejőkeresztúron a program megszületését, illetve disszeminációját erős vezetés irányította, támogatta, illetve irányítja és támogatja jelenleg is. A terjesztés során azt is szem előtt kell tartani, hogy a program sikeréért másképpen kellett és kell megküzdenie a programot kifejlesztő hejőkeresztúri iskolának és másképpen az azt átvevő, adaptáló intézményeknek.

3.7.1. A programot kidolgozó iskola munkája

A hejőkeresztúriaknak egyaránt jelentett nehézséget is és könnyebbséget is a program kidolgozása a többi iskolához képest. Nehézségként tartjuk számon a programnak a hazai körülményekhez történő igazítását, új elemekkel történő kibővítését. A könnyebbség, hogy az innováció folyamatában, az alkotás időszakában a vezetés kontrollálni tudta és teremtő energiává tudja alakítani az időt. A tapasztalatok azt mutatják, hogy az idő az innovációs folyamatok sikerességéért és sikertelenségéért is felelős lehet (HALÁSZ et al., 2011). A KIP-et kidolgozó iskola vezetőségnek megvolt az idő kezelésének a képessége, amely lehetővé tette a „lehetőségablakok" megpillantását, a „kivárását", az apró lépésekre épülő előrehaladást, a gyorsítás és lassítás kívánatos ritmusának az alkalmazását. Mindeközben az innovációs (nevezhetjük evolúciós) folyamatban intenzív és folyamatos belső tanulás ment végbe. Az a fajta tanulás, amely a feladatok közös kigondolásától kezdve, a pedagógusok óráinak reflektív elemzésén vagy mások tanításán keresztül a gyerekektől való tanulásig valósult meg. Az innováció 2–3 év alatt formálódott meg. A hejőkeresztúri modell lényegi eleme azonban, hogy a szervezet a mai napig is folyamatosan alkotja a technológiát, ami nem lezárt, hanem állandóan új elemekkel bővül. A szervezet átgondoltsága az, amiből a technológia okossága táplálkozik. Az iskola legnagyobb dilemmája éppen ebből adódik: a technológiát csak úgy tudják másoknak átadni, ha átadják a szervezeti „okosságot" is.

A szervezet nem csak átgondolt, hanem emocionálisan is kiegyensúlyozott, amely olyan evolúciós folyamatok kibontakozását tette és teszi lehetővé, amelyek állandóan

kitermelik azokat a „mutációkat”, amelyek ezt az evolúciót hordozzák. Így például az, ami a táblás játékok KIP-es matematikaórán való alkalmazásából kinőtt – a gyerekek által alkotott játékinnovációk, a szabályokkal való kísérletezés, a személyközi kapcsolatok elmélyítése és nemesítése –, azaz csupa olyan dolog, amit nem lehetett előre látni és tervezni. Igazán különleges, eredeti dolgokat csak az ilyen evolúciós folyamatok tudnak létrehozni, és ilyen nyitott evolúciós folyamatok csak okos és emocionálisan kiegyensúlyozott szervezetben lehetségesek.

3.7.2. A programot átvett intézmények nehézségei

Mint e fejezet bevezetőjében már utaltunk rá, az innováció (hejőkeresztúri iskola) és az adaptáció (a programot átvevő iskolák) sikeres megvalósításához két elem szorosan kapcsolódik, amelyek közül az egyik a vezető, vezetőség munkája, támogatása, a másik a tantestületnek a program felé mutatott nyitottsága. A továbbiakban ennek a két tényezőnek a szemszögéből mutatjuk be a program terjedésének a nehézségeit. Következtetéseinket a program szakmai vezetőjének értékelése, valamint az intézményvezetőkkel és a pedagógusokkal végzett mélyinterjúk eredményeinek az ismeretében tesszük meg.

A vezető szerepe a nehézségek leküzdésében

Ebben a fejezetben a programot adaptáló iskolák munkájának az erősítendő oldalait mutatjuk be, különös figyelmet fordítva a vezetőnek a program sikerességét befolyásoló szerepére.[31] Gyakran vetődik fel szakmai körökben a kérdés, hogy vajon az adaptáció eredményekét milyen mértékben változtathat egy iskola a KIP-en, hogyan formálhatja azt saját képére. A KIP fő célja a tanulók sikeres ismeretelsajátítása, amely a tanulók közötti státuszkezeléssel segíthető. Amennyiben a pedagógus ezt az eredményt szeretné elérni a tanulói csoporton belül, úgy annak a státuszkezelésre irányuló elemeit nem hagyhatja el. Ilyen elem a nyitott végű, innovatív gondolkodást igénylő, alkotó vitára ösztönző és a többféle képesség felhasználását lehetővé tevő feladatok, valamint az érdemben tett folyamatos, személyre szóló pozitív megerősítés. Ehhez azonban biztosítani kell a tananyaghoz való egyenlő hozzáférést, amelynek az egyik jele az, hogy minden gyerek számára megfelelő színvonalú, minőségi oktatást nyújtanak a pedagógusok, amihez a tanulók számára kihívást jelentő, motiváló feladatok állnak a rendelkezésre. Fontos továbbá, hogy az osztálytársak között egyenlő státuszból történő kommunikáció jöjjön létre. Ezek a követelmények azonban csak abban az esetben valósulnak meg, ha az osztályban a tanulók, miközben a feladatokon dolgoznak, egymást hozzáértőnek, kompetensnek, egyenlő társnak tekintik. Az ilyen munkaszervezés esetén a tanulóknak lehetőségük van életszerű problémákon dolgozni, kérdéseket képesek és tudnak megfogalmazni a tananyaggal kapcsolatban, és gondolatokat ébresztő, érdekes dolgokról beszélnek. A cél, hogy mindezt egymás teljesítményét elismerve tegyék.

A fenti követelmények teljesítéséhez adta át az ismereteket a programhoz csatlakozó intézmények részére a hejőkeresztúri pedagógusközösség. Az alábbiakban a 32 iskolából annak a hat iskolának mutatjuk be a tevékenységét, amelyekben még a program

[31] Adaptálásról beszélünk, hiszen a hejőkeresztúriak kidolgozták, a disszemináció eredményeként a többi iskola adaptálta, adaptálja a KIP-et.

bevezetése után 4. évben is fokozottabban szükséges a segítségadás. Ezeknek az iskoláknak fel kell ismerniük, hogy a diákok közötti együttműködés nem a végcélt jelenti, a KIP egy technika, amelyet azért vezettek be, hogy segítségével problémákat oldjanak meg. Az elemzésre nem került intézményekben a program megfelelően halad.

Iskola 1. Az intézményvezetőt az iskola alacsony tanulói létszám miatti bezárásától való félelem vezérelte a program bevezetésére. A program átvételével az iskola ma már nem küzd létszámgondokkal. Hogyan érte ezt el a vezető? A „különleges program" híre gyorsan terjedt a szülők között, akik közül sokan a hagyományos keretekben történő oktatástól eltérőt szerettek volna gyermekeiknek. Az első osztályosok beíratási létszáma emelkedett.

Az intézménynek a vezető által megoldandó feladatai között tartjuk számon, hogy mára a tantestület háromnegyede lecserélődött, mivel annak a pedagógusnak, aki nem kívánta alkalmazni a KIP-et, ki kellett lépnie a tantestületből. Az új kollégák képzéséről gondoskodni kell, amelyet vagy külső trénerek, vagy – és ez a legmegoldhatóbb – belső tantestületi képzés keretében valósíthatnak meg. Hátrányként ítéljük meg, hogy az igazgató személyesen nem alkalmazza a programot.

Iskola 2. Az igazgató a fogyatkozó tanulólétszám miatt kapcsolódott be a rendszerbe, ettől remélve az intézmény megmaradását. Az iskola versenyhelyzetben van, a környékén találhatók jobb szociális háttérrel rendelkező gyerekeket fogadnak, az iskolázottabb szülők azokba íratják be a gyerekeiket. Az iskolának a KIP-hez történő csatlakozásának az első évében nehézségei voltak a program alkalmazását tekintve, különösen az idősebb kollégák részéről, akik berögzült tanítási gyakorlatuk komfortzónájából nehezen léptek ki. A vezető, hogy fenntartsa a pozitív tantestületi klímát, lazított a program bevezetésének kívánatos ütemén. Most, a program bevezetését követő ötödik évben azonban, a többi KIP-es iskolákban tapasztalható eredményekhez képest a tanulók magatartásában nem jelentkezik a kívánatos változás. A program csekélyebb arányú alkalmazása hátráltatja a tanulók iskolai szintű szocializációját, a kognitív képességek fejlesztését és a státuszkezelést.

Az iskola dolgozói kiválónak ítélik meg a pedagógiai munkájukat, sok tevékenységben, pályázatban vesznek részt, a KIP az egyik lehetőség a sok közül. Ez azt is jelzi, hogy a rengeteg pályázat mintegy „szétforgácsolja" a pedagógusok energiáját. Márpedig a KIP folyamatos, teljes odafigyelést igényel, a lazítás és a módszer abbahagyásának a következménye a tanulók teljesítményének és magatartási problémáink a visszaállása a program bevezetését megelőző állapotra lesz. A vezetés feladata az újabb pályázatokba való belépés átgondolása.

Hátrányként ítéljük meg, hogy az igazgató személyesen nem alkalmazza a programot.

A IV. mellékletben található táblázat mutatja a vizsgált tanévben szervezett KIP-es órák számát, amelyből kitűnik a módszernek a kisebb gyakorisággal történő alkalmazása, amelynek következménye a kívánt hatás és eredmény

elmaradása. Az iskola a kívánatos ezernél is több KIP-es órából ötödnyit szervezett meg, amelynek következménye az eredmények elmaradása.

Iskola 3. Az iskolában a KIP megismerését követően igazgatóváltás történt, amely hatással van a KIP alkalmazására is. Az új igazgató egyelőre nem ismeri a programot, ami nagy bizonytalanságot okoz számára. Nem érti pontosan a módszernek a státuszkezelésre irányuló tevékenységét, így nem tud példát mutatni és tanácsot adni kollégáinak a program alkalmazásában, amely kihat a KIP-es órák iskolai szintű alkalmazására is. Biztató, hogy egy újabb tréning keretében lehetősége volt a tantestületnek újra megerősíteni a KIP-es ismereteit, amely lehetőséggel az igazgató is élt. A pedagógusok elmondása szerint ebben a szinte teljes létszámban roma tanulókat nevelő intézményben, a környező falvak hasonló tanulói összetételű iskoláihoz képest még „taníthatóak" a gyerekek.

Iskola 4. Az iskola jó példája annak, hogy egy vezető mennyire meghatározó a tantestület, így az iskola teljesítményére. Az iskola 2012-ben újonnan megválasztott igazgatója – a tantestülettel való egyeztetés nélkül – lépett be a programba, amely ellenállást váltott ki a kollégák körében. A vezetőnek a KIP bevezetését eldöntő önálló lépését a kollégák jelentős hányada fenntartással fogadta. Az „értetlenkedők" a helyi önkormányzat képviselői között találtak támogatóra, köztük az iskola előző igazgatójában. Egyre több gyereket vittek el az iskolából. Az igazgató, felismerve az ellene irányuló ellenállást, végül elhagyta az iskolát. A jelenlegi igazgató, vezetői képességei, megnyerő modora, szakmai ismeretei birtokában, maga mellé tudta állítani a tantestületet, így ma már minden nevelő alkalmazza a programot. Az iskola tanulói létszámában pozitív változás következett be, az első osztályos szülők már nem a szomszéd községbe íratják be a gyermekeiket.

Iskola 5. Az iskola igazgatója felismerte, hogy a KIP a heterogén tanulói csoport kezelésére alkalmas módszer. Újonnan megválasztott igazgatóként vezetői programjában fontos helyet foglal el a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatása. Munkája során azonban állandó harcot kell folytatnia a tantestület volt igazgatójával, aki kihasználva a programnak a hátrányos helyzetű gyerekekre gyakorolt jótékony hatását, romaprogramnak hirdeti a módszert. Egyre többször hallani, hogy az iskola csak a roma gyerekeket fejleszti, és nem fordít gondot a tehetségesekre.[32] Az igazgató egyértelművé tette, hogy a program a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoport számára szóló módszer, így abban a tehetséggondozásnak is kiemelt szerep jut.

Iskola 6. Az iskola vezetője levelet kapott a szülői munkaközösségtől, amelyben a szülők azt nehezményezik, hogy a KIP bevezetésével a roma gyerekek telje-

[32] A megjegyzés helytelenül azt sugallja, hogy tehetséges gyerek csak nem roma tanuló lehet.

sítménye demotiválóan hat a nem roma gyerekékre. A levélre az igazgató velünk megosztott válaszát idézem:

Tisztelt Elnök Asszony!

Levele olvasása örömmel töltött el, mert alkalmat ad néhány félreértett iskolai tanulásszervezési mód tisztázására.

Válaszomban számomra a legfontosabb a differenciált tanulásszervezés és a differenciált értékelés (osztályozás) fogalmak elkülönítése. Iskolánkban differenciált tanulásszervezés folyik, differenciált osztályozás azonban nem. Ez utóbbi sem szakmailag, sem etikailag nem megengedett. Ha ilyen hibát követnénk el, akkor az arra adna alkalmat, hogy egy gyenge képességű tanuló akár 4-es, 5-ös év végi osztályzatot kapjon, míg egy jobb képességű 3-ast. Jelzem, hogy az iskola és a tanulók hivatalos dokumentumai (bizonyítvány, anyakönyv) ezt a feltételezést, félreértést nem támasztják alá.

A differenciált tanulásszervezés azonban fontos eszközünk, iskolánk mindennapjait átszövő tevékenység. Ha oktatásunkat nem így szerveznénk, akkor – mivel osztályaink tanulóinak képesség szerinti összetétele erősen heterogén – a legjobb szándékaink ellenére is a tananyagnak a közepes szintű tanulók részére történő közvetítése történne meg. Ez azonban azt eredményezné, hogy a kiváló és jó képességű gyerekek hármas szintű tudásra kaphatnának 5-ös vagy 4-es osztályzatot. Sajnos ez utóbbi gyakorlat jellemzi ma a hazai oktatást.

Jelenlegi módszerünk alkalmat ad arra, hogy a kiváló képességűeknek kiváló, a gyenge képességűeknek pedig adott fejlettségi szintjüknek megfelelő feladatot kínáljunk fel.

Oktatásunk ilyen irányú szervezése arra kényszeríti a jó képességű gyerekeket, hogy nagyobb erőkifejtéssel tanuljanak, otthon házi feladatot készítsenek, könyvtári kutatómunkát végezzenek. És ismét visszautalnék a fentebb leírtakra: közepes szintű tananyag közvetítésénél erre nincs szükségük, hiszen kizárólag az iskolában, tanórán is megtörténhetne az ismeretelsajátítás. Ez azonban – bár jó érdemjegyet jelentene a jó képességűeknek – tudásban lemaradást eredményezne. Azt gondolom, hogy abban mindannyian egyetérthetünk, hogy nem az érdemjegy, hanem a tudás a fontos.

Megfontolásra szánnám a következőket is. Vajon egy jó képességű tanuló hol fejlődik jobban? Ott, ahol gyengén teljesítők ismeretei nem érik el az évfolyam követelményeinek minimumát, vagy ott, ahol a minimumot teljesítik, és nem veszik el a jobb képességűektől a tanítási óra jelentős részét azzal, hogy újra és újra vissza kell térni az alapok elmagyarázásához.

A probléma forrása számomra ismert. Megtörtént, hogy egy gyengébb képességű tanuló 4-est, míg egy jobb képességű 3-ast kapott. Kollégám elmondása szerint ugyanarra a feladatra kapták az érdemjegyet. És megtörtént az, amire sem a pedagógus, sem a tanuló nem számított, sőt nem szokott hozzá: a tanulásban lemaradt tanuló abban az adott pillanatban jobban teljesített.

Párbeszédünket nem szeretném ezzel a levéllel befejezni, lezárni. Kérem Önöket, hogy tisztázatlan kérdéseiket tegyék fel egy szülő-igazgató, szülő-pedagógus, szülő-pedagógus-tanuló fórum keretén belül.

Azt gondolom, hogy mindannyiunk feladata gyermekeink ismereteinek fejlesztése a számunkra legmegfelelőbb eszközzel. Ehhez kívánom a legjobbakat mind Önöknek, mind magunknak.

A levélből kiderül, hogy a szülők a roma gyerekeket státuszukban alulra helyezik, mintegy feltételezve, hogy iskolai teljesítményük nem lehet azonos a többi gyerekével. Ezeknek a családoknak a gyerekei a szülőknek a romák felé mutatott előítéletét hordozzák magukkal, így a vezetésre, a pedagógusokra marad a feladat, hogy a program pozitív eredményeinek segítségével megküzdjenek a roma gyerekekkel szemben táplált előítélettel, ellenszenvvel.

A meglévő pedagógiai kultúra színesítése, formálása sok nehézséggel jár a hagyományos, elsősorban frontális munkaformához szokott tantestületek számára. A fent bemutatásra kerülő nehézségek egy új módszer bevezetéséhez kapcsolódó természetes folyamatnak a következményei, amely okos kommunikációval, jó munkaszervezéssel, a program által megkívánt energia befektetésével leküzdhetőek. A KIP-szakértők segítséget adnak a vezetésnek, a tantestületet pedig felkészítik a hatékonyabb, eredményesebb munka végzésére, ráirányítva a figyelmet arra, hogy minőségi változás időt, akár 4–5 évet is igénybe vehet egy iskola tekintetében. Segítséget jelent, hogy az intézményben a program bevezetését követő egy év elteltével kialakul egy belső szakmai team, amelyik nagy biztonsággal képes segítséget nyújtani a kollégáknak a felmerült napi óraszervezési, óravezetési problémák megoldásában.

A pedagógusok szerepe a nehézségek leküzdésében

Azoktól a pedagógusoktól, akiknek az intézményvezetés véleménye alapján fenntartásaik vannak a programmal kapcsolatban, strukturált interjú keretében érdeklődtünk, hogy milyen indokokat sorakoztatnak fel alkalmazása ellen. A beszélgetéseket a program szakmai vezetője folytatta, aki arra kérte a programba belépő intézmények vezetőit, hogy jelöljék meg azokat a kollégáikat, akik leginkább ellenzik a KIP-et. A megjelölt 21 pedagógus közül választásunk arra a nyolc főre esett, akik az intézmények havi jelentése, visszajelzése alapján a legkevesebb KIP-es óratervet készítették, így az ellenérzéseik mellett a legritkábban alkalmazták a programot. Azt reméltük, hogy az interjúkból választ kapunk a program adaptációjának a pedagógusok által vélt és tőlük függő nehézségeire.

Az interjút egy ráhangoló, a program értő alkalmazását felmérő beszélgetéssel indítottuk, amelynek középpontjában a program bevezetésének szükségessége és a státuszkezelés ismérveinek értése állt. Csak ezek után kérdeztünk rá a program alkalmazásának a kedveltségére. Az alábbiakban a válaszokat összegezzük.

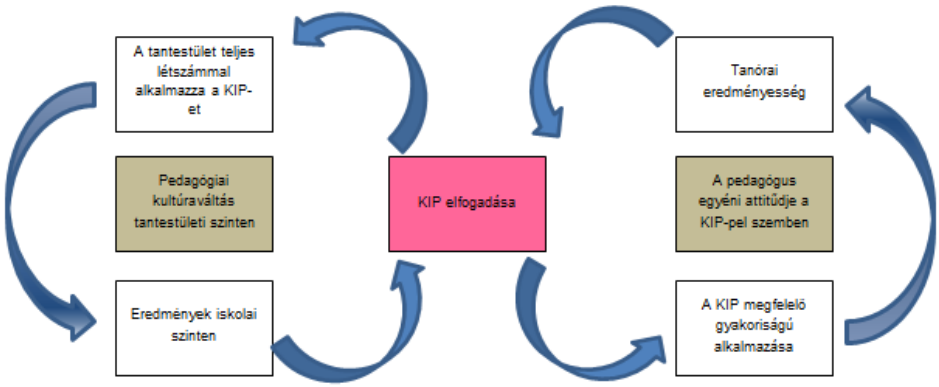
A program bevezetésének szükségessége

Arra a kérdésre, hogy *miben látják a KIP bevezetésének a szükségességét,* a pedagógusok kivétel nélkül a tanulók tanórai *rendbontó magaviseletét* és *motiválatlanságát* jelöl-

ték meg. A válaszokban benne rejlik, hogy a KIP ismérvei alapján, a programtól várják, elvárják, hogy erre a két problémára megoldást adjon. A válaszokból azonban még hiányzik a tanulói státuszkezelés igénye és az osztály szociális szerkezetének a megváltoztatására való törekvés, amely eszköze lehetne a pedagógusok által megjelölt problémák megoldására.

A beszélgetésekből az is kiderült, hogy a megkérdezettek nem alkalmazzák megfelelő gyakorisággal a módszert. A nyolc főből ketten a program bevezetésekor szervezett egy-két órán kívül nem használták a KIP-et, és a többiek (6 fő) is csak átlagban havi kettő ilyen órát tartottak, amely azt jelenti, hogy a kívánatos minden hatodik tanóra helyett – amely a módszer alkalmazásának 100%-át jelentené – körülbelül 10%-nyi órát tartanak így. Ez az arány azonban egytized gyakoriságot jelent az optimálishoz képest, amely gyakoriság nem idéz elő megfelelő mértékű pozitív változást a tanulók viselkedésében és motiváltságában. Az eredmények elmaradásának a következménye az lesz, hogy a pedagógus kételkedik a program hatékonyságában.

Ezen a ponton eljutottunk a duplahurkos kör koncepciójához. A „virtuous circle" koncepciója alapján a KIP kedveltségét, megfelelő szinten történő alkalmazását két egymást erősítő folyamat táplálja. Az egyik *a programot adaptáló tantestület pedagógiai kultúrája formálására való hajlandóságának megléte – a programnak a tantestület minden tagja által történő elfogadása – a program megfelelő hatékonysága – a KIP elfogadása* hurok, míg a másik hurok folyamatai az egyéni attitűdből fakadnak: *a program megfelelő gyakorisággal történő alkalmazása – eredmények jelentkezése – KIP elfogadása* (4. ábra).



4. ábra
A duplahurkos kör koncepciója a KIP elfogadásáról

A modell szerint nem elég az egyén szintjén zajló változás, hanem szükség van a szervezeti kultúra változására is. És az is nyilvánvaló, hogy nem elég a viselkedés megváltozása, hanem a motivációs rendszerek és kollektív kognitív sémák komplex változására is szükség van.

A státuszkezelés értő alkalmazása

A pedagógusok, a KIP-képzésen elsajátított státuszkezelési ismérvek ellenére is nehezen tudnak pontos választ adni arra a kérdésre, hogy *mit értenek tanórai státuszkezelés alatt*. A tréningen szerzett ismeretek alapján nyilvánvaló számukra, hogy a gyermeknek az osztálytermi rangsorban elfoglalt helye elsősorban az iskolai teljesítmény (tanulmányi munka, sportteljesítmény, zenei tehetség stb.) alapján alakul ki, amelyet az adott társadalmi réteghez való tartozás, társadalmi státusz (a hátrányos helyzet esetleges kiváltója) befolyásol. Tudják, hogy a státusz egy sorrendben elfoglalt hely, a társadalom olyan elfogadott rétegződése, amelyben mindenki érzi, hogy jobb a magasabb, mint az alacsonyabb rangot elérni.

Viszont nehézségnek tűnik számukra a státuszrangsorhoz kötni azt a jelenséget, miszerint azok a tanulók, akik a közösségből társadalmi okok miatt kirekesztődnek, vagy azok, akiknél tanulásukban lemaradás tapasztalható, gyakran vonakodnak részt venni a közös munkában, ami miatt azonban *kevesebbet tanulnak*, mint azok, akik aktívabbak. Az okokat kizárólag a tanulók képességeinek tulajdonítják. Nehéz azonosulniuk azzal a gondolattal, hogy amennyiben az osztálymunka során a tanulók nem egyenlő mértékben vesznek részt a munkában, a tanulásban történő előrehaladásuk is egyenlőtlen lesz. Azt az állítást, miszerint az osztályrangsor élén elhelyezkedő tanulók nagyobb befolyást gyakorolnak a csoport döntéshozatalára, gyakrabban kérik őket segítségadásra, és több alkalom jut véleményük kifejtésére, mint a rangsor alján elhelyezkedőknek, nem a státuszprobléma megnyilvánulásával, hanem csak a tanulók egyéni képességeivel magyarázzák. A kérdésre, hogy a fenti probléma megoldásáért mit tehet a pedagógus, a programhoz tartozó státuszkezelési lehetőségeket kezdetben nem jelölték meg.

3.7.3. A pedagógusok egyéni attitűdje

A ráhangoló, a módszer értő alkalmazását felmérő beszélgetés után, amelynek középpontjában a program bevezetésének szükségessége és a státuszkezelés ismérveinek értése állt, a KIP kedveltségére kérdeztünk rá. Mivel a kérdésre rendkívül eltérő válaszokat kaptunk, így az alábbiakban a válaszokat nem összegezve, hanem személyenként mutatjuk be.

1. Interjú. Az interjú alanya egy, a negyvenes éveiben járó pedagógus, aki végzettségét tekintve tanító. Az egyik alsó tagozatos osztály osztályfőnöke, amely osztályban közel 20 gyermek található. Szakmai tevékenységének egyik legjelentősebb sikere, hogy részt vett egy kompetenciafejlesztő oktatási program kerettanterve alapján összeállított tankönyv kidolgozásában, amely munka rendkívül magas színvonalú.

A pedagógus csekély számú óravázlatát átnéző mentor szerint a készítőjük nehezen barátkozik meg a nyitott végű feladatok összeállításával, így nem volt alkalma megtapasztalni az azon keresztül történő tanulói státuszkezelés lehetőségét és eredményét. A tanulói státuszkezelés elmaradása viszont alulteljesítővé teszi a gyerekeket, így elmarad a kívánatos tudásbeli előrehaladás. A pedagógus a folyamat eredményeképpen azt a téves következtetést vonta le, hogy a KIP nem segíti kellően a tanulókat tudásuk előrehaladásában.

A pedagógus-minősítéssel azonban fordulat következett be a KIP-hez való hozzáállásában: a mesterpedagógusi státuszt megpályázva, a leadott dokumentumaiban már a KIP jótékony hatásáról írt, illetve ezt az óraszervezést kimondottan hatékonynak tartja a tudásban heterogén tanulói csoport neveléséhez.

2. Interjú. Az interjú alanya egy éve a pályán lévő magyar szakos pedagógus. Munkája során a frontális osztályfoglalkozást helyezi előtérbe, amelyet kimondottan hatékony módszernek tart. Úgy véli, hogy a tanulók sikerét elsősorban a pedagógus szaktárgyi tudása és nem az alkalmazott módszerek határozzák meg.

Arra a kérdésre, hogy hány KIP-es órát szervezett, kiderült, hogy csak egyetlen ilyen órát tartott. Nem tervez többet, hiszen „tanári szabadsága megengedi, hogy saját belátása szerint válassza meg a tanítás módszereit". A KIP-es órát azért sem szereti, mert a gyerekek rendetlenek.

Arra a kérdésre, hogy a sikertelenséget nem a pályán eltöltött rövid időnek, gyakorlatlanságnak tulajdonítja-e, határozott „nemmel" válaszolt, jelezve, hogy nincs problémája a fegyelem fenntartásával, hiszen a hagyományos, elsősorban frontális osztálytermi foglalkozásokon nincsenek jelentősebb fegyelmezési gondjai.

A szakértő javaslatára az intézmény vezetője a KIP-et magas szinten alkalmazó mentort jelölt ki a pályakezdő kolléga mellé, ezzel segítve őt a csoportmunka megszervezésében.

3. Interjú. Az interjú alanya a negyvenes éveihez közel járó, történelem–magyar szakos pedagógus, aki igazgatóhelyettesi munkakört tölt be, így óraszáma csak a történelem tantárgy tanítását teszi lehetővé. Részéről az óratervek elkészítése részben időhiány miatt, részben pedig azért nem valósul meg, mert a történelem tantárgyat nem tartja alkalmasnak csoportmunka szervezéssel történő feldolgozásra.

A mentora szerint a pedagógusnak nehézségei vannak a nyitott végű feladatok szerkesztésével, amely leginkább abban mutatkozik meg, hogy nem hagy teret a diákok innovatív gondolkodásának. Ezt a problémát az alábbi, a pedagógus egyik *óratervrészletének* bemutatásával érzékeltetjük, a csoportfeladatra fókuszálva. Az óravázlatrészlet pirossal jelzett gondolatai a mentor megjegyzései, segítségadási törekvése.[33]

Tantárgy: *történelem*
Tanítási egység: *Az alkotmányos monarchia születése Angliában.*
Az óra didaktikai feladata: *új ismeretek átadása*
Az óra célja: *A tanulók ismerjék meg az alkotmányos monarchia működését Angliában*

[33] A csoportfeladat hagyományos értelemben jó, de az innovatív feladatmegoldásnak és a státuszkezelésnek nem enged teret.

Csoportfeladat: *Angol királyként az ábra alapján mutassátok be az angol állam felépítését a 16–17. században! (Hány kamarából állt a parlament, kik vettek részt benne? Mely társadalmi rétegek vettek részt a parlament munkájában? Milyen szerepe volt a királynak? Kik fizettek adót?*

Szakértői javaslat: A feladat nyitottsága érdekében a következő feladat megjelölést javaslom: A mellékelt ábra alapján mutassátok be angol királyként az angol állam felépítését! A bemutatást a számotokra legfontosabbal kezdjétek, és haladjatok a kevésbé lényeges szempont felé! Ebben közösen döntsetek! A bemutatás során ötletességre törekedjetek!

4. Interjú. Az angol–magyar szakos, negyvenes éveiben járó pedagógus nehezen barátkozik meg a KIP-pel. Úgy tűnik, hogy az indok nem szakmai, hanem személyes jellegű. A tanárnő mint az intézmény volt vezetője, nehezen fogadja el jelenlegi, nem vezetői szerepét, gyakran mond elmarasztaló véleményt az új intézményvezető munkájával kapcsolatban.

A pedagógus elhagyta az iskolát, és egy másik intézményben kezdett el dolgozni, ahol viszont „KIP-szakértőként" ismerik. A pedagógus az óráit a KIP kívánalmainak megfelelően építi fel.

5. Interjú. A nyugdíj előtt álló tanító a KIP-et rendkívül megterhelőnek érzi. Úgy véli, hogy az alsó tagozatos osztályokban nincs szükség a módszer bevezetésére, mert nincsenek elháríthatatlan magatartásbeli problémák. A státuszkezelést nem érzi fontosnak, mivel „minden tanuló képességei szerint teljesít".

6. Interjú. A pedagógus ötvenes évei elején járó, matematika–fizika szakos tanár. Nem ellenzi a KIP-et, tudja, hogy a gyerekek szeretik, de ő maga nem tanít a módszer szerint, mert úgy véli, hogy számára a hagyományos, elsősorban frontális óraszervezés egyszerűbb, könnyebb. Kollégái KIP-es óráit hospitálja, látja a gyerekek munkáját, de számára nagy kihívás, megerőltető az óraterv elkészítése, a tanítási óra „KIP-es" szempontok szerinti felépítése.

7. Interjú. Az interjúalany hagyományos értelemben nagyszerű óravezetéseket véghezvivő tanár. Körültekintően készül óráira, sok forrásmunkát használ a tanulók ismeretelsajátításának a megsegítéséhez, rengeteg energiát fektet tanítási órái előkészítésébe.

A pedagógus a státuszkezelés lehetőségét figyelmen kívül hagyva, elsősorban a csoportmunka technikát látja a módszerben. Szerinte a tanulók órai teljesítménye a született képességeiktől függ és nem egy módszer alkalmazásától.

8. Interjú. A pedagógus egyetemet végzett matematika–fizika szakos pedagógus, akinek matematikában rendkívül tehetséges gyermeke van. Úgy véli, hogy

megfelelő ismerettel rendelkezik arról, hogyan kell a gyerekek tudását gyarapítani. A frontális osztálymunkát helyezi előtérbe.

A vélemények összegzése

A fenti interjúk segítségével a program adaptációjának a pedagógusokkal összefüggő nehézségeire, akadályaira kerestük a választ. A módszer értésének hiányosságát, így a módszer hatékonyságának az elmaradását az alábbiakban foglaljuk össze.

Státuszkezelés

Mivel arra a kérdésre, hogy *melyek a státuszkezelésre irányuló tevékenységek,* a pedagógusok nem soroltak fel ismérveket, így arra következtetünk, hogy a státuszkezelés elemeit nem értik részleteiben, így elmarad az a beavatkozás, amely az osztály szociális szerkezetében hivatott változást előidézni. Amennyiben a pedagógus a tanulói státuszhelyzetet nem tartja szükségesnek, nem állít össze olyan nyitott végű feladatokat a csoport részére, amelyek alkalmat teremtenek arra, hogy mind a tanulásban lemaradt, mind az alacsony státuszú tanulók és a csoport legtehetségesebb tagjai is aktívan vegyenek részt a munkában, a program nem éri el a célját, a tanulók tudásbeli előrehaladása elmarad.

A státuszkezelés értése nehéz feladat, új fogalom, amelyet meg kell tanulni. A válaszokból kitűnik, hogy a pedagógusoknak meg kell érteniük a módszer fontos céljának, a tanulók közötti státuszrangsor, a hierarchikus sorrend rendezésének a fontosságát. Szem előtt kell tartaniuk, hogy az osztály szociális szerkezetének a megváltoztatásával olyan helyzet teremthető, ahol a diákok képességeik szerint tudnak teljesíteni. Fel kell ismerniük, hogy a minden diák számára történő tananyaghoz való egyenlő hozzáférést a pedagógusok a nyitott végű, többféle képességet mozgósító feladatokon keresztül segíthetik, ezzel biztosítva, hogy valamennyi tanuló aktív és befolyásoló résztvevője legyen a feladatok feldolgozásának. Márpedig azoknak a tanulóknak, akiknek nem egyenlő mértékű a munkában történő részvételük, a tanulásban történő előrehaladásuk is egyenlőtlen lesz.

A csoporton belül kialakult hierarchia, rangsor az eltérő, sokféle képesség mozgósítására alkalmas feladatokon keresztül megváltoztatható. A pedagógusok elmondása szerint nehézséget jelent számukra úgy felépíteni a tanítási óráikat, hogy azok alkalmazkodjanak a heterogén tanulói csoport összetételéhez, figyelembe vegyék minden gyerek képességét, és ezeket az eltérő képességeket a tanulók közötti együttműködés elősegítésére fordítsák. Átgondolt munkával a feladatokon keresztül lehetőség adódik a magasabb szintű gondolkodásra ösztönzésre, a tanulók közötti kommunikáció erősítésére és végeredményként a tudásban történő előrehaladásra.

Képességek sokféleségének figyelembevétele

A pedagógusok eltérően vélekednek a gyerekeknek az ismeretelsajátításhoz szükséges képességeikről. Az „okos” tanulókról úgy vélik, hogy *minden képességük* megvan a feladatok megoldásához, és vannak olyanok, akikről éppen az ellenkezőjét feltételezik. A *mindenki tehetséges valamiben* gondolat nem kell, hogy azt jelentse, hogy csak azok a tanulók tekinthetők tehetségesnek, akik egy adott területen átlag felett teljesítenek.

Ahhoz, hogy a tanulók hozzá tudjanak járulni a feladat sikeres elvégzéséhez, törekedniük kell arra, hogy a feladatokat úgy állítsák össze, hogy lehetőséget adjanak a különböző képességű és különböző területeken tehetséges tanulók mindegyikének a feladatokhoz való hozzájáruláshoz, az abban való aktív részvételhez. Eredményeként a pedagógusok a tanulóknak a jelentős rétegét képesek megszólítani.

Módszerbeli gazdagság

Sok pedagógus még mindig a frontális osztálymunkát helyezi előtérbe, hiszen meglévő szaktárgyi tudásukkal, komolyabb felkészülés nélkül is „levezényelhetőek", sőt, a fegyelmezési problémával küzdő pedagógusok számára ezzel a munkaszervezési móddal „túlélhetőek" a foglalkozások.

Nehéz megváltoztatni a pedagógusok tanításról vallott nézeteit. Vannak, akiknek a diákéveikből hozott tapasztalataikhoz köthető elképzelésük van a tanításról, akik a pedagógusok munkáját az ismeretek szóbeli közlésével, a minél érthetőbb és logikusabb magyarázatok láncolatával azonosítják. Nem érzékelik, hogy a frontális osztályfoglalkozások sok tanulót kudarcra ítélnek, mintegy azt az érzetet keltve, hogy a magyarázatok megértésének a hiánya miatt alkalmatlanok a megfelelő iskolai teljesítményre.

A módszerbeli gazdagság a pedagógusok felkészültségre is visszavezethető. Ha képesek a módszerbeli megújulásra, a nézeteik pozitív irányba fordulása sem marad el. A program megfelelő alkalmazásához a pedagógustól elvárható képességek között tartjuk számon az olyan szakpedagógiai képességet is, mint „a hátrányos helyzetű tanulókkal való foglalkozás, a fegyelmezés, a deviáns magatartás kezelése" (KOCSIS, 2003: 105). Az INTASC által összeállított tanári képesítési követelmények között „a tantárgy ismerete, az emberi fejlődés és tanulás ismerete" mellett megjelenik „az oktatás adaptálása az egyéni szükségletekhez" és a „többféle oktatási stratégia alkalmazása, a motivációs, tanulásszervezési, kommunikációs tervezési készségek" kritériuma is (FALUS, 2006: 131).

Nyitott végű feladatok

A pedagógusnak a nyitott végű feladatok összeállításában való jártassága hozzájárul a heterogén tanulói csoportban a tanulók közötti együttműködés elősegítéséhez, új ismeretek elsajátításához. A nyitott végű feladatokkal a pedagógus célja, hogy vitát generáljon, gondolatok cseréjére sarkalljon, párbeszédet indítson el a tananyagról a tanulók között, amelynek eredményeképpen a tanulók egyezségre jutnak a feladatok megoldásában. A tanárnak tudnia kell, hogy a nyitott végű, több megoldást lehetővé tévő, összetett képességeket igénylő gyakorlatokon keresztül nyílik alkalma a tanulók egymástól való függésének az erősítéséhez. Egy olyan csoportban, ahol a csoporttagok egymással függőségi viszonyban állnak, ott az együttműködés és az interakció iránt fokozottabb igény jelentkezik, amelynek jelentősége a komplex és ismeretlen feladatok miatt még kifejezettebb. A csoportmunka célja ennek a közös egymásra utaltságnak, munkának a megfelelő szinten tartása, erősítése. Minél nagyobb lehetőség nyílik a csoportmunka tanári irányítás nélküli teljesítésére, annál könnyebben valósul meg a közös munka.

A nyitott feladatokon keresztül (tanítási órák 15%-a) a pedagógus alkalmat biztosít a gyerekek közötti vita generálására és így a kommunikáció létrejöttére. Követelménye, hogy ezeken az órákon a tanár irányító munkáját háttérbe helyezze, a hagyományos,

frontális osztálymunkához kapcsolódó tevékenységeket elhagyja, illetve minimálisra szorítsa.

Kérdés, hogy képes-e a pedagógus olyan óraterv összeállítására, amely a több helyes megoldást magukban foglaló nyitott végű feladatokon keresztül a diákoknak lehetőséget nyújt a heterogén tanulói csoporton belül alternatív megoldások keresésére, érveik bizonyítására és a vita generálására. Az összetett, multidimenzionális csoportfeladatok hiányában a sokféle intellektuális képesség felhasználására nem adódik lehetőség, a diákok nem mutathatják meg tehetségüket, és problémamegoldó képességüket sem használják. A KIP értő alkalmazása esetén azonban minél összetettebb egy feladat, annál több diáknak van lehetősége megmutatni és fejleszteni intellektuális képességét a csoporton belül. Az összetett képességek fejlesztése nagy jelentőséggel bír, mivel nélkülözhetetlen eszköz a státuszprobléma sikeres kezelésében.

A nem megfelelő feladatok összeállításának a hiányában a pedagógus nem érvényesíti a KIP alapgondolatát, miszerint minél többet beszélgetnek, vitatkoznak a gyerekek a tananyagról, annál többet tanulnak.

A KIP bevezetésének megkezdése

A KIP minden korosztály számára alkalmas osztálymunka-szervezési módszer. Az Egyesült Államokban inkább a középiskolákban, Magyarországon 85%-ban az általános iskolákban alkalmazzák. Alsó tagozatban történő bevezetésének indokai között fontos helyet foglal el a viselkedési szokások megfelelő kialakítása, a szociális viselkedés javítása és a státuszkezelés időben történő megkezdése. Átgondolást igényel a kijelentés (5. interjú), miszerint mivel az alsó tagozatban nincs jelentősebb fegyelmezési probléma, így a KIP alkalmazása ott nem indokolt.

Tantárgyak ismereteinek KIP-pel történő feldolgozása

Vannak pedagógusok, akik saját tantárgyuk ismereteit nem tartják alkalmasnak KIP-es óra keretében történő feldolgozásra. A fenti 3. interjúban elhangzottakra, miszerint a történelem tantárgy nem alkalmas a KIP szerinti tanításra, ellenérvként hozhatjuk fel, hogy a programot bevezető hejőkeresztúri iskolában éppen a történelem az egyik olyan tantárgy, amelyet a szakos pedagógus 15% gyakoriság felett alkalmaz, mivel úgy ítéli meg, hogy a tanulók részére az ismeretelsajátítás a módszerrel könnyebb és biztosabb. Az eredményességet támasztja alá, hogy az ebből az iskolából elballagók egyötöde a megye egyik legjobb gimnáziumának történelem tagozatán tanul tovább. *Az érvből és ellenérvből arra következtetünk, hogy nem a tantárgy, hanem a pedagógus innovációra való hajlandósága az egyik erős befolyásoló tényező a KIP sikeres alkalmazását illetően.* A tapasztalatok azt mutatják, hogy ahhoz, hogy a programot a pedagógus biztonságosan alkalmazza, legalább 20 KIP-es órát kell megszerveznie a módszer elveinek megfelelően. E nélkül a gyakorlat nélkül, megfelelő tapasztalat hiányában nagy valószínűséggel megalapozatlan a kijelentés, miszerint a program nem alkalmas egy adott tantárgy tanításához.

A bevezetés szakasza

A pedagógusok érzékelik, hogy problémáikra sem a régóta, sem az éppen alkalmazott módszereik nem nyújtanak megoldást, mégis egy másik, új módszertől, a KIP-től azon-

nali sikert várnak. Az oktatásban nincs csodamódszer, a siker, az eredmény csak körültekintő és kitartó munkával érhető el. A kutatások (K. NAGY, 2006, 2012) azt támasztják alá, hogy a módszer alkalmazását követő fél éven belül már érezhető változás következik be a tanulók magatartásában, viszont a tanulmányi eredmények mérhető változásához 4–5 évre van szükség. Látszólag úgy tűnik, hogy a program bevezetését követően fél–egy év múlva is jobban teljesítenek a tanulók, de ez nagy valószínűséggel csak a tanulók figyelmének, érdeklődésének, a tanórán való aktív részvételüknek köszönhető.

Az idő

A KIP alkalmazása során a pedagógusok két területen hivatkoznak időhiányra: az egyik a felkészüléshez szükséges, a másik a csoportmunkára szánt idő. A pedagógusok gyakran panaszkodnak a feladatok kigondolásához és megszerkesztéséhez szükséges idő hiányára. A nem megfelelő körültekintéssel felépített óra és a gyakorlatlanság viszont azt az érzést kelti a pedagógusokban, hogy a KIP-es órára szánt idő nem térül meg, hiszen a tanulók tudásban történő előrehaladása elmarad.

A módszert alkalmazó pedagógusok szerint 20–30 KIP-es óra megtartása kívánatos ahhoz, hogy egy pedagógus biztonsággal szervezze tanítási óráját, megfelelően reagáljon az esetlegesen fellépő nehézségekre, sőt élvezze tevékenységét. Úgy véljük, hogy az első pár KIP-es óra után nem megalapozott kijelenteni, hogy a program nem hatékony nevelési-oktatási módszer (1., 2., 8. interjúk).

Fegyelmezés

Több pedagógus is megemlíti (2. és 8. interjúk), hogy a frontális osztályfoglalkozás alatt kisebb a fegyelmezési problémája. A titok a pedagógus munkájában, az általa összeállított feladatokban rejlik.

Amennyiben a feladatok megfelelően nyitottak, kellően színesek, figyelembe veszik a tanulók eltérő intelligenciáját, az alulmotiváltság kiküszöbölhető. Amennyiben az összeállított feladatok lehetővé teszik a státuszkezelést, a fegyelmezési problémák mérséklődnek, és következményeként a pedagógus sikeresnek éli meg óráját. Nem érzi, hogy a gyerekek a KIP-es órán rendbontóbban viselkednek.

A pedagógus kiégésének az elkerülése

A pedagógusoknak meg kell birkózniuk azzal a követelménnyel, hogy a tanulók megváltozott igényéhez alkalmazkodjanak. Ez részben a megfelelő szakmai ismeretekkel, részben a befektetett energiával támogatható.

A KIP segítséget nyújthat a pedagógus kiégése ellen. Az innovatív feladatok szerkesztése, a tanulók sikere, a pedagógusok szakmai együttműködése új kihívások és lehetőségek elé állítja őket. A tanulók eredményessége új lendületet adhat, csökkentve a pályán eltöltött időből adódó egyhangúságot, a pedagógus kiégését.

Romaprogram

A KIP nem romaprogram, viszont – státuszkezelése miatt – jellemzője, hogy a tudásban és a szocializáltságban heterogén tanulói csoport nevelésére, oktatására is kiválóan alkalmas. A programot tévesen romaprogramnak vélik, mivel azokban az iskolákban,

ahol jelentős az alacsony szocializáltsági szinttel rendelkező családokból érkező tanulók aránya, ahol más módszerek nem érik el a kívánt hatást, a KIP eredményesen alkalmazható. A program hazai terjedésének a jellemzője, hogy először elsősorban azokban az iskolákban vezették be, ahol a hátrányos helyzetű tanulók aránya magas.

Személyes ellentétek

A program alkalmazása tekintetében nem hagyhatók figyelmen kívül a tantestületen belül fellépő személyes ellentétek sem, amelyek jelentősen befolyásolhatják a program kedveltségét, annak alkalmazását, valamint az iskolahasználók körében való elfogadottságát (4. interjú). Mint példánkban olvashattuk, egy volt intézményvezető rendkívüli módon megnehezítheti, hátráltathatja az iskola munkáját.

A tanulók, tanulói csoportok közötti versenyeztetés elhagyása

A KIP egyik követelménye a tanulók, tanulói csoportok közötti versenyzés kiiktatása, a nyugodt munkakörülmények biztosítása, amelynek eszköze, hogy a tanítási órán minden csoport azonos témában más-más nyitott végű feladatot kap. A pedagógusnak a tanulók közötti versenyeztetést a többi, nem KIP-es órán lehet érvényesítenie.

A tanulók a módszer egyik erősségének jelölik meg az óra menetének a kiszámíthatóságát és azt, hogy a feladatok sokszínűségén, a sokféle képesség felhasználásán keresztül mindenki a legerősebb oldalát mutathatja meg.

Innovatív munkára való hajlandóság hiánya

A megszokottságból, a „nyugalomból" való kizökkentésből való érzet jelentős szerepet játszhat a módszer kedveltségét illetően. Több pedagógus latolgatja, hogy megéri-e a módszert alkalmaznia (1., 6., 7., 8. interjúk). A program elhagyásának indokaként hangzik el (1. interjú) az is, hogy a pedagógusnak egyéb teendői kötik le az energiáját. A módszerbeli gazdagság a tanórán megengedett, sőt kívánatos. A pedagógus számára a jutalom a tanulók sikere.

Pedagógiai kultúraváltás szükségessége

A pedagógiai kultúra a felnövekvő generációk fejlődését segítő hatásrendszer. Az iskolai munka feladata, hogy ezt a hatásrendszert folyamatosan hozzáigazítsa a változó körülményekhez és igényekhez, azaz pedagógiai kultúraváltást hajtson végre.

Minden olyan esetben, amikor valamilyen változás előfeltétele, hogy a pedagógusok jelentős aránya és az oktatási intézmény másképp működjenek, két logika alapján lehet tervezni. Az egyik út a feltételek megteremtésébe való befektetés – a közoktatási rendszer alakítása, a másik a változáshoz való alkalmazkodás kikényszerítése – az értelem, a társas viselkedés, a jellem, az esztétikai érzék, a fizikum és a világnézet alakításához szükséges pedagógiai kultúra váltása. Témánk szempontjából ez utóbbi kerül a figyelmünk középpontjába, mivel a tanulói összetétel heterogenitása arra készteti a pedagógusokat, hogy átgondolják eddigi munkájukat, és megoldást találjanak a megváltozott összetételű tanulói csoportok nevelésére-oktatására.

A hagyományos pedagógiai kultúra megváltoztatása

A hagyományos ismeretalapú pedagógiai kultúra kiegészítendő, átalakítandó, amely átalakítási folyamatban a készségfejlesztésnek, képességfejlesztésnek és a társas viselkedés fejlesztésének kiemelt szerep jut. A tanulók magatartásában bekövetkezett negatív változás, az ismeretelsajátítás iránti alulmotiváltság kezelésére a hagyományos pedagógiai kultúra már nem alkalmas. Az alábbiakban azokat a tanítás- és tanulásszervezési területeket összegezzük, amelyek a KIP segítségével a pedagógiai kultúraváltás létrejöttét segítik.

- A hagyományos pedagógusszerep megváltozása feltételezi a tanári irányítás delegálását a szabályokon és a tanulói szerepeken keresztül. Eredményeképpen a pedagógus tanórai irányító szerepéből szervező szerepbe lép.
- A hatékony tanulási környezet biztosítása, a tanulás a hagyományos, elsősorban frontális tanítási munkaformák mellett, 15%-ban szocializáltságban és tudásban heterogén kiscsoportokban történik. A KIP-en keresztül a pedagógus alkalmat ad a tanulási képességet intenzíven fejlesztő konstruktív és öndifferenciáló tanulásra.
- A tanóra szervezése során a pedagógus lehetővé teszi a nyitott végű feladatokon keresztül az innovatív, csoportban végzett munkavégzést és a csoportfeladat eredményét felhasználó differenciált, képességekhez igazított egyéni munkát.
- A tanár értékelő tevékenysége, a pozitív megerősítés, annak tudatosítása, hogy mindenkinek van olyan képessége, amellyel hatékonyan hozzájárulhat a feladatok megoldásához, segíti a státuszkezelést.
- A tanórai kommunikáció erősítését a feladatokon keresztül éri el a pedagógus, szem előtt tartva a célt, miszerint minél többet kommunikálnak, beszélnek a tanulók az adott problémáról, feladatról, annál többet tanulnak.
- A tanóra eredményessége közé tartozik a tanulók viselkedésében, egymáshoz fűződő viszonyában bekövetkezett változás, amely eredmény elérése a KIP elveinek megfelelő feladatok segítségével lehetséges. Kövezkezménye a tanulók tudásában való előrehaladás lesz.

Milyen képességekkel kell rendelkeznie a pedagógusnak ahhoz, hogy a módszert megfelelően alkalmazza?

A módszer alkalmazása olyan innovatív pedagógust igényel, aki számára a tanítási-tanulási folyamat minősége elsődlegesen fontos szempont. Jellemzője, hogy jártas a nyílt végű feladatok szerkesztésében, ezzel segítve hozzá a tanulókat az alkotó vitához és a kérdéskultúrájuk fejlesztéséhez. Megtanulja, hogy a nyílt végű, többféle képességet felhasználó feladatokon keresztül hogyan ösztönözze a tanulókat innovatív munkára, tudja, hogyan mozgassa meg a gyerekek képzeletét és a fantáziáját, ismeri a fogásokat ahhoz, hogy a cselekvésen keresztül gondolkodni is megtanítsa a gyerekeket. A pozitív megerősítés folyamatosan előtérbe helyezve elfogadja és a tanulókat is megtanítja arra, hogy a hibázás természetes dolog. Megtanul olyan feladatokat szerkeszteni, amelyeken keresztül tudatosítja a tanulókban, hogy értői a tanítási órán végbemenő folyamatoknak, és rendelkeznek a feladat megoldásához szükséges kompetenciákkal. Birtokában van azoknak az ismereteknek, hogy a normákon és szerepeken keresztül hogyan alakítsa ki a szabálytudatot. A gyerekeket megtanítja arra, hogyan tartsanak kapcsolatot egymás-

sal, hogyan ismerjék el egymás teljesítményét és hogyan adjanak segítséget egymásnak. Ráirányítja a tanulók figyelmét arra, hogy a tudás és a képességbeli heterogenitás fontos és szükséges jelenség, amelyet ha kihasználnak, mindenki előnyére válhat a tanulási folyamat során.

A pedagógus azonosuljon a KIP alapgondolataival, miszerint fontos a tanulók:

- kreativitásának és innovációs képességének a fejlesztése,
- kritikus gondolkodás és problémamegoldás fejlesztése,
- kommunikáció és együttműködés fejlesztése,
- sikerélmény nyújtása, függetlenül attól, hogy milyen képességekkel születtek, milyen adottságokkal rendelkeznek a tanulók,
- a gyerekek személyiségének pozitív irányba történő alakítása, mindenkinek olyan tevékenység felajánlása, amely sikerélményhez vezet.

A szemléletváltással és a módszer ismereteinek az elsajátításával a pedagógusok képesek hatékony oktatást közvetíteni a gyerekek felé. A KIP szocializál, fejleszti a kommunikációs készséget és ismereteket gyarapít. Értő alkalmazása eredményeképpen a magatartásbeli problémák megoldódnak, a gyerekek közötti kapcsolat tökéletesedik, és a tanulási készségek javulnak.

A pedagógusoknak a KIP megfelelő alkalmazásához hosszú tanulási folyamatra van szüksége, éppen úgy, mint ahogy az a hejőkeresztúriak esetében is történt.

Csapatban gondolkodás

Mi az a plusz, amely meg kell, hogy különböztesse a jó (KIP-es) iskolát, teljesítményüket csiszolja, előbbre vigye? Egyértelmű választ adni meglehetősen nehéz. Először is céljaik eléréséhez a legjobb mentális állapotú, alkotóképes, pozitív beállítottságú pedagógusokra van szükség (FREDRICKSON, 1998; SELIGMAN–CSÍKSZENTMIHÁLYI, 2000; LOPEZ–SNYDER, 2002). Hogyan valósulhat ez meg, amikor a pedagógus pálya ma a szellemi foglalkozások között a legalacsonyabb presztízsű, és mindez kihat a dolgozók teljesítményére? Nos, a vezetőnek az a feladata, hogy a lehető legjobb ötleteket találja ki az iskola munkájának a segítéséhez, kollégái feladata pedig az, hogy ezeket az ötleteket a lehető legmagasabb szinten kivitelezzék.

A KIP-esek sikere a csapatmunkában rejlik. Hosszú távú céljuk a tudásban heterogén tanulói csoport sikeres együttnevelése, amelyhez kedv, erő, önbizalom, tudás kell. Jellemző, hogy munkájuk során alkalmazkodnak és bizalommal fordulnak egymáshoz, amely a sikeres együttműködés alapja. Mindennapos egymás tanóráinak a hospitálása és az órák közös tervezése, megbeszélése (20. keretes írás).

„A módszer bevezetésének első évében megmutattam egyik kollégámnak az előző nap kigondolt KIP-es órámat. Kollégám, aki gyógypedagógus is, figyelmesen elolvasta, majd azt kérdezte: »Szerinted, ha ilyen bonyolultan fogalmazol, érteni fogják a gyerekek, hogy mi a feladatuk? Inkább…« Ma is hálás vagyok ezekért a mondatokért, mindig a fülemben csengenek, amikor KIP-es órára készülök."

20. keretes írás: Pedagógus megjegyzése a tanóra közös megbeszélésére

A folyamatos kommunikáció, együttműködés azonban nem jelenti az egyén függetlenségének a feladását. Úgy gondolják, hogy az önzetlenség és az egyéni ambíció megfér egymás mellett. Hiszik, hogy jó teljesítményük az egész tantestület és az egyes tagok céljainak összehangolásával valósulhat meg. Ennek példája, hogy a pedagógusok azonosulnak a státuszkezelés szükségességével, tanítási óráikat a KIP követelményeinek megfelelően építik fel, viszont tartalommal a saját innovativitásuk lehetőségének függvényében töltik meg, azaz minden tanítási óra egyedi, a pedagógus által összeállított és a KIP elveinek megfelelő.

A pedagógusok nem csak egyszerűen tagok egy tantestületben, nem csak a saját szakterületükben, tantárgyaikban, osztályukban gondolkodnak, hanem összefognak és egy feladatra vagy problémára adott időben többen koncentrálnak. Jó példa erre, hogy a programban részt vevő iskolák szinte mindegyike részt vett az Integrációs Pedagógiai Rendszer (IPR) keretében kiírt pályázatban, ahol követelményként jelent meg a tanulók egyéni teljesítményének a követése, a tanulók egyéni, személyre szabott fejlesztése. A pedagógusok egy-egy tanuló esetén közösen készítették el a fejlesztési tervet, viszont mindenki a saját szakértelmével járult hozzá annak teljesítéséhez. A KIP-es órákon a differenciált egyéni feladatok kijelölése a közösen megalkotott fejlesztési tervhez igazodik. Együttműködésükben érvényesül jelmondatuk, amely a tanítási órán a csoportban dolgozó gyerekeké is, vagyis az, hogy *közülük senki sem olyan okos, mint ők együttesen*. Vallják, hogy az eltérő ismerettel, tudással rendelkezők együttes munkája jobb eredményt hoz, mint amire egyenként képesek lennének, így nem nehéz a nagyobb kihívásokat, feladatokat is megvalósítaniuk. A tantestület tagjai kiegészítik egymást. A saját egyéniségét mindenki felvállalhatja, amit a csapat tagjai tiszteletben tartanak.

Mindennapi munkájuk, a KIP alkalmazása során együttes élményeket élnek át, amely eredményeként erősödik az összetartásuk. Egymás elfogadására, a kölcsönös bizalomra építenek. Felelősséget vállalnak egymásért, segítik egymást. A tanítási órákra együtt készülnek, az óra tapasztalatait megbeszélik, információval szolgálnak egymás munkájának a sikeressé tételéhez. Ez egyáltalán nem jelenti azt, hogy mindig és mindenben egyetértenek. Közösségük nem homogén, nem változatlan, hanem dinamikus társas egység. Az egyéni ötleteket, újításokat megvitatják, majd együtt döntenek a kezdeményezésekről. Ennek nagyon jó példája a több ezer egyedi, KIP elveinek megfelelő óraterv (21. keretes írás).

„A sokféle képességet felszínre hozó KIP-es órákon olyan tulajdonságait ismerjük meg a gyerekeknek, amelyek eddig rejtve maradtak. Mint osztályfőnök, élvezettel hallgatom kollégáimat, amikor arról beszélnek, hogy melyik új tulajdonságát, rejtett képességét fedezték fel egy-egy tanulómnak. Ilyenkor elég csak annyit mondanom: »Ugye, én megmondtam«…”

21. keretes írás: Pedagógus megjegyzése a pedagógusok között végbemenő kommunikációra

Az iskoláért, a gyerekekért dolgoznak. Ha ebben a munkában valaki gyengébben teljesít, pillanatnyilag sikertelen, esetleg hibázik, nem róják meg, hanem próbálnak neki segíteni, de ennek ellentéte is igaz: ha valaki hajlamos arra, hogy mások felé helyezze magát, azt megpróbálják visszaterelni a realitás talajára (22. keretes írás).

„Az egyik kollégának egyetlen tantestületben sem volt maradása. Amikor hozzánk került, én is azzal szembesültem, hogy tanítási óráin nem tud fegyelmet tartani, sőt többször sírva jött ki az órájáról. Először arra kértem a pedagógust, hogy minden szabad óráját hospitálással töltse, a többieket pedig arra, hogy invitálják meg őt óráikra. Nyolc (nyolc!) évbe tellett, hogy »felépítsük« őt, de sikerült. Megjegyzem, az sem mellékes, hogy rendkívül nagy akaraterővel tanult meg tanítani. Ma már úgy gondolom, hogy rossz lenne, ha nem nálunk dolgozna."

22. keretes írás: Intézményvezető megjegyzése kollégája segítéséről

A folyamatos kommunikáció, együttműködés azonban nem jelenti az egyén függetlenségének a feladását. Úgy gondolják, hogy az önzetlenség és az egyéni ambíció megfér egymás mellett. Hiszik, hogy jó teljesítményük az egész tantestület és az egyes tagok céljainak összehangolásával valósulhat meg. Ennek példája, hogy a pedagógusok azonosulnak a státuszkezelés szükségességével, tanítási óráikat a KIP követelményeinek megfelelően „vezénylik".

3.7.4. A vezetés érzékenysége

A vezetőségnek szilárd jövőképe, értékrendje legyen, és fontos legyen számára a hitelesség. Meg tudja szűrni az információkat, nem pazarol energiát arra, ami nem lényeges. Pontosan tudja, mikor és hogyan lépjen. Akarja, hogy a legrosszabb, legkilátástalanabb helyzetből is a lehető legjobbat hozzák ki. Bízik munkatársaiban, képes megosztani a feladatokat. Munkatempója feszes, de nem jellemző, hogy a pedagógusok nem tudják követni.

Tudja, hogy mivel foglalkoznak, mit csinálnak munkatársaik. Követi, hogy milyen munkát adott ki, mikor hol tart, mikorra végeznek, és hagyja őket dolgozni. Érezteti, hogy amit csinálnak, az fontos, és ha elakadnak, akkor segítséget ad nekik. A vezető kell, hogy legyen a legjobb értője a KIP-nek (23. keretes írás).

„Azt gondolom, hogy az egyik legfontosabb dolog a példamutatás. Ha én nem tartok KIP-es órát, hogyan beszéljek a kollégáimnak annak előnyeiről? A státuszkezelés sem jelente számomra semmit, ha nap mint nap nem tapasztalnám a tanulók reakcióját. Tisztában vagyok vele, hogy mennyire átgondolt, folyamatos munkát igényel az órákra való felkészülés. Értékelem kollégáim erőfeszítését, professzionális pedagógussá válásuk akaratát, amely folyamatban nem mellesleg igazi tanulószervezetté váltunk."

23. keretes írás: Intézményvezető megjegyzése saját hitelességéről

Motiválni lehet anyagilag, emberileg, de valójában csak egyféleképpen, személyre szabottan. Ehhez azonban a vezetőségnek tudnia kell, hogy mit szeretnének a beosztottak. Mivel tudatosan törekszik a pozitív munkalégkör megteremtésére, olyan célokat tűz ki, ami az örömteli állapotot, a sikerélményt előidézi. A célok reálisak és kívánatosak a

pedagógusok számára. A KIP alapelvének megfelelően a sikerre, és nem a kudarcra helyezi a hangsúlyt (24. keretes írás).

„Az iskola munkája iránt nagy az érdeklődés. Sok tantestületből látogatnak el hozzánk. Kezdetben csak a »legjobbak« (értsd: a kezdetben legjobbak) tartottak bemutató órákat. A látogatók nagy száma miatt viszont egyértelművé tettem, hogy idővel mindenkire számítok, így készüljenek arra, hogy egymás között harmonikusan elosztva az órákat, fogadjuk a látogatókat. Ma már egyértelmű jelei vannak annak, hogy a pedagógusok büszkék a megtartott óráikra, tudásukra. Kívánom, hogy minden tantestületben ilyen elégedett és boldog pedagógusok dolgozzanak."

24. keretes írás: Intézményvezető megjegyzése a célok kitűzéséről

3.7.5. Vezetés és kölcsönös bizalom

A kölcsönös bizalom a jó kapcsolat alapja. A bizalom lehetővé teszi az együttműködést, az együttműködés pedig meghozza a csapatmunka eredményét. Amennyiben nem jön létre az egymás elvárásainak való megfelelés motivációja, úgy a résztvevők megkárosítva érzik magukat és a sikeres együttműködés elmarad. A bizalom kiépítésének és megerősítésének fontos elemei az érthetőség és egyértelműség, a kiszámíthatóság és megbízhatóság, az érzékenység a kollégák problémájára, az empátia, odafigyelés, elfogadás, a bátorítás, biztatás, az elismerés, dicséret, a gondoskodás és baj esetén a segítségnyújtás.

A vezetés a bizalmat az empátián és a megfelelő kommunikáción keresztül építi és erősíti. Empatikus, mert bele tudja képzelni magát a kollégái helyébe. Tudja, hogy mit jelent KIP-es innovatív feladatokat szerkeszteni, szakmailag magas szinten teljesíteni, KIP-es órákat tartani. A tantestület munkája a kölcsönös bizalmon alapul. Ennek eredményeként a kollégák hagyják, hogy kihívások elé állítsa őket, nem tekintik kudarcnak, ha az iskolában végzett munka nem mindig tökéletes, nyíltan elmondják, hogy milyen nehézségekkel találják szembe magukat, amihez segítséget kérhetnek és kérnek.

Ahhoz, hogy a kölcsönös bizalom erősebb legyen, szükséges, hogy a vezető bízzon a pedagógusok tudásában, valamint, hogy a pedagógus is higgyen a vezető, vezetőség tudásában. Erejük a szakmaiságban rejlik. Mint vezető, bizalma kifejezéseként, ösztönzi a beosztottakat a felelősségteljes döntés felvállalására.

3.7.6. A tanulók magatartása

A program alkalmazásának az eredményeként a KIP-es iskolákban hatékony munka folyik. Ez sok mindennek köszönhető: a vezetésnek, a pedagógusok tudásának, a csapatmunkának, az alkalmazott módszernek, a szülőkkel történő együttműködésnek. Csapat a tantestület, csapat az iskola. Motivált a tantestület, motiváltak a gyerekek. Élvezik a tanítást a dolgozók, élvezik a tanulást a gyerekek. Elégedettek a pedagógusok és elégedettek a szülők.

A KIP lényege, hogy heterogén tanulói összetétel mellett, a tanulók játékszeretetére támaszkodva lehetővé teszik a magas szintű csoportmunka szervezését olyan osztályokban, ahol a tanulók közötti tudásbeli különbség és kifejezőkészség tág határok kö-

zött mozog. A KIP eredményeként az osztályon belüli rangsorbeli problémák felismerhetőkké és kezelhetőkké válnak. A speciális tanítási eljárás alkalmazásán keresztül lehetőség nyílik a tanulóknak az együttműködési normákra történő felkészítésére oly módon, hogy a sokféle, eltérő képességet megmozgató tananyag alkalmazásával a felszín alatt megbúvó képességek is kibontakoznak. A közös élmény, gondolkodás és teljesítmény összekovácsolja a kis közösségeket, amely együttműködési készség nem csak a tanórán, hanem a tanórán kívül is érezteti hatását. A csapattárs kellemes osztálytárs-ság, baráttá válik.

A gyerekek – éppen úgy, mint a felnőttek – hisznek abban, hogy mindenki jó valamiben, de senki sem olyan ügyes, mint a csoport együttesen. Ennek az érzésnek az elérését a nyílt végű csoportfeladatok segítik. A gyerekek fejében nincs határozott és végérvényesen kialakult hierarchikus sorrend. Megtanulják egymás teljesítményét pozitívan értékelni. A gyerekek tudják, hogy bárki lehet kiváló, hogy a közepes eredményt felmutató tanuló is lehet akár országos aranyérmes is táblajátékból, csak kitartó munkára, gyakorlásra van szükség. A gyerekek attól sikeresek, hogy átélik, érdemes próbálkozniuk, érdemes keresniük azt az utat, ahogyan a feladatokat sikeresen teljesíthetik, és hisznek abban, hogy ezt az utat meg is találják. Az órákon magatartási, gondolkodási szabályokat, elvárásokat kell a gyerekeknek betartaniuk, amelyeken keresztül megtanulják értékelni magatartásuk helyességét.

A KIP-es órák nevelési céljai között szerepel az intellektuális képességek fejlesztése mellett a különböző viselkedésformák kialakítása, a kitartás, az elszántság, a célorientáltság, a merészség és megfontoltság, a határozottság, a felelősség vállalás, a szabályok betartása. Idesorolható még a kudarctűrés, türelem, kapcsolatteremtés, együttműködés, szociabilitás, udvariasság, fegyelmezettség, rendszeretet és nem utolsósorban a sikerorientáltság, talpraesettség fejlesztése is. A KIP jól használható a konfliktushelyzet kezelésénél, a gyerekek között zajló folyamatokban, amelyekben érdekek, értékek, nézetek, szándékok kerülnek egymással szembe nyílt – tevékenységekben is megnyilvánuló – vagy rejtett – tudati, érzelmi szint – formájában. A készségjellegű cselekvések kiépülése maga után vonja a szokások kialakulását. A gyerekek az ismétlődő helyzetekben erős belső késztetést éreznek arra, hogy az elsajátított módon cselekedjenek, amely mind a magaviseletükben, mind az egymással szemben kiépített kapcsolataikban megmutatkozik.

A KIP-es órákon a feladatokhoz való pozitív hozzáállás (WATSON, 2002) olyan vonás, amely az elégedettséget sugalló érzelmi állapotokra vonatkozik. Azok, akik ilyen állapotba kerülnek, személyiségükre jellemző a kedvesség, a lelkesedés az erőtől duzzadás és a magabiztosság. Az érzelmi állapotok pedig számos módon és területen tudatosan is hasznosíthatóak (OLÁH, 2005). A magabiztosság, az elégedettség, a pozitivitás eredményre vezet (MAYER–GASCHK–BRAVERMAN–EVANS, 1992; OLÁH, 2005). Az elégedettség tettrekészséget, kreativitást eredményez, amely alkalmassá teszi az egyént az újszerű, kreatív ötletek megvalósítására (ISEN, 1987).

4. KÖVETKEZTETÉS

A Komplex Instrukciós Program olyan tanítási-tanulási stratégia, amely eredményeképpen hagyományostól eltérő módszerrel érhető el siker a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoport nevelésében, oktatásában. Alkalmazása a pedagógus számára újdonságot, szakmai kihívást jelent, egy új tanulás-tanítási módszer elsajátítására, alkalmazására való törekvést, amely folyamatos felkészülésre, megújulásra, innovatív, alkotómunkára késztető.

A változtatás nehéz. A módszer alkalmazásának az előnyei mellett nehézségekkel is szembe kell néznie az oktatási intézménynek és a pedagógusoknak. Bevezetése türelmet és lassú haladást igényel, mert mind a pedagógusok, mind a diákok részéről a változás legnagyobb akadálya a régről beivódott beidegződés, a megszokottság, a rutin, a hagyományos, főleg frontális osztálymunka-szervezési formák előtérbe helyezése és a pedagógus „leszokása" a folyamatos készülésről. Lassú a folyamat a megértéstől a tudatosodáson keresztül az alkalmazásig. Meg kell tanulni az utasító, a domináló, mindent kontroll alatt tartani kívánó hagyományos tanári szerepből kilépni, illetve készség szinten beletanulni, és biztonságosan alkalmazni az irányító szerepét megosztó tanárszerepet. A módszer megkívánja a folyamatos és magas szintű szakmai együttműködést mind a pedagógusok, mind a tanulók között, amelynek elmaradása akadályozza, lassítja és esetleg sikertelenné is teszi a módszer sikeres bevezetését. A tananyag nyitott végű feladattá formálása, a normák, szabályok alkalmazása, szerepek bevezetése, megtanulása és folyamatos alkalmazása időt vesz igénybe, sok munkával jár és kevésbé látványos. Nem lehet figyelmen kívül hagyni a módszer eredményességét erősen befolyásoló vezetői támogatást sem. Ezzel párhuzamosan fontos az intézményvezető szakmai tudása, elismertsége, amely a pedagógusoknak a program alkalmazásába történő bevonását segíti, és hasznosítható a fenntartói szervezettel való elfogadtatásban is.

A helyi igények fontos szerepet játszanak a program sikerében, amely mellett kulcsfontosságú tényezőként emeljük ki a kommunikációs stratégia kidolgozását, amelynek a leglényegesebb eleme a folyamatos információáramlás. Jelenti ez a fenntartó, a pedagóguskollégák, a beiskolázási körzet, a szülők és az egyéb partnerszervezetek más és más tartalmi oldalról való informálását, a kölcsönös és folyamatos információcserét. Elfogadottság és elégedettség, a sikerélmény érzete akkor érhető el, ha a döntéshozásban szerepet kap, és megvalósul a szereplők közti állandó kommunikáció, a résztvevők folyamatos tájékoztatása, tájékozottsága.

4.1. A program terjesztése

A program tudományos alapokon nyugszik, kipróbált, és a pedagógiai megvalósítás részleteibe menően kidolgozott, gyakorlati megvalósítása azonban folyamatosan felvet újszerű kérdéseket és vár újszerű válaszokat. Nem csak egy tanulói csoporton belül fellelhető szociális hátrányok tüneteinek felismerését, hanem azok eredőit célozza meg, azaz a szocializációs eltérések, a tudásban történő előrehaladás kezelését is, amely végső soron a munkaerő-piaci sikeresség befolyásolója (NAHALKA, 2011). Nem csak részcélokat tűz ki, hanem az egész nevelési folyamat átfogó tételét jelenti, beleértve a szocializációs hátrányok, az értelem, a társas viselkedés, a jellem, az énkép fejlesztése, az esztétikai érzék, a világnézet, státuszkezelés, tanulmányi sikeresség területein való elő-

relépést is. Nem elsősorban részmegoldásokat ad, hanem használható eszközt a tanulók kezébe, amely megalapozza a jövőbeni boldogulásukat is, kommunikációs-, problémamegoldó és vitakészségük valamint elmélyült tudásuk eredményeként. A program saját mérési-értékelési rendszere kidolgozott, leírása megtalálható (K. NAGY, 2012). Külső, független és rendszeres értékelésre az országos kompetenciamérés ad széles körű elemzési lehetőséget. A program nagy erőssége célrendszerének, módszereinek komplexitása, tudományos és gyakorlati megalapozottsága, amelyet az oktatási-nevelési programok kidolgozásakor, adaptálásakor, működtetésekor érdemes szem előtt tartani és messzemenően figyelembe venni, különös tekintettel a tervezés, a szervezés és a megvalósítás teljes folyamatára.

A program *terjesztése* sikeres lehet a befogadásra kész és a megvalósításra *motivált* intézmények esetében. A terjesztés ráfordítás nélkül nem lehetséges, ugyanakkor a befektetés a tapasztalatok szerint a későbbiekben megtérül, hiszen egy konzisztensen fontos és pozitív eredményeket produkáló programról van szó, amely nem csak a méltányosság eszméjének megvalósulását segíti elő, hanem hosszú távon anyagi megtakarítást is eredményezhet a tanulók iskolai végzettségének és szocializációs szintjének növekedése által, oly módon, hogy befolyásolja a fiatalok versenyképességét, továbbtanulásra való alkalmasságát, valamint munkaerő-piaci helyzetét is. A program átadásának módja is kidolgozott és kipróbált. Lényegi elem viszont, hogy az átadás nem információátruházást jelent, hanem készség- és képességfejlesztést. A gyakorlott képzők nélkülözhetetlenek a folyamatban, akik jelen pillanatban (2015) majdnem kizárólagosan a hejőkeresztúri és a KIP-es iskolák tantestületének tagjai és a Miskolci Egyetem oktatói. A *DIGITÁLIS ÚTON-ÚTFÉLEN Komplex iskolai innováció és digitális szemléletformálás hátrányos helyzetűek körében* című projekt keretében a KIP disszeminációját már öt, a KIP-et 2011-től alkalmazó iskola pedagógusai is mint mentorok segítik. A humánerőforrás korlátozottsága miatt a szélesebb körű terjesztés csak fokozatosan indulhat el, figyelembe véve az iskolák pedagógusainak munkahelyi és egyéb feladatait, teherbíró képességét. Bár az ügy iránti elkötelezettségük jelentős tényező az előrehaladásban, teherbíró képességük és idejük behatárolt.

További képzők képzésére van szükség, azonban a modell bizonyos pedagógiai készségekre, képességekre való erőteljes támaszkodása miatt elengedhetetlen, hogy terjesztését csak a módszert már egy ideje sikeresen alkalmazó, gyakorlott pedagógusok segítsék, olyanok, akik ismerik és eredményesen alkalmazzák a tanulókat bevonó, aktiváló módszereket, és készség szinten képesek kezelni az ilyen szemléletű tudásátadást és a pedagógusok munkájának a mentorálását. Fel kell készülniük a pályakezdő pedagógusok szakmai támogatására, és segíteni kell a munka melletti tanulást.

A hejőkeresztúri iskolán kívül megkezdődött a programot már ötödik éve alkalmazó iskolák emberi erőforrásának a bevonása is. A program terjesztéséhez szakmai csoport működtetésére, a program hosszabb távú terjesztéséhez a pedagógusképzésbe való bevezetésére van szükség, amelyet meg kell előznie a képzést végző felsőoktatási oktatók felkészítése is. A folyamatból nem maradhat ki az iskolák ösztönzése annak érdekében, hogy adaptálják a programot. A szakmai tekintély jelentőségét is érdemes szem előtt tartani az intézményvezetők vagy tág értelemben a projektvezetők kiválasztásakor (NAHALKA, 2011).

Az innovációs folyamat még nem fejeződött be, folyamatosan alakul, fejlődik a tapasztalatok feldolgozásának az eredményeként. Az innovációt végrehajtó hejőkeresztúri és az adaptációt véghezvivő intézmények tanulószervezetté válása folyamatos. A tudástermelés állandóvá vált, Hejőkeresztúron nem pusztán a meglévő struktúrák és működésmódok csiszolgatása zajlik, hanem sokkal inkább újabb innovációs lépések következnek, vagyis az innováció bizonyos értelemben folyamatossá, szükségszerűvé és nélkülözhetetlenné vált.

4.2. A tanulási folyamat

A KIP innovációs folyamat legfőbb tanulsága, hogy lehetséges jelentős helyi innovációs folyamatokat generálni, megfelelő felkészültséggel, a változások belső igényével, az újra való folyamatos fogékonysággal. Ehhez az szükséges, hogy a pedagógusok tudásában, pedagógiai felkészültségében legyenek olyan elemek, amelyek segítik az innováció elindítását és későbbi alakulását, a sikerek valós értelmezését, a kudarcok külső segítséggel való feldolgozását. A programot átvevő intézmény legyen képes elemezni saját érdekeit, a problémái okait és a megoldásukhoz elengedhetetlen szemléletváltások szükségességét. Amennyiben a folyamat elindulása után az érdekek úgy formálódnak, hogy az innováció minél teljesebben végbemenjen, akkor a tanulási folyamatok is beindulnak, és viszonylag rövid időn belül jelentkezhetnek az első sikerélményt adó eredmények.

Magyarországon ma már nem beszélhetünk arról, hogy az oktatás kínálata megfelelően találkozik a társadalmi igényekkel. a munkaerőpiac elvárásaival, az egyéni boldoguláshoz szükséges ismeretek megjelenésével. Ez alatt azt értjük, hogy míg 30–40 évvel ezelőtt, a teljes foglalkoztatottság körülményei között az iskola viszonylag biztonsággal láthatta el azt a feladatát, hogy munkaerőt bocsásson ki a falai közül, az emberek értették és elfogadták, hogy az iskola mintegy „szétosztja” a tudásjavakat, és megteremti egy munkahelyi, elhelyezkedési szelekció tudásbeli hátterét, addig mára ez a működés, ez a szerep szinte eltűnt. A tudás alkalmazásának a képessége mellett a tudás továbbépítésének, egyéni fejlesztésének (önképzés) és az élethosszig való megújításának, bővítésének igénye is jelentkezik. Nincs teljes foglalkoztatottság, az iskola falai közül kikerülők egy jelentős hányada munkanélküli lesz, és így az iskolai nevelés egészét tekintheti hiábavalónak. Az oktatás hiányosságainak is köszönhető, hogy a pályakezdők munkanélküliségi adatai mindenütt magasabbak a társadalmi átlagnál. Az iskola a szükségszerű fejlődés okán nem képes a munkaszerepekre konkrétan és azonnal alkalmazható tudást adva felkészíteni, egy egészen más paradigma szerint kell működnie, amely feladata az általános tudás formálása, az egész életen át tartó tanulásra való felkészítés és a változásokra, az alkalmazkodásra szocializálás. Nem véletlen, hogy a betelepülő cégóriások saját belső képzéseken tanítják új és régi dolgozóikat. A helyzet miatt megváltoznak az egyes tanulói csoportokhoz való viszonyulás feltételei, súlyos gonddá válik a hátrányos helyzetű tanulók nevelése, a tanulási problémákkal küzdők neveléséhez elégtelen a régi tudás, kevés a régi reflexek rendszere. Az iskola feladatai átíródnak, a benne szereplőknek ezt a változást meg kell érteniük. Láthatóan „kiképződik” a hagyományos oktatásban egy, a munkamegosztásba bekapcsolódni nem tudó, segélyekből megélni kényszerülő inaktív réteg, amely érzékelhetően egyre szélesebb. Nem csak elfogadniuk, hanem az új helyzetnek megfelelő viszonyulásokat és tudást kell elsajátí-

taniuk. Ez fokozottan igaz a pedagógusokra. A pedagógus társadalom azonban – ezt természetesnek kell tartanunk – nehezen mozdul, érdekei még egy jó ideig biztosan a meglévő viszonyok, struktúrák és működésmódok fenntartásához kötik. A jelenlegi pedagógusképzések és továbbképzések nem azt az új aktivizáló és a tanulókat bevonó szemléletet, hanem a régi konzerválását segítik. Úgy vélik, hogy egy régi oktatás hierarchikus viszonyai, a feltétlen engedelmesség kikövetelhetősége újraéleszthető, sokan igyekeznek kimenekíteni elit iskolákba is, nem számolva a megváltozott megrendelői igényekkel, kudarcélményeknek kitéve az oktatásból kikerülő fiatalokat (NAHALKA, 2011).

A KIP-et alkalmazó intézmények ezt az érdekmeghatározottságot voltak képesek „testületileg" magukban átalakítani, elfogadni az új igényeket és munkát fektetve az annak való megjelenés kényszere miatt (NAHALKA, 2011). Egyben példát jelentenek arra, hogy ez az átalakulás igenis lehetséges, és csak megfelelő ösztönzőkre, segítségre, tudástranszferre van szükség ahhoz, hogy az innováció beinduljon, folyamatos és sikeres legyen.

Két folyamat látszik kiemelhetőnek. Az egyik a helyzettel és azon belül is elsősorban az érdekmeghatározottságokkal való szembenézés, az új igények tudatos felvállalása. Ahogy fentebb már jeleztük, az innovációs folyamatok előtt álló egyik legnagyobb akadály az, ha a potenciális résztvevők alapvetően nem érdekeltek a változtatásokban, nem ébrednek rá annak elodázhatatlan szükségességében. Gondolataink szerint ebben mindig szerepe van az újra szintén fogékony intézményvezetőknek. Ma Magyarországon számtalan esetben, különösen az esélyegyenlőtlenségek csökkentésével kapcsolatos, az integrációt érintő innovációk esetében ez a helyzet. Az ellenérdekeltséget azonban nem kell végzetesnek tekinteni, ez a helyzet megváltoztatható, átalakítható. Ehhez kell az iskola valódi helyzetének elemzése, ezen elemzés eredményeinek minden résztvevőben való tudatosítása. Az érdekek nem objektív tényezők, megváltozhatnak, ha az egyén új tudást képes konstruálni magában a helyzetről, annak meghatározó tényezőiről, megfelelő felkészítéssel és ösztönzéssel. A mai magyar iskolarendszerben számos kérdésben úgy állunk szemben ellenérdekeltségekkel, hogy a helyzet alaposabb elemzése, a kiutak keresésének folyamata alkalmas lenne az érdekek szerkezetének átalakítására.

A másik alapvető feltétel a tanulás. Nem csak azért van szükség rá, mert a pedagógusok többsége csak kis mértékben birtokolja azt a tudást általában, amely adott esetekben a változtatásokat eredményező fejlesztési folyamatokhoz szükséges, hanem azért is, mert az új tudás létrehozása („pedagógiaibb" kifejezést használva az új tudás konstrukciója) önmagában is egy jelentős innovációs folyamat, amely formálja a tudás szerkezetét, az alkalmazott módszereket és az átadni kívánt tudás tartalmát is. Nagy jelentősége van annak, hogy az új tudást „kiküzdjük", önálló konstrukciós folyamatokban ismerjük meg, sajátítsuk el és alkalmazzuk.

A KIP-et megismerő és bevezető pedagógusok ezeket a folyamatokat átélték. A módszer terjedése példaként szolgál arra, hogy e folyamatok miképpen zajlanak. A pedagógusok tudják, hogy a hagyományos pedagógiai működéssel az iskola súlyos problémákkal kell, hogy szembenézzen. A gyermeklétszám csökkenése mellett az iskolát sújtotta volna a tehetősebb szülők döntése, miszerint gyermekeiket más sikeresebb, új szemléletű iskolába íratják be.

A tanulási folyamatok az iskolában meghatározó szerepet játszottak az innovációban. Szervezték, amennyire képesek voltak, szigorúan következetesek próbáltak lenni abban, hogy ez a tanulás kooperatív jellegű legyen. Ezzel a pedagógusok már azt gyakorolták, amit később a gyerekekkel is csináltak, a közös tevékenységet, az együttműködést, a másik fél bevonását az ismeretszerzés és elmélyítés folyamatában.

Kérdés, mit jelent, hogy a pedagógiában az elméletnek és a gyakorlatnak együtt kell járnia. A KIP innovációjában az összhang megvalósult. A fejlesztés területei mögötti szakmai alapok szilárdak, sok oldalról alátámasztottak, a mai pedagógiai tudományos gondolkodás főáramába tartoznak.

Ma nincs arról megbízható, átfogó képünk, hogy a hazai pedagógiai innovációkban milyen szerepet játszik az elmélet és a gyakorlat összhangja. Talán sok is a kísérletszerű próbálkozás, nem derül ki, miben hasznos, mennyiben káros a folyamat az oktatás tartalmára és eredményességére.

Az egyéni sajátosságok megismerése és beépítése az innovatív folyamatokba nem kerülhető el. Azt, hogy mi a hatékonyság előidézője, nehéz megválaszolni, hiszen az egyik iskolában feltárt tényezőrendszer nem biztos, hogy működik egy másik iskolában. A következőkben felsorolunk néhány olyan tényezőt, amelyeknek fontos lehet a szerepe (NAHALKA, 2011):

- A tantestületnek ki kell nyilvánítania egy közös elhatározást, motivációt, meg kell fogalmazni a problémát, amely azokat megoldó cselekvésre ösztönöz.
- Fontos annak felismerése, hogy a meglévő, nem hatékony szervezet nem alkalmas a problémák megoldására.
- Fontos, hogy az az innováció váljék érdekké.
- Szükség van pozitív, megerősítő, támogató, feltételeket biztosító környezetre.
- Szükség van olyan tanulási folyamatokra, amelyekben mind a tudományos kutatási eredményeknek, mind a már elvégzett fejlesztések tanulságainak, mind a meglévő jó gyakorlatok megismerésének és terjesztésének jelentősége van.
- Szükség van alapötletekre, kreatív elgondolások kidolgozására, hatékonyságuk mérésére.
- Szükség van egy megfelelő innovációs szervezeti működés kialakítására, a feladatok, munkamegosztás, döntési rendszer, kommunikációs háló, értékelési mechanizmus, visszacsatolások, a folyamat szabályozásának rendszerére.
- Szükség van megfelelő vezetőkre, karizmatikus emberekre.

FELHASZNÁLT IRODALOM

ALLEN, H. E. [1956]: *The diffusion of educational practices in school systems of the Metropolitan School Study Council*. PhD thesis. Teachers College. Columbia University, New York.

ARELLANO, A. (2002): *Bilingual students, acquisition of academic language in a complex instruction classroom.* PhD thesis. Stanford University, Stanford, CA.

BÁBOSIK István (1982): *Személyiségformálás közvetett hatásokkal.* Tankönyvkiadó, Budapest.

BÁBOSIK István (2004): *Neveléselmélet.* Osiris Kiadó, Budapest.

BÁBOSIK István–Nádasi Mária (1975): A közvetett ráhatás a csoportmunkában. *Pedagógiai Közlemények*, Budapest.

BAGDY Emőke–TELKES József (1988): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

BAKER, B.–RYTINA, N. (2012*): Estimates of the Unauthorized Immigrant Population Residing in the United States*. January 2012. Populatin Estimates. March 2013.

BARÁTH Tibor (2007): Az iskola szervezeti és vezetési ismérvei. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. szám, 3–16.

BATELAAN, P. (1998): *Towards an equitable classroom. Cooperative Learning in Intercultural Education in Europe*. Hilversum: International Association for Intercultural Education (IAIE).

BATELAAN, P.–VAN HOOF, C. (1996): Cooperative learning in intercultural education. *European Journal of Intercultural Studies*, Vol. 7, No. 3.

BECZE Orsolya (2010): *„Lépésről lépésre" – egy pedagógiai innováció nyomában*. PhD-diszszertáció. BCE.

BERGER, J. B.–COHEN, B. P.–ZELDITCH, M. (1966): Status characteristics and expectation states. In: BERGER, J.–ZELDITCH, M.–ANDERSON, B. (eds.): *Social theories in progress.* Houghton-Mifflin, Boston, 1, 9−46.

BERGER, J. B.–COHEN, B. P.–ZELDITCH, M. (1972): Status characteristics and social interaction. *American Sociological Review*, Vol. 37, No. 3, 241−255.

BERGER, J. B.–ROZENHOLTZ, S. J.–ZELDITCH, M. (1980): Status organizing processes. *Annual Review of Sociology*, No. 6, 479−508.

BIANCHINI, J. (1995): *How do middle school students learn science in small groups? An analysis of scientific knowledge and social process construction.* PhD thesis. Stanford University, Stanford, CA.

BOWER, B. (1997): Effects of the multy-ability curriculum in secondary social studies classrooms. In: COHEN. E. G.–LOTAN, R. A. (eds.): *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice.* Teachers College Press, New York, 117−133.

BROOKHART, S. M. (1999): The Art and Science of Classroom Assessment: The Missing. Part of Pedagogy. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 27, No. 1. The George Washington University, Graduate School of Education and Human Development Washington, DC.

COHEN, E. G. (1982): Expectations states and interracial interaction in school settings. *Annual Review of Sociology*, No. 8, 209−235.

COHEN, E. G. (1984): Talking and working together: Status, interaction and learning. In: PETERSON, P.–WILKINSON, L. C.–HALLINAN, M. (eds.): *The social context of instruction: Group organization and group processes.* Academic Press, New York, 171−187.

COHEN, E. G. (1988): *Producing equal status behavior in cooperative learning.* Paper presented at the convention of the International Association for the Study of Cooperation in Education. Shefayim, Israel.

COHEN, E. G. (1991): Teaching in multiculturally heterogeneous classrooms. Findings from a model program. *McGill Journal of Education*, No. 26, 7−23.

COHEN, E. G. (1994b): Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, Vol. 64, No. 1, 1−35.

COHEN, E. G.–LOTAN, R. A. (1989): Can classrooms learn? *Sociology of Education*, No. 62, 75−94.

COHEN. E. G.–LOTAN, R. A. (1997a): Raising expectations for competence: The effectiveness of status interventions. In: COHEN, E. G.–LOTAN, R. A. (eds.): *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice.* Teachers College Press, New York, 77−91.

COHEN. E. G.–LOTAN, R. A. (1997b): *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice.* Teachers College Press, New York, 31−43.

COHEN. E. G.–LOTAN, R. A.–CATANZARITE, L. (1990): Treating status problems in the cooperative classrooms. In: SHARAN, S. (ed.): *Cooperative learning: Theory and Research.* Praeger, New York, 203−229.

COHEN. E. G.–LOTAN, R. A.–HOLTHUIS, N. C. (1997): Organizing the classroom for learning. In: COHEN, E. G.–LOTAN, R. A. (eds.): *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice.* Teachers College Press, New York, 31−43.

COHEN, E. G.–LOTAN, R. A.–LEECHOR, C. (1989): Can classroom learn? *Sociology of Education*, No. 62, 75−94.

CUSEO, J. (1992): Cooperative learning vs. small group discussions and group projects: The critical differences. *Cooperative Learning and College Teaching*, Vol. 2, No. 3, 5−10.

COUSINET, R. (1945): *Une méthode de travail libre par groupes*. Cerf, Paris.

EPSTEIN, J. L.–KARWEIt, N. (1983): *Friends in school: Patterns selection and influence in secondary schools.* Academic Press, New York.

EMRICK, J. A.–PETERSON, S. M. (1977): *Evaluation of the National Diffusion Network.* Final report. Volume II: Technical supplement. Stanford Research Institute, Menlo Park, Ca.

European Network of Innovative Schools;
http://www.en.eun.org/eun.org2/eun/en/innovation/sub_area_frame.cfm?sa=97&id_area=3&row=1 (2015. 11. 27.)

FALUS Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útja*. Gondolat Kiadó, Budapest, 131.

FELDMAN, R. S.–PROHASKA, T. (1979): The student as Pygmalion: Effect of Student's expectancy on the teacher. *Journal of Educational Psychology*, No. 71, 485−493.

FERNANDEZ, R. M.–GOULD, R. V. (1994): A Dilemma of State Power: Brokerage and Influence in the National Health Policy Domain. *American Journal of Sociology*, Vol. 99, No. 6, 1455–1491.

Frascati kézikönyv OECD, 2002.

FREDRICKSON, B. L. (1998): What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, No. 2, 300–319.

FREDERIKSEN, J. R.–COLLINS, A. (1989): A systems approach to educational testing. *Educational Researcher*, Vol. 18, No. 9, 27−32.

GARDNER, H. (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences.* Basic Books, New York.

GARDNER, H. (2003): *Frames of mind. The theory of multiple intelligences.* Basic Books, New York.

GELETKANYZ, M. A.–HAMBRICK, D. C. (1997): The External Ties of Top Executives: Implications for Strategic Choice and Performance. *Administrative Science Quarterly*, 42, 654–681.

GREY, V. (1973): Innovation in the States: A Diffusion Study. *The American Political Science Review,* Vol. 67, No. 4.

GRIEKO, E. M.–ACOSTA, Y. D.–CRUZ, G. P.–GRYN, T.–LARSEN, L.–TRAVELYAN, E. N.–WALTERS, N. (2012): The Foreign-Born Population in the United States: 2010. *American Community Survey Reports.* U. S. Department of Commerce Economics and Statistics Administration U. S. Census Bureau, May 2012.

GYARMATHY Éva (2010): *Hátrányban az előny. A szociokulturálisan hátrányos helyzetű tehetsége*. Géniusz Könyvek 12. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

HALÁSZ Gábor (2007b): Képességfejlesztés, iskolavezetés és pedagógiai paradigmaváltás. In: KISS Éva (szerk.): *Pedagógián innen és túl. Zsolnai József 70. születésnapjára.* Pannon egyetem BTK, Pécsi Tudományegyetem BTK, 366–387.

HALÁSZ Gábor (2011): School leadership and pupil learning outcomes. In: BARÁTH Tibor–SZABÓ Mária (szerk.): *Does Leadership Matter? Implications for Leadership Development and the School as a Learning Organization*. ENIRDELM Conference, Szeged, 2010. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2011, 19–32.

HALLINAN, M. T. (1982): Classroom Racial Composition and Children's Friendships. *Social Forces*, 59, No. 1, 225−245.

HARMATINÉ OLAJOS Tímea–PATAKY Nóra–K. NAGY Emese (2014): *A kétszeresen kivételes tanulók tehetséggondozása*. Géniusz könyvek 33, 123–195.

HAVAS P. (2003): Az iskolai tanulás motivációjáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. http://www.oki.hu/oldal. php?tipus=cikk&kod=2003-03-ko-Havas-Iskolai (2015. 03. 26.)

HEACOX, D. (2006): *Differenciálás a tanításban, tanulásban.* Budapest, SZIA.

HUBERMAN, M. (1983): The role of teacher education in the improvement of educational practice: A linkage model. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 6, No. 1, 17–29.

HUMPHREYS, P.–BERGER, J. (1981): Theoretical consequences of status characteristic formation. *American Journal of Sociology*, Vol. 86, No. 15, 254−265.

Innovatív iskolák fejlesztése TÁMOP-3.1.4-12/1 pályázati kiírás

INTASC (Inter State New Teacher Support and Assessment Consortium): Államközi és Tanári Értékelési és Támogatási Konzorcium, Washington D.C., USA. http://www.ccsso.org/

ISEN, A. M. (1987): Positive affect, cognitive processes, and social behavior. *Advances in Experimental Social Psychology*, 20, 203–253.

Iskolatáska: https://iskolataska.educatio.hu/index.php/main/hirek/29 (2015. 11. 26)

JOHNSON, J. H. (2011): *Immigrants and Education. Just The Facts*. Public Policy Institute of California, April, 2011. http://www.ppic.org/content/pubs/jtf/JTF_ImmigrantsEducationJTF.pdf (2014. 05. 02.)

JOHNSON, D. W.–JOHNSON, R. T. (1990): Cooperative learning and achievement. In: SHARAN, S. (ed.): *Cooperative learning: Theory and research.* Preager, New York, 27−37.

JOHNSON, D. W.–JOHNSON, R. T. (1994): *Learning together and alone: cooperation, competition and individualization.* Englewood Cliffs, Prentice-Hall, New York.

JOHNSON, D. W.–JOHNSON, R. T. (1996): *Meaningful and Manageable Assessment Through Cooperative Learning.* Interaction Book Company, Edina, Minn.

JOHNSON, D. W.–JOHNSON, R. T. (1999): What makes cooperative learning work. *Cooperative learning JALT Applied Materials*, No. 115, 1−15.

JOHNSON, D. W.–JOHNSON, R. T. (1997): Social Psychological Theories of Teaching. In: SAHA, L. J. (Ed.): *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. Elsevier Science Ltd., Oxford, 163–168.

JOHNSON, D. W.–JOHNSON, R. T.–STANNE, M.–GARIBALDI, A. (1990): Impact of group processing on achievement on cooperative group. *Journal of Social Psychology*, Vol. 129, No. 4, 507−516.

JOHNSON, J. H.–KASARDA, J. D. (2011). *Six disruptive demographic trends what Census 2010 will reveal*. The University of North Carolina at Chapell Hill, UNC.

Jó gyakorlatok. http://kosar.educatio.hu/index.php/intezmenyi_innovacio/jo_gyakorlatok_list/1346211711.edu (2014. 04. 30.)

K. NAGY Emese (2004): Hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása a Komplex Instrukciós Program segítségével. *Új Katedra*, 13. évf. 11. szám, 21−24.

K. NAGY Emese (2006): A tanulói státus hatása a tanulók órai szereplésére. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. évf. 5. szám, 35−46.

K. NAGY Emese (2007): Integrációs modell. A hejőkeresztúri IV. Béla Körzeti Általános Iskola tevékenysége. *Fókusz*, 9. évf. 1. szám, 36−56.

K. NAGY, E.–Nagy, Z. (2005): Egy hátránykompenzáló iskolai program. *Új Pedagógiai Szemle*, 54. évf. 4–5. szám, 172–190.

KATZ, E.–LAZARSFELD, P. F. (1955): *Personal Influence: The Part Played by People in the Flow of Mass Communication*. Illinois: Free Press, Gleonce.

KERTESI Gábor (2007): *A képesség szerinti iskolai szegregáció mértéke és következményei Magyarországon. Számítások a 2003. évi kompetenciafelvétel adatai alapján.* Magyar Közgazdasági Társaság Közoktatás és esélyegyenlőség c. vitanap. Budapest.

KERTESI Gábor–KÉZDI Gábor (2009): *Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után.* Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézete.

KLEIN Balázs–KLEIN Sándor (2008): *A szervezet lelke*. EDGE, Budapest.

KOCSIS Mihály (2003): *A tanárképzés megítélése.* Iskolakultúra könyvek. Pécs, 105.

KÖPECZI BÓCZ Tamás (szerk.) (2007): *Készség- és kompetenciafejlesztés és innovatív pedagógiák Magyarországon*. ReferNet Magyarország.

Köznevelési Törvény. *Magyar Közlöny*, 2013.

KROLL, D. L.–MASINGILA, J. O.–MAU, S. T. (1992) Cooperative Problem Solving: But What About Grading? *The Arithmetic Teacher*, Vol 39, No. 6, 17−23.

KSH 2013–14. *Oktatási adatok.*

LANNERT Judit (2009): *Az oktatási ágazat kutatási, fejlesztési és innovációs rendszerének elemzése.* Kutatási Zárójelentés. Kézirat.
http://www.tarki-tudok.hu/file/tanulmanyok/v_zarotanulmanykfi.pdf (2014. 11. 05.)

LAZARSFELD, P. F.–BERELSON, B. R.–GAUDET, H. (1948): *The People's Choice: how the voter makes up his mind in a presidential campaign*. Columbia University Press, New York.

LEECHOR, C. (1988): *How high and low achieving students differentially benefit from working together in cooperative small groups.* PhD thesis. Stanford University, Stanford, CA.

LEW, M.–MESCH, D.–JOHNSON, D. W.–JOHNSON, R. T. (1986): Positive interdependence, academic and collaborative-skills group contingencies, and isolated students. *American Educational Research Journal*, Vol. 23, No. 3, 476−488.

LLOYD, P.–COHEN, E. G. (1999): Peer status inthe middle school. a natural treatment for unequal participation. *Social Psychology of Education*, Vol. 4, No. 1, 1−24.

LOPEZ, S. J.–SNYDER, C. R. (2002): *Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press, New York.

LORD, T. R. (2001): 101 Reasons for using cooperative learning in biology teaching. *The American Biology Teacher*, Vol. 63, No. 1, 30−38.

LOTAN, R. A.–BIANCHINI, J. A.–HOLHUIS, N. C. (1996): Complex Instruction on science classroom: The Human Biology Curriculum in action. In: STAHL, R. J.: *Cooperative learning in science: a handbook for teachers*. Menlo Park, California.

MAYER, J. D.–GASCHKE, Y.–BRAVERMAN, D. L.–EVANS, T. (1992): Mood-congruent judgment is a general effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 119–132.

MCKINSEY and Company (2007): *How the Worlds' Best-performing School Systems Come out on Top*.
http://www.mckinsey.com/locations/UK_Ireland/~/media/Reports/UKI/Education_report.ashx (2014. 11. 14.)

MERTON, R. K. (1968): Continuities in the theory of reference group behavior. *Social Theory and Social Structure*, Free Press, New York, 335–440.

MILLER, N.–HARRINGTON, H. J. (1990): A situational identity perspective on cultural diversity and teamwork in the classroom. In: SHARAN, S. (ed.): *Cooperative learning: Theory and Research*. Praeger, New York, 39−75.

NAHALKA István (2011): *Hejőkertesztúri IV. Béla Körzeti Általános Iskola és Napközi Otthonos Óvoda – Esettanulmány*.

NÉMETH Szilvia–PAPP Z. Attila (2005): Nevelés – konfliktus – integráció. In: MAYER József–NÉMETH Szilvia (szerk.): *Fókuszban a roma többségű iskolák*. OKI, Budapest, 151–171.

OLÁH Attila (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény*. Trefort Kiadó, Budapest.

ŐRI Péter– SPÉDER Zsolt (2012): *Demográfiai portré 2012*. KSH Népességtudományi Kutatóintézet, 155–156.

PÁLA Károly (2009): *Kompetenciaalapú oktatási programcsomagok fejlesztése Magyarországon*. Oktatásfejlesztő és Kutatóintézet.

PARK, S. H.–LUO, Y. (2001): Guanxi and Organizational Dynamics: Organizational Networking in Chinese Firms. *Strategic Management Journal*, 22, 455–477.

Pedagógiai Lexikon III. kötet. Keraban Kiadó, Budapest, 144.

PADGET, J.–ANSELL, C. (1993): Robust action and the rise of the medici, 1400–1434. *American Journal of Sociology*, 1259–1319.

PETERSON, P. L.–CLARK, C. M. (1978): Teachers' reports of their cognitive processes during teaching. *American Educational Research Journal*, 15, 555–565.

PIAGET, J. (1960): Problemes de la psycho-sociologie de l'enfant. In: GURVITCH,G (ed.): *Trairé de Sociologie*. Tome Second, 229–254.

PIETRASINSKI, Z. (1997): *Alkotó vezetés*. Budapest, 1977, Gondolat.

PLANK, S. (2000): *Finding one's place: Teaching styles and peer relations in diverse classrooms.* Teachers College Press, New York.

PSENÁKOVÁ Ildikó–MEZŐ Ferenc (szerk.) (2010): *Képességfejlesztés digitális tananyaggal*. Kocka Kör, Debrecen.

QIN, Z.–JOHNSON, D. W.–JOHNSON, R. T. (1995): Cooperative vs. competitive efforts and problem solving. *Review of Educational Research*, No. 65, 129−143.

RADÓ Péter (2010): *Az iskolaszervezetről*. http://oktpolcafe.hu/az-iskolaszervzetről-243/

RÉTHY Endréné (2013): *Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere* c. könyvének bemutatása. Comenius Oktató és Kiadó Kft., Pécs, 256.

ROBINSON, Viviane M. J. (2007): *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why.* ACEL Monograph Series, No. 41. http://www.educationcounts.govt.nz/__data/assets/pdf_file/0020/13727/Leadership_Oration.pdf (2014. 04. 13.)

ROGERS, E. M. (2003): *Diffusion of Innovations*. Free Press, Glencoe.

ROGERS, E. M.–JAIN, N. C. (1968): *Needed Research on Diffusion within Educational*.

ROZENHOLTZ, S. J. (1985): Modifying status expectations in the traditional classroom. In: BERGER, J.–ZELDITCH, M. (eds.): *Status, rewards and influence.* Jossey Bass, San Francisco, 445−470.

ROSENHOLTZ, S. J.–ROSENHOLTZ, S. H. (1981): Classroom organization and the perception of ability. *Sociology of Education*, Vol. 54, No. 2, 132−140.

ROSENHOLTZ, S. J.–SIMPSON, C. (1984): The formation of ability conception: Developmental trend or social construction? *Review of Educational Research*, Vol. 54. No. 1, 31−63.

ROZENHOLTZ, S. J.–WILSON, B. (1980): The effects of classroom structure on shared perceptions of ability. *American Educational Research Journal*, No. 17, 175−182.

SCHUMPETER, J. (1934; 1911): *The Theory of Economic Development*. Harvard UP. Cambridge, Mass. (First edition in 1911.)

SELIGMAN, M. E. P.–CSIKSZENTMIHÁLYI, M. (2000): Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, Vol. 55, No. 1, 5–14.

SHARAN, S.–HERTZ-LAZAROWITZ, R. (1980): A group investigation method of cooperative learning in classroom. In: SHARAN, S.–HARE, A. P.–WEBB, C.–HERTZ-LAZAROWITZ, R. (eds.): *Contributions to the study of cooperation in education.* Brigham Young University Press, Provo, UT, 19−46.

SHARAN, S.–KUSSELL, P.–HERTZ-LAZAROWITZ, R.–BEGARANO, Y.–RAVIV, S.–SHARAN, Y. (1984): *Cooperative learning inthe classroom: Research in desegregated schools.* Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ.

SHARAN, S.–SHACHAR, H. (1988): *Language and learning in the cooperative classroom.* Spring-Verlag, New York.

SHEPARD, L. A. (2001): The role of classroom assessment in teaching and learning. In: RICHARDSON, V. (ed.): *The Handbook of Research on Teaching*. Fourth Edition. American Educational Research Association, Washington, DC.

SHULCZ, S. E. (1999): *To group or not to group: Effects of groupwork on students' declarative and procedural knowledge in science.* PhD thesis. Manuscript. Stanford University, Stanford, CA.

SIMPSON, C. (1981): Classroom structure and the organization of ability. *Sociology of Education*, Vol. 54, No. 3, 120−132.

SLAVENBURG, J. H. (1996*): Pedagógiai innováció és a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók.* Partners Training and Innovatie, Rotterdam.

SLAVIN, R. E. (1983): *Cooperative learning.* Longman, New York.

SLAVIN, R. E. (2001): Cooperative learning and intergroup relations. In: BANKS, J. A.–BANKS, C. A. M. (eds.): *Handbook of research on multicultural education.* Jossey-Bass, San Francisco, 628−634.

SMITH, K. A. (1998): Grading Cooperative Projects. *New Directions for Teaching and Learning*, No. 74, 59−67.

SMITH, K. A.–JOHNSON, D. W.–JOHNSON, R. T. (1981): Can conflict be constructive? Controversy versus concurrence seeking in learning groups. *Journal of Educational Psychology*, No. 73, 651−663.

SOLOMON, P. G. (1988): *The curriculum bridge: From standards to actual classroom practice.* Corwin Press, Thousand Oaks, CA.

STERNBERG, R. J. (1985): *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence.* Cambridge University Press.

STERNBERG, R. J. (1998): Abilities are forms of developing expertise. *Educational Researcher*, Vol. 27, No. 3, 11−20.

SWING, S.–PETERSON, P. (1982): The Relationship of Student Ability and Small Group Interaction to Student Achievement. *American Educational Research Journal*, No. 19, 259−274.

SZABÓNÉ KÁRMÁN Judit (2009): A cigányság esélyegyenlőségének megteremtése a magyarországi oktatási rendszerben. *Az esélyegyenlőség és a felzárkóztatás vetületei az oktatásban*. Nemzetközi Tudományos Konferencia Szabadka, 2009. szeptember 17–19.

Szolgáltatói kosár. http://www.educatio.hu/bin/content/tamop311/tamop311/ online _terme kkatalogus/szolg_kosar.html (2014. 04. 21.)

WAGSCHAL, H. (1972): Innovation in Education. *Educational Studies*, Vol. 3, No. 3.

WATSON, D. (2002): Positive affectivity: the disposition to experience pleasurable emotional states. In: LOPEZ, S. J.–SNYDER, C. R. (eds.): *Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press, New York, 106–120.

WEBB, N. M. (1982): Student interaction and learning in small groups. *Review of Educational Research*, No. 52, 421−445.

WEBSTER, M.–SOBIESZEK, B. (1974): *Sources of self-evaluation: A formal theory of significant others.* Wiley, New York.

WONG Fillmore, L. (1991): Second language learning in children: A model of language learning in social context. In: BIALYSTOK, E. (ed.): *Language processing in bilingual children.* Cambridge University Press, Cambridge, England, 49−69.

ZACK, M. (1988): *Delegation of authority and the use of the student facilitator role.* Paper presented at the triannual meeting of the International Association for the Study of Cooperation in Education, Shefayim, Israel.

MELLÉKLETEK

I. melléklet[34]

Komplex instrukciós óra

Tantárgy: magyar irodalom
Tanítási egység: Csokonai Vitéz Mihály: *A Reményhez*
Az óra típusa: gyakorló
Nagy gondolat: **AMÍG ÉLÜNK, REMÉLÜNK! :)**
Osztály: **6. osztály**
Csoportbeosztás: **…. fő, 5 csoport: ….....**

Az óra szerkezete:

1. Alapelvek, szerepek áttekintése, tanári motiváció: 3 perc
2. Csoportalakítás: 2 perc
A csoportok heterogén összetételűek, a szerepek szétosztása a tanulók feladata, tekintettel arra, hogy minden órán rotálódjanak.
Szerepek: kistanár
anyagfelelős
írnok
beszámoló, előadó
időfelelős
rendfelelős, hangulatjavító

3. Csoportmunka: 15 perc
4. Csoportok beszámolója: 10 perc
5. Egyéni feladatok: 5 perc
6. Egyéni beszámolók: 5 perc
7. Az óra értékelése: 5 perc

Felhasznált eszközök: csomagolópapír, babák, babaruhák, színes papírok, filctollak, színes ceruzák, egyéb íróeszközök.

Felhasznált ismeretek: A versről és a költő életéről tanultak.

Fejlesztendő területek: szókincsfejlesztés, műfajok közötti közlekedés, a figyelem versbe való irányítása; nonverbális jelek felismerése és gyakorlása, fantázia, kreativitás – érzelmi dominanciájú háttérkompetenciák.

Forrásanyag: Csokonai Vitéz Mihály: *A Reményhez* c. verse.

[34] Köszönöm Vazskun Anita kolléganőmnek az óraterv elkészítését.

Amíg élünk, remélünk!

Az előző órán megismerkedtünk Csokonai: *A Reményhez* c. versével. Ezen az órán a remény fogalmával fogunk – kicsit vidámabb formában – foglalkozni!

Az I. csoport feladata:

1. Készítsetek egy pályát a papírra! (Lehet 3D-s is...!:D) Hogy mi alapján? Íme:
2. Találjatok ki egy olyan célt, aminek elérése érdekében az elinduló játékos „végigreménykedheti" a pályát! Bármi lehet!
3. A pálya díszítéséhez válasszatok a versből „képeket"!
4. Nehezítésképp találjatok ki kisebb-nagyobb akadályokat a pályára, amik próbára teszik a remény erejét!
5. A beszámoló feladata: bemutatni a célt és az akadályokat az osztálynak.

Egyéni feladatok:

- Teszteld a pályát, és ez alapján írj egy 5 mondatos leírást a rajzolt pályáról! Legyen tárgyilagos stílusú!
- Teszteld a pályát, és ez alapján írj egy 5 mondatos kritikát a rajzolt pályáról! Említsd meg gyengeségeit, de erősségeit is!
- Teszteld a pályát, és ez alapján írj egy 5 mondatos reklámot a rajzolt pályáról! Lehet 4 soros, ritmusos versbe szedve is. :)
- Teszteld a pályát, és ez alapján próbálj meg egy 4 soros verset írni a Veled mint játékossal történt eseményekről!
- Teszteld a pályát, vizsgáld meg az akadályokat, és próbáld meg nehézség szerint „súlyozni" őket! Írj erről 2 mondatot!

A II. csoport feladata:

1. Trükkös ötlet: Csokonai verset írt a Reményhez...? Akkor miért ne írhatna neki a Remény válaszverset? Készítsétek el!
2. Bármilyen „műfajt" választhattok: lehet akár rapszöveg, énekelt szöveg is, vagy ha nem megy rímekben, lehet levél is. A lényeg, hogy legyen tartalmas, a Reményre jellemző **válaszüzenete**!
3. Piszkozaton dolgozzatok, majd jól láthatóan írjátok át a „művet" a csomagolópapírra!

Egyéni feladatok:

- Másold be a füzetedbe a választ! Húzd alá az általad legütősebbnek tartott sort! Próbáld meg 2 mondatban elmagyarázni, miért is ez a legütősebb szerinted!
- Írj Csokonai nevében egy „válasz-válaszverset"! (8 sor)
- Milyen érzéseket kelt benned Csokonai verséhez képest a Remény válasza? Vajon javult vagy romlott volna a hangulata a költőnek tőle?

- Másold be a füzetedbe a választ! Légy Te az irodalomtanár: keresd meg, hogyan lehetne jobbá tenni, mit lehet még rajta javítani!
- Másold be a füzetedbe a választ! Írd át egy hivatalos stílusú levéllé! Nem baj, ha vicces, sőt! :)

A III. csoport feladata:

- Amíg az ember szeretve érzi magát, reménye is marad. Készítsetek a költő számára egy listát azokról az emberekről, akik – mint minden más embernél – az ő közvetlen környezetében élhettek! Lehetnek családtagok, de mások is.
- Írjatok mindegyikük nevében egy-egy biztató mondatot a költő számára, ami jobb kedvre derítheti! Lehet a mondatok között mindenféle stílusú: komolyabb, de viccesebb; távolságtartóbb, de meghittebb is. Bármilyen hosszú lehet.
- Ha marad idő, rajzoljátok a nevük mellé az arcukat olyan arckifejezéssel, amitől szerintetek jobbkedvű lenne az elszomorodott költő!

Egyéni feladatok:

- Válaszd ki a mondatok közül azt, amelyik Téged a legjobban megérintett, és másold be a füzetedbe! Írd le 2 mondatban, miért ezt választottad!
- Találj ki egy olyan történetet, ami a vers boldog befejezése, és amiben a felsorolt szereplők közül szerepel is néhány! 5 mondat legyen legalább!
- Készíts egy virágcsokrot a füzetedbe, ami vidámabbá tenné a szegény költő szobáját! A virágcsokrot a költő egyik ismerőse küldte. Válaszd ki, ki legyen az? Írj a csokorhoz egy rövid üzenőkártyát a nevében!
- Válassz ki egy szereplőt, és írj a külső tulajdonságairól egy 5 mondatos jellemzést!

Válassz ki egy szereplőt, és írj a belső tulajdonságairól egy 5 mondatos jellemzést!

A IV. csoport feladata:

1. Rajzoljatok „before-after” képet egy emberről (lehet bárki: férfi, nő, kisebb-nagyobb fiú, lány, idősebb néni-bácsi stb.)! Mit is jelent ez...?
2. Készítsetek róla egy képet reményvesztetten. A testtartása, a ruhája színe, az arckifejezése, mindene az érzéseit mutassa. Minél több eszközzel fejezitek ki ezt az érzést, annál jobb. Ez legyen a papír egyik oldalán.
3. Készítsetek róla egy másik képet is, amikor már újra visszatért az életkedve. Itt is: a testtartása, a ruhája színe, az arckifejezése, mindene az érzéseit mutassa. Ez legyen a papír másik oldalán!
4. Ha marad időtök, írjatok egy rövid párbeszédet, ami a kétféle hangulatú ember között zajlik! Hogyan hatnak egymásra? Elő is adhatjátok!

Egyéni feladatok:

1. Képzeld el, hogy egy társkereső oldal tulajdonosaként az első képpel jelentkezik hozzád ez a valaki, társkeresőként! Mit tanácsolsz neki? Figyelj a tapintatos stílusra! 2 mondat.
2. Képzeld el, hogy egy társkereső oldal tulajdonosaként a második képpel jelentkezik hozzád ez a valaki, társkeresőként! Mik azok a dolgok, amiről elismerőleg tudsz szólni? Írj erről két mondatot!
3. Írj annyi ellentétpárt a két képet összehasonlítva, amennyi csak lehetséges!
4. Oszd meg egyik saját reményedet az első rajzon szereplő emberrel! Készíts erről egy 10 soros párbeszédet! Vajon ilyen hangulatban miket mondana Neked?
5. Oszd meg egyik saját reményedet a második rajzon szereplő emberrel! Készíts erről egy 10 soros párbeszédet! Vajon ilyen hangulatban miket mondana Neked?

Az V. csoport feladata:

- Figyelem! Ebben a feladatban az összes kézre szükség lesz! :)
- Elevenítsétek meg a vers szereplőit a babák és megfelelő felöltöztetésük segítségével!
- Ehhez, a verset megvizsgálva, készítsetek egy listát a szereplőkről!
- Játsszátok el a babákkal a versben történteket! Hogy minden babaszereplő számára mozgalmas legyen a „bábelőadás”, nyugodtan hozzájátszhattok kitalált dolgokat!
- Írjátok le a papírra a szereplők között zajló párbeszédet!

Egyéni feladatok:

1. Vizsgáld meg a verset! Hányszor említi meg a költő a „mellékszereplőket”?
2. Másold be a füzetedbe a párbeszédeteket! Légy Te a magyartanár: jelöld meg, hol lehetne még jobbá tenni, javíts rajta!
3. Próbáld meg leírni emlékezetből a babaszereplők ruháit! Kerek, egész mondatokat használj!
4. Vannak az embereken kívül más élőlények is a versben. Kik azok? Írd le mindet!
5. Ki volt a kedvenc szereplőd? Miért? Indokold meg 2 mondatban!

II. melléklet

Tanári kérdőív

Kérjük, válaszoljon az alábbi kérdőívre!
A megfelelő helyre tegyen „X”-et!

Tanári kérdőív	KIP
A tanulók fegyelmezettebbek lettek.	
Szakmailag fejlődöm.	
A program pozitív irányban befolyásolja a hátrányos helyzetű tanulók teljesítményét.	
A program hasznos a tehetséges tanulóknak is.	
Szívesen alkalmazom a KIP-et.	
A tanulók szívesen vesznek részt a KIP-es órákon.	

III. melléklet

A KIP-programban részt vevő iskolák adatai

Iskolák	Tanulók száma / fő	HH tanulók aránya / %	HHH tanulók aránya / %	SNI tanulók aránya / %	Évismétlő tanulókszáma / fő	Érettségit adó középiskolában továbbtanulók aránya %
Budapest 1.						
2010	237	55%	20%	54%	16	58%
2011	220	50%	16%	46%	9	43%
2012	197	51%	17%	26%	11	45%
2013	179	53%	11%	26%	10	51%
2014	180	36%	11%	48%	20	59%
2015	185	34%	7%	51%	23	68%
Budapest 2.						
2010	230	54%	50%	12%	27	54%
2011	218	65%	34%	11%	16	52%
2012	202	54%	33%	8%	12	57%
2013	179	53%	11%	9%	10	51%
2014	172	48%	11%	9%	10	51%
2015	177	48%	11%	7%	11	57%
Borsod-Abaúj-Zemplén megye						
2010	56	89%	77%	5%	2	0
2011	65	86%	71	5%	0	0
2012	60	88%	67%	5%	2	5%
2013	61	79%	50%	10%	1	2%
2014	61	29%	50%	10%	1	24%
2015	60	57%	51%	6%	2	33%
Pest megye 1.						
2010	159	45%	23%	4%	5	60%
2011	154	38%	21%	3%	0	65%
2012	147	42%	21%	1%	3	71%
2013	116	31%	18%	3%	1	70%
2014	115	31%	18%	3%	1	70%
2015	116	13%	9%	4%	1	75%
Pest megye 2.						
2010	154	49%	15%	8%	5	47%
2011	156	49%	13%	6%	1	50%
2012	152	47%	15%	6%	3	60%
2013	168	43%	13%	8%	0	55%
2014	168	43%	13%	8%	0	55%
2015	152	15%	5%	9%	0	53%

Pest megye 3.						
2010	319	53%	23%	0	9	39%
2011	308	55%	31%	2%	8	44%
2012	265	59%	34%	2%	7	42%
2013	248	26%	14%	0	8	42%
2014	248	26%	14%	0	8	42%
2015	248	64%	35%	3	6	45%
Hajdú-Bihar megye						
2010	117	99%	91%	26%	13	1%
2011	117	100%	91%	26%	7	1%
2012	114	100%	92%	27%	8	3%
2013	108	91%	84%	23%	3	2%
2014	108	91%	84%	23%	3	2%
2015	109	99%	90%	29%	4	24%
Vas megye						
2010	75	45%	16%	12%	2	72%
2011	71	41%	15%	10%	0	57%
2012	78	54%	17%	7%	0	61%
2013	72	40%	11%	10%	0	63%
2014	72	40%	11%	10%	0	63%
2015	72	21%	8%	5%	1	59%

IV. melléklet

A nevelők által tartott KIP-es órák száma

Nevelők	Október	November	December	Január	Február	Március	Április	Összesen
Nevelő 1	0	0	2	2	1	1	0	6
Nevelő 2	1	0	0	0	0	0	0	1
Nevelő 3	3	2	3	2	2	0	2	14
Nevelő 4	2	1	2	1	1	3	2	12
Nevelő 5	0	1	2	0	0	1	2	6
Nevelő 6	2	2	3	5	4	1	3	20
Nevelő 7	3	2	1	3	2	2	1	14
Nevelő 8	3	0	0	1	2	0	0	6
Nevelő 9	0	2	4	1	0	0	0	7
Nevelő 10	1	0	0	0	0	0	1	2
Nevelő 11	0	0	0	0	0	0	1	1
Nevelő 12	2	2	3	5	4	1	3	20
Nevelő 13	3	2	1	3	2	1	1	13
Nevelő 14	0	0	0	0	0	2	1	3
Nevelő 15	0	0	0	0	0	0	3	3
Nevelő 16	2	4	1	1	1	0	3	12
Nevelő 17	2	2	0	0	4	1	1	10
Nevelő 18	0	1	6	0	0	3	11	21
Nevelő 19	2	1	0	0	0	2	1	6
Nevelő 20	0	0	0	0	0	0	0	0
Nevelő 21	8	3	3	1	3	0	0	18
Nevelő 22	3	6	1	3	5	3	2	23
Összesen	**37**	**31**	**32**	**28**	**31**	**21**	**38**	**218**

V. melléklet

A hejőkeresztúri iskola kompetenciamérési eredményei 2000-ben, valamint 2011–2013-ig terjedő időszakban

Év	Osztály	SNI tanulók aránya	HHH tanulók aránya	CSH index[1]	Teszt	Átlag[2]	Országos átlag	Elvárt eredmény[3]
1999	6. o.	14%	48%	n. a.	Matematika	420	550	n. a.
					Szövegértés	418	550	n. a.
	8. o.	14%	52%	n. a.	Matematika	411	550	n. a.
					Szövegértés	422	550	n. a.

1999-ig a HHH tanulók aránya nem volt nyilvántartva, helyette a roma tanulók arányát jelzi a táblázat.

A táblázat folytatása:

2011	6. o.	13,8%	38%	–0,471	Matematika	1602	1486	1449	+
					Szövegértés	1452	1465	1421	0
	8. o.	19,2%	53,8%	–0,859	Matematika	1598	1601	1511	+
					Szövegértés	1435	1577	1473	0
2012	6. o.	8%	56%	–0,98	Matematika	1409	1489	1398	+
					Szövegértés	1282	1472	1362	0
	8. o.	8.82%	64,7%	n. a.	Matematika	1485	1612	n. a.	n. a.
					Szövegértés	1371	1567	n. a.	n. a.
2013.	6. o.	7,7%	50%	n. a.	Matematika	1420	1489	n. a.	n. a.
					Szövegértés	1401	1497	n. a.	n. a.
	8. o.	7,4%	34%	–0,868	Matematika	1552	1620	1524	
					Szövegértés	1465	1555	1459	
2014.	6. o.	2 fő 8%	14 fő 56%	–1,017	Matematika	1391	1491	1421	n. a.
					Szövegértés	1356	1481	1383	n. a.
	8. o.	2 fő 5%	12 fő 55%	–0,932	Matematika	1620	1617	1545	+
					Szövegértés	1392	1557	1380	–

Segédlet a Komplex Instrukciós Programot alkalmazó pedagógusoknak

A segédlet azoknak a Komplex Instrukciós Programot alkalmazó pedagógusoknak készült, akik mindennapi munkájuk során a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoportokat eredményesen kívánják kezelni.

TARTALOM

1. Segédlet a KIP bevezetésének lépéseihez 233
2. A módszer bevezetésének menete 235
3. Segédlet a KIP-módszer szerinti órák vezetéséhez 236
4. A bevezetéskor alkalmazott játékok és leírásuk 238
5. Tanácsok a megváltozott tanári szerepnek való megfeleléshez 243
6. Segédlet a nyílt végű feladatok megfogalmazásához 244
7. Nagy gondolat ötlettár 245
8. Segédlet a tanulói csoportok motiválásához 246
9. Példa nyílt végű csoportfeladatokra 247
10. A tanítási órán használt szerepek megfigyelése 248
11. Segédlet a szociometriai felméréshez 249
12. Komplex Instrukciós Program szerinti minta-óratervezetek 252

1. SEGÉDLET A KIP BEVEZETÉSÉNEK LÉPÉSEIHEZ

A Komplex Instrukciós Program bevezetési lépéseinek a megismerése a mozaik módszer alkalmazásával.

A) A módszerek bevezetésére kb. 3–6 hónap szükséges. A bevezetési időszak lecsökkenthető azzal, ha minden pedagógus alkalmazza. Ekkor lehetőség van arra, hogy az egy osztályban tanító tanárok egymás között megosztva a feladatokat rövidebb idő alatt tudják befogadóvá tenni az osztályt. A bevezetés előtt fontos **szociometriai felmérés** elkészítése annak érdekében, hogy az osztály szerkezetét minél pontosabban feltérképezzük. Tisztában kell lennünk azzal, hogy az egyes tanulóknak milyen a helyzete a közösségben, hisz a program elsődleges célja a státuszkezelés. Az így kapott adatokat a csoportalakításoknál használjuk fel.
Az osztály munkamoráljának, munkafegyelmének felmérése.
Fontos annak vizsgálata, hogy hogyan tudnak a gyerekek önállóan csoportban dolgozni. Legalkalmasabb erre a hagyományos csoportmunka. Feljegyzéseket készítünk, hogyan tudnak együtt, illetve önállóan dolgozni, mi okoz problémát, feszültséget.

B) *Csoportépítés, a csoportdinamika fejlesztése*.
A jó csoportlégkör és a hatékonyan együttműködő tanulócsoportok kialakítása a tanulási folyamat sikerességének egyik legfőbb biztosítéka lehet. A tudatos közösségformálás fontos része a tanári munkának, mert a legjobb tananyagok és ötletek is csak egy munkára hangolt, motivált, jó hangulatú csoportban működnek. Játékos formában végezzük. **Darabolt négyzetek, Mestertervező, Sziget** stb. Csoportépítő játékok igénybe vehetők, a kooperatív tanulás elemei eszközeként használhatóak. Ezek célja, hogy a tanulók rájöjjenek, egymásra vannak utalva, együtt többre haladnak, a közös döntéshozatal az eredményes munka kulcsa, a vitában állításaikat indokolni kell, érvelniük kell, a csoportérdek fontosabb az egyéninél stb. Az osztályfőnöki óra a legalkalmasabb erre, de bármely más órán is játszhatjuk. Nem szükséges az egész tanórát igénybe venni, elegendő az óra első vagy utolsó harmada.

C) *Szabályok, együttműködési normák bevezetése*.
Az előzőekben megtartott órák értékelését mindig közösen végezzük a gyerekekkel. Kérdezzük meg, hogyan érezték magukat, mit kellene tenni annak érdekében, hogy sikeresen hajtsák végre a feladatokat, illetve mi volt titka sikerességüknek. A kérdések megválaszolásakor a tanulók megfogalmazzák, hogy a munka megosztása, szabályok betartása vezethet a jó légkör megteremtéséhez, a feladatok sikeres végre hajtásához. A felmerülő hibákat, problémákat a gyerekekkel kell kimondatnunk, és rá kell vezetnünk őket, hogy ők mondják ki a megoldást is. Pl. „Azért nem végeztük el időben, mert nem osztottuk szét a feladatokat.” **Fogalmazzanak szabályokat,** amelyek betartása a tananyag feldolgozása

során is segítheti őket. A megfogalmazás lehet önálló. Majd az összegyűjtött szabályok közül kiválaszthatják a számukra legfontosabbakat, melyeket mindenki be tud tartani. Ez kötelező érvényű mindenki számára.
Fontos a **pozitív viselkedési minták megerősítése.** „Látjátok, milyen ügyesen meg tudjátok oldani a nehéz feladatot is, ha jobban figyeltek egymásra."
Mindezekre időt kell szánni.

D) *Szerepek bevezetése.*
A tanulók különböző szerepek betartásával vesznek részt a feladatok megoldásában, így vállalva a felelősséget a közös munkáért. Minden tanuló fog találni olyan feladatot, amelyet kiválóan végre tud hajtani. Nem elégszünk meg ennek a szerepnek az erősítésével. A szerepek rotálásával mindenki kerül vezető, irányító helyzetbe. A sokféle képességet igénylő feladatok sikeres megoldása nyomán nő a gyerekek csoportbeli elfogadottsága. Ügyeljünk a szerepek pontos megfogalmazására. Az osztály valamennyi tagjának érteni kell szerepét. Lehetőség van az igények szerinti átfogalmazásra a tanulók tudásszintjének figyelembevételével, pl. az alsósoknak másképp mondjuk el, írjuk le, mi lesz a szerepe. A gyerekekkel fogalmaztassuk meg, ki miért felelős az adott szerepben. Megerősítjük őket abban, hogy mindenki munkája egyaránt fontos.
Nem feltétlenül kell egyszerre bevezetni az összes szerepet.
A bevezetés időszakában minden KIP-es órán gyakoroltatjuk a szabályokat, szerepeket, hogy minél hamarabb beépüljenek a tanulóknál. Amennyiben úgy érezzük, egy-egy szerep, norma betartása már nem okoz gondot, csökkenthetjük a gyakorlásra szánt időt. Ha felületességet tapasztalunk, előfordulhat, hogy vissza kell lépnünk, lassítanunk kell a tempón.

A szabályokat, szerepeket a tanterem falán, jól láthatóan kifüggesztjük.

2. A MÓDSZER BEVEZETÉSÉNEK MENETE

Az alábbi táblázat a módszer bevezetésének fázisait, az azokhoz kapcsolódó tevékenységeket, módszereket mutatja be.

Idő	**Tevékenység**	**Módszerek**
	Szakirodalom tanulmányozása	Tanfolyami képzés. Önálló ismeretszerzés.
Első hónap:	A tanmenetek áttekintése. KIP-es órák ütemezése.	Munkaközösségekben és egyénileg.
Második hónap:	Tanulók megfigyelése. Csapatépítő játékok. Csoportmunka-kezdemények.	Hagyományos csoportmunka. Erősségek feltérképezése. Többszörös intelligencia tesztek kitöltése. Bingó, mestertervező, darabolt négyzet, nyári rajz stb. Szerepek, szabályok felismertetése. Normák bevezetése. Szerződéskötés.
Harmadik hónap:	Státuszhelyzet felmérése. Szerep-, norma-, szabálymélyítés. Első KIP-es órák megtartása.	Szociometria. Alapelvek a falon, folyamatos ismétlés,
Negyedik hónap:	A módszer mélyítése. Óravázlatok folyamatos készítése. Az elveknek megfelelő óravázlatok gyakorlati alkalmazása.	KIP-es órák tartása. Tanári együttműködés. Egymás hospitálása. Megfigyelőlapok, mérések.
Ötödik hónaptól folyamatosan:	A program alkalmazása folyamatos mentorálás és kontroll mellett.	A pedagógusok önállóan képesek rendszeresen alkalmazni a módszert, melynek révén a tanulók motiváltsága, magatartása, státuszproblémái javulást mutatnak.

3. SEGÉDLET A KIP-MÓDSZER SZERINTI ÓRÁK VEZETÉSÉHEZ

A módszer szerint szervezett 45 perces órák felépítése.

A KIP-es óra szerkezete	**Időtartam**	**Tanári, tanulói tevékenységek**
Ráhangolás	1–3 perc	Kapcsolat a valósággal, a hétköznapi élettel, a tananyag gyakorlati haszna.
Célkitűzés	1 perc	A tanár egyértelműen közli, hogy mit vár el ettől az órától. Megfogalmazza a célokat (oktatás, nevelés).
Nagy gondolat	1 perc	Az óra vezérfonala: megjelöli azt a témát, amiben a csoportok dolgoznak. Az óra végén erre visszautalás történik.
Szerepek, normák	2–10 perc, a bevezetés szintjétől függően.	Általában: kistanár, írnok, beszámoló, anyag-, rend-, időfelelős, de számítógép, laptop alkalmazásakor: pl. számítógép-kezelő, testnevelésórán pl. bemelegítő. Szerepek kötelező rotációja/státuszkezelés eszköze/ szerepek nyomon követése (pl. táblázatban). Az osztályközösséggel már korábban közösen megfogalmazott normák betartása a fegyelmezett munkavégzést teszi lehetővé. Normák, szerepek a falon jól láthatóan, esztétikusan elhelyezve. Pl: *– Segíts a társadnak, de ne oldd meg helyette a feladatot!* *– Közülünk senki nem olyan okos, mint mi együtt!* *– Figyelj arra, hogy a csoport többi tagjának mire van szüksége!*
Csoportfeladat	10–20 perc	Kötelezően heterogén tanulói csoportok szervezése. Csoportonként különböző nyílt végű feladat („attól függ”) megfogalmazása. az alábbiak szerint: – a központi témának megfelelően, – versenyhelyzet kizárása, – sokféle képességet megmozgató feladatok. A tanár feladata a tanulók közötti interakciók megfigyelése alapján: – státuszkezelés, – a tanulók erősségeinek kiemelése, – dicséret, megerősítés, biztatás, elismerés.
Csoportbeszámoló	2 perc/csoport	Követelmény: a beszámolók figyelemmel kísérése az osztály részéről. A pedagógus feladata: – pozitív megerősítés, – értékelés, önértékelés személyre szólóan is. Amire különösen figyelni kell:

		– megváltozott tanári attitűd, – a dicséret „hatalma”.
Egyéni feladatok	5–10 perc	A csoportmunka eredményére épülő differenciált egyéni feladatok. A feladatok megoldása közben egymásnak segítséget adnak a tanulók.
Egyéni beszámolók	5–10 perc	A tanulók füzetükbe (KIP-es füzet) ragasztják és megoldják. Ha nincs idő arra, hogy valamennyi tanuló bemutassa a megoldását, akkor a keveset beszélő gyerekeket hallgatjuk meg Lehet házi feladat is. Mindenképp ellenőrizni kell, visszajelzést adni a tanulónak.
Lezárás – értékelés	2 perc	Visszautalás a nagy gondolatra. Személyre szóló fejlesztő értékelés. *Bízom benne, hogy…* *Tudom, hogy képes vagy rá…* *...ben nagyon ügyes voltál.* *…ez a te erősséged…* *Átgondolnád még egyszer?* *Tudnánk segítséget adni…* stb.

4. A BEVEZETÉSKOR ALKALMAZOTT JÁTÉKOK ÉS LEÍRÁSUK

A már ismert játékok kiegészítéseként használhatóak a tanulói csoportokban a csapatszellem erősítésére, a normák és szerepek bevezetésére.

A játék neve	A játék célja
Lánclabda	Információszerzés a csoport szerkezetéről. Munkafegyelem felmérése.
Hellotok és Lomárok	Érzékenyítés.
Nyári rajz	*Mindenki jó valamiben*-elv tudatosítása. Miért dolgozunk csoportban? *Együtt többre vagyunk képesek, mint egyedül!* és *Vedd észre, mire van szüksége a másiknak!*-norma tudatosítása. A MI-tudat kialakítása.
Mestertervező	Felkészítés a kistanár szerepre.
Sziget Vegyes menü A mi házunk	*Vitassátok meg és döntsetek!*-, illetve a *Magyarázd meg javaslataidat!*-normák gyakorlására.
Darabolt négyzetek/körök/állatok	Egyéni érdek alárendelése a csoportérdeknek, a MI-tudat erősítése.
Bingó	Egymás megismerése, elfogadása.
Képességfa	Egymás pozitív megerősítése, motiváció, helyes énkép, önismeret kialakítása, csoportcélok megfogalmazása.

Játékok leírása:

LÁNCLABDA

A csapat egy kört alkot, és egy teniszlabdát kell körbe juttatni.
Újabb és újabb lehetőséget adunk a csoportnak stratégiák kidolgozására, ahhoz, hogy a lehető legrövidebb idő alatt jusson el mindenkihez a labda.

MESTERTERVEZŐ

Csoportalakítás
Minden csoportból kiválasztani *egy tervezőt*.
Rakjatok ki a logikai készletből legalább nyolc elem felhasználásával egy geometriai alakzatot!
Ezt az alakzatot kell a csoport tagjaival lerajzoltatni úgy, hogy a tagok nem láthatják az eredeti tervet. A csoporttagok a feladat végrehajtása közben nem beszélhetnek egymással.
Kérdések:
Csoport:

- Hogyan érezted magad a feladat végrehajtása közben?
- Mi okozott nehézséget?
- Mennyire vagy elégedett a végeredménnyel?
- Mire jó?

Tervező:

- Hogyan érezted magad a feladat végrehajtása közben?
- Mire figyeltél különösen?

A MI HÁZUNK

Eszközigény: nagyméretű csomagolópapír, filctollak

A játék leírása: a csoport feladata, hogy közösen tervezzen egy házat, amelyben majd együtt fognak lakni. Erről készítsenek felülnézeti rajzot, ha több szintesre tervezik az épületet, akkor minden szintről. Tervezzék meg és rajzolják le a berendezést és a(z) – esetleges – kertet is. Utána beszéljük meg a terveket, és azt, hogy hogyan sikerült megegyezésre jutniuk, mennyire tudták/akarták mindnyájuk szempontjait, kívánságait figyelembe venni.

Egyéb megjegyzések: Nagy létszámú csoport esetén érdemes a csoportot kisebb csapatokra osztani. Ilyenkor a megbeszéléskor minden csapat bemutatja a házát, és közösen megbeszéljük, hogy hogyan jutottak megegyezésre (BÚS, 2003).

VEGYES MENÜ

Eszközigény: papír, ceruza

A játék leírása: A játékosokat 4–5 fős csoportokra osztjuk. A résztvevőkkel közöljük, hogy képzeljék el, éppen most akarnak egy éttermet nyitni. A feladat, hogy megtervezzék a szerintük tökéletes éttermi menüt. A feladatra 10–15 percük van, utána megbeszélés következik. A megbeszélés során térjünk ki arra, hogy hogyan sikerült megegyezniük a megadott idő alatt, hogyan döntötték el a vitás kérdéseket (KROENHERT, 2004).

KÉPESSÉGFA

Eszköz: Nagyalakú rajzlap, filctollak

Leírás: A gyerekek az álló rajzlapra közösen rajzolnak egy fát. A fának annyi ága van, ahányan vannak az osztályban. Az ágak végére ráírják nevüket. Az ágakon lévő levelek egy-egy képességről, tudásról tanúskodnak. Több alkalommal történő (és folyamatos) beszélgetés nyomán kerülnek fel a levelek az ágakra. A levelekbe beírják a gyerekek a rájuk jellemző tudást, képességet. Egymásról és magukról is írhatnak erősségeket.

A fa kifüggeszthető az osztályban, és amikor valamelyik gyerek úgy érzi, hogy az ágára új levelet rajzolhat, jelzi az osztálynak, majd felrajzolja és beírja a jelentését. A fa egész tanévben újabb levelekkel gyarapodhat.

Bingó
Feladat tanulóknak egymás megismerésére

Keress olyan tanulót, akire igaz az alábbi állítás!

Szeretek kerékpározni --- aláírás	Láttam a *Titanic* című filmet. --- aláírás	Tudok süteményt sütni. --- aláírás	Ebben a tanévben voltam moziban. --- aláírás
Részt vettem sportversenyen. --- aláírás	Tagja vagyok az iskolai sportszakkörnek (DSK vagy ISK) --- aláírás	Van háziállatom. --- aláírás	Tagja vagyok az énekkarnak. --- aláírás
Már nyertem versenyt. --- aláírás	Ha sok ember előtt kell beszélnem, szégyenlős vagyok. --- aláírás	Szeretem az iskolai szakköröket. --- aláírás	Két idegen nyelvet is tanulok. --- aláírás
Szeretek sorozatot nézni a tévében. --- aláírás	Már voltam erdei iskolában. --- aláírás	Több mint tíz közeli barátom van. --- aláírás	Szeretem az ismeretterjesztő filmeket. --- aláírás

Szabály: Egy lapon egy tanuló aláírása csak egyszer szerepelhet.

Bingó
Ötlet a játék szaktárgyi alkalmazására

Matematika 5. osztály: Geometriai alapfogalmak

Töltesd ki a teremben lévő személyekkel a táblázatot úgy, hogy egy személy csak egyszer írhat alá!

A kör fogalma: --- aláírás	Pont és egyenes távolsága: --- aláírás	A kör sugarának fogalma: --- aláírás	Az átmérő jele: --- aláírás
Merőleges egyenesek fogalma: --- aláírás	A kör átmérőjének fogalma: --- aláírás	Párhuzamos egyenesek fogalma: --- aláírás	Összefüggés a kör sugara és átmérője között: --- aláírás
A háromszög egyenlőtlensége: --- aláírás	A kitérő egyenesek fogalma: --- aláírás	A metsző egyenesek fogalma: --- aláírás	A sugár jele: --- aláírás

Magyar irodalom 8. osztály: Év eleji ismétlés

Keress valakit, …

…, aki tudja folytatni az idézetet: „szerelem tüze ég fiatal szívében.” ---------- aláírás	…, aki tudja, hogy mi okozza a bonyodalmat *A kőszívű ember fiai* c. regényben! ---------- aláírás	…, aki tudja, ki írta az alábbi verset: *Családi kör.* ---------- aláírás
…, aki tudja, milyen a *daktilus* versláb! ---------- aláírás	…, aki tudja, melyik korábban tanult irodalmi hősre jellemzők az alábbi szavak: testvérgyűlölő, irigy, hazug! ---------- aláírás	…, aki tud 2 különbséget *A rendíthetetlen ólomkatona* c. Andersen-mese, illetve Békés Pál *Az ólomkatona* c. átirata között! ---------- aláírás
…, aki tudja, hogy mi a műfaja a *Szózat*nak! ---------- aláírás	…, aki tud idézni egy epigrammából! ---------- aláírás	…, aki fel tud sorolni legalább 4 Petőfi-verscímet! ---------- aláírás

A feladatot adott idő (10 perc) alatt kell a tanulóknak megoldani.

Játék közben a következők megfigyelésére adódik lehetőség:

- A jó képességű és a gyengébb képességű tanulók feladatmegosztása.
- Hogyan tudnak segítséget kérni, segítséget adni és elfogadni azt.
- Mennyi idő szükséges ahhoz, hogy rájöjjenek, a helyes vagy a helyesnek vélt válaszok másolhatók.
- Ki és mikor veszi észre, hogy bármilyen rendelkezésre álló segédeszköz használható.
- Ki készül el leghamarább?
- Milyen stratégia célravezető? Adjanak a tanulók egymásnak tanácsot!

5. TANÁCSOK A MEGVÁLTOZOTT TANÁRI SZEREPNEK VALÓ MEGFELELÉSHEZ

A pedagógus megváltozott attitűdje következtében kerülendő mondatok, cselekedetek:

- *neked **csak** az a feladatod, hogy a kosarakért gyere*
- *nem olyan komoly a te feladatod*
- ha egy csoport nem halad a feladattal, először azt vizsgálom meg, nem én szúrtam-e el valamit a fogalmazásnál
- *egy okos gyerek olvassa fel*
- *ki kért segítséget?* helyett inkább azt megkérdezni *ki adott segítséget?*, illetve *kaptál-e?*
- *ti vagytok lemaradva*
- *egyik legértelmesebb csoport*
- *Pszt!* helyett a csendfelelős figyelmeztetése szerepe betöltésére
- *na, kíváncsi leszek, xy a válaszodra* – gúnyosan
- *no, majd figyellek* – fenyegetően
- a beszámoló „feleltetése" helytelen
- gúnyolódás
- kinevetés

Figyelem irányítása és egyéb fontos részletek:

- *megvárjuk, míg mindenki rád figyel*
- addig nem kezdjük a beszámolót, amíg mindenki le nem teszi az eszközt
- egyéniket csoportonként felváltva is meg lehet hallgatni
- a hibák kimondatása
- *teljesítetted-e a szerepedet?*
- nem fogadjuk el, a *jó* és *jól éreztük magunkat* válaszokat!
- óra végén visszautalunk a nagy gondolatra
- beszámolót készíteni kell a beszámolásra, kistanár feladata!
- a pedagógus fizikailag úgy helyezkedjen, hogy belássa a csoportokat, beszámoláskor sosem vagyunk háttal egy csoportnak sem

Óravázlatok gyakori hibái:

- nem nyílt a csoportfeladat
- nyílt ugyan, de nem alkalmas vitára, beszélgetésre,
- nem épül rá a csoportfeladatra, és nem differenciált az egyéni
- túl vagy alulméretezett képességben, időben,
- bonyolult fogalmazás
- egy sémára íródtak, sok hasonló – megunható, egysíkúak, nem életszerűek
- dobókockás és egyéb véletlenszerű, illetve a választós feladatok
- előlap: fejlesztendő területek hiányosak
- nem jó időbeosztás, nem alkalmazkodik a bevezetés szintjéhez

6. SEGÉDLET A NYÍLT VÉGŰ FELADATOK MEGFOGALMAZÁSÁHOZ

Az alábbi mondatkezdetek segítséget nyújtanak a nyílt végű csoportfeladatok megfogalmazásához.
Előfordul ugyanis, hogy a csoportfeladatok kigondolásakor elsőre úgy sikerül fogalmazni, hogy a feladatnak egy jó megoldása van, egy tanuló egyedül gyorsabban és jobban képes megoldani, mint a csoport együtt, alacsony színvonalú, vagy csak memorizálást és rutinmegoldást kíván. Az ilyen feladatok átfogalmazását, a módszer elveihez történő igazítását segíti a következő gyűjtemény.

Írjatok verset, legendát, mesét, újságcikket stb.
Készítsetek egy talkshow típusú TV-műsort…
Találjatok ki szlogeneket…
Készítsetek interjút…
Írjatok levelet…
Tervezzetek meg és kivitelezzetek egy kísérletet…
Készítsetek egy stratégiajátékot...
Találjatok ki egy jelrendszert...
Csoportosítsátok valamilyen szempont szerint…
Játsszátok el…
Koreografáljatok egy táncot…
Találjatok ki egy társasjátékot…
Készítsetek feladat- vagy rejtvénykártyákat...
Építsetek vagy szerkesszetek...
Készítsetek modellt…
Szemléltetőeszközökkel szemléltessétek…
Tervezzetek meg egy terméket…
Készítsetek táblázatot…
Készítsetek videofelvételt vagy fényképalbumot…
Készítsetek posztert, hirdetőtáblát…
Készítsetek egy műalkotást…
Dolgozzatok ki vázlatokat…
Készítsetek apróhirdetéseket…
Szemléltessétek egy társas- vagy kártyajáték segítségével...
Illusztráld, rajzolj, fess, készíts vázlatokat, szobrászkodj vagy építs…
Írjatok dalszöveget...
Rappeljetek, vagy magyarázzátok el dalban...
Készítsetek egy hangszert és szemléltessétek vele…
Gyűjtsetek és adjatok elő dalokat...
Írjatok új befejezést egy dalnak vagy zeneműnek, mely megmagyarázza…
Zenei montázs segítségével mutassátok be…
Mondjátok el az érzéseiteket, véleményeteket…
Írjatok egy naplóbejegyzést…
Értékeljétek…

7. NAGY GONDOLAT ÖTLETTÁR

Röpködnek a mínuszok
Veszélyes a Sajó jegén korcsolyázni
Ne légy negatív!
Az leszel, amit megeszel!
Családban élni jó!
Előbb a játék, aztán a tanulás!
Tanuljunk játszva!
Húzzunk bele!
Szóból ért az ember
Gyakorlat teszi a mestert
Ki minek mestere?
Nézzünk bele!
Tudni illik, mi illik!
Mondd meg a magadét!
Aki keres, talál
Legyetek meseírók!
Mesélő számok
Mit rejt a csudatarisznya?
Szavakból szót!
Szólj, s megmondom, ki vagy!
A szó elszáll, az írás megmarad
Kiránduljunk Tükörországba!
Ne csak egyél, táplálkozz!
Boldog békeidők
„A logika nem minden. Egy eszme követéséhez az embernek szívre is szüksége van.” (Richard Freyman)
„A háborúnak vége, a lázadók újra honfitársaink.”
A lovagiasság mindig divatban marad
Sok lúd disznót győz
A „legnagyobb magyar”
A kis egyszeregy nagy dolog

8. SEGÉDLET A TANULÓI CSOPORTOK MOTIVÁLÁSÁHOZ

Tantárgy: Magyar nyelvtan
Téma: Betűrend

Rend a lelke mindennek

Képzeld el, hogy egy olyan bolygóra kaptál meghívót, ahol teljes káosz uralkodik a hétköznapok minden területén. Nincsenek például meghatározott rendben az autók rendszáma az autókon, a tanulók nevei az iskolában, a könyvek a könyvtárban, a nevek a telefonkönyvben, és még sorolhatnám az összekuszált helyek tárházát. Segíts az ott élő embereknek rendet tenni, ezáltal életüket megkönnyíteni a te birtokodban már meglévő tudásoddal és a te általad kialakított rend segítségével! Csatlakozz, működj együtt, könnyítsd meg a téged vendégül látott bolygó életét!

Tantárgy: Angol
Téma: Időutazás

'Time travel'

Last lessons you travelled in time. You met Ötzi from the Stone Age, talked about tools and materials. You knew the story of jeans. Now you are able to express past habits, to describe clothes and to do shopping for clothes.
Today you are going to travel again in time.

(Az elmúlt órákon utazást tettetek az időben. Találkoztatok Ötzivel a kőkorszakból, eszközökről, anyagokról beszélgettetek. Megismerkedtetek a farmer történetével. Mostanra képesek vagytok kifejezni a múltbeli szokásokat, leírni a ruházatot, ruhákat vásárolni. Ma ismét utazni fogtok az időben.)

Tantárgy: Matematika
Téma: Törtek értelmezése

Játék vagy nem játék?

A törtek nem egész számok.
Törtek esetében két szám hányadosaként írjuk fel a két számot, de nem kettősponttal, mint ami az osztás jele (bár gyakorlatilag ugyanaz a szerepe), hanem egy tört vonallal (egy ferde vonal a két szám közt, vagy egy vízszintes vonal), ahol a vonal feletti szám a tört számlálója, a vonal alatti szám pedig a nevezője.

Tantárgy: Kémia
Téma: Nitrogén és vegyületei

Használ vagy árt?

A nitrogén a periódusos rendszer 7. eleme. Szobahőmérsékleten gáz halmazállapotú. Közömbös gáz, mégis számtalan vegyületével találkozunk a mindennapokban. A levegő 78% százalékát alkotja, ennek ellenére van olyan vegyülete, amelyik környezetszennyező, mérgező.

9. PÉLDA NYÍLT VÉGŰ CSOPORTFELADATOKRA

(tudásban és szocializáltságban heterogén, Gardner-féle intelligenciát tekintve homogén csoportok)

Gárdonyi Géza: *Egri csillagok* alapján

1. Vizuális

A leírás és fantáziátok alapján tetszőlegesen választott technikával jelenítsétek meg a szultáni sátrat!

2. Zenei

A ritmushangszerek segítségével találjatok ki háromféle zenekíséretet!

- vonuló zene csata előtt
- csata közben buzdító zene
- csatavesztés után halottak siratása – gyászzene

Jegyezzétek le, mikor milyen hangszert használtok!

3. Térbeli, logikai, természeti

Török kémek vagytok, és Jumurdzsák felkért benneteket, hogy kutassátok fel a gyűrűjét, Ezért követitek Gergelyt és Gábor papot, akik a Bakony déli részéről indultak Szigetvárra, Török Bálint udvarába. Készítsetek egy térképvázlatot! Hol állhattak meg pihenni, milyen útvonalon mehettek. Találjatok ki ötletes jelöléseket, hiszen a kémek térképei nehezen megfejthetők!

Egy-egy mondattal jegyezzétek le, hogy hol miért álltak meg Gergelyék! Mindezt titkosírással tegyétek, hisz kémek vagytok!

4. Matematikai, logikai

Készítsetek leltárt a várban levő fegyverekről! Csoportosítsátok azokat! Segít a leírás!

5. Nyelvi

Készítsetek apróhirdetés-rejtvényeket, melyeket a regény szereplői adhattak fel!

6. Testi, interperszonális

Hegedűs hadnagyot kivégzik, mert fel akarta adni a várat! Képzeljétek el, hogy már vége a csatának, győztek a magyarok!

De nektek mint Dobó követeinek el kell mondani Hegedűs édesanyjának és feleségének, hogy őt kivégezték.

Találjatok ki többféle megoldást arra, hogyan fogadják az otthoniak a történteket! (Hegedűs nem egri volt, hanem kassai.)

10. A TANÍTÁSI ÓRÁN HASZNÁLT SZEREPEK MEGFIGYELÉSE

A módszer bevezetésekor, illetve minden olyan esetben használható a segédlet, amikor azt szeretnénk megfigyelni, hogy a tanulók hogyan teljesítik a kijelölt szerepeiket. A megfigyelésben az órát tartónak segítséget jelenthet egy-egy hospitáló kolléga, de akár az osztály tanulói közül is kiválaszthatunk megfigyelőket.

1. **Kistanár:**
   Megérteti-e mindenkivel a feladatot?
   Szétosztja-e a munkát?
   Segít-e?
   Kér-e segítséget?
   Egyéni feladatoknál hogyan segít?
   Összességében betölti-e a szerepét?

2. **Beszámoló:**
   Részt vesz-e a munkában?
   Készül-e a feladatára?
   Hogyan számol be, és miről?

3. **Anyagfelelős, rendfelelős, időfelelős:**
   Figyeli-e az időt, jelez-e a csoportnak?
   Ösztönzi-e a munkát?
   Közben végzi-e a saját munkáját?
   Rendet tart-e?
   Biztosítja-e a szükséges eszközöket?

4. **Írnok**
   Ügyel-e a külalakra?
   Elég nagy betűméretet használ-e?
   Törekszik-e a z igényes munkára?
   Közben végez- e más feladatot?
   Segíti-e a beszámoló munkáját?

5. **A csoportösszhang megfigyelése**
   Dolgozik-e mindenki?
   Meghallgatják-e mindenkinek a véleményét?
   Beszélgetnek-e, vitatkoznak-e?
   Készek-e a megegyezésre?
   Az egyéni feladatnál hogyan segítik egymást?
   Összességében milyennek ítélitek a csoport munkáját?
   Miért?
   Min kellene javítani?

11. SEGÉDLET A SZOCIOMETRIAI FELMÉRÉSHEZ

Név:

Életkor:

Kérjük, válaszolj minden kérdésre minimum egy névvel!

1. Kik a legjobb barátaid az osztályban?

2. Ki az szerinted az osztálytársaid közül, aki valamilyen területen (tudomány, művészet vagy egyéb) tehetséges?

3. Kiket tartasz a legműveltebbeknek az osztályban?

4. Ha az osztály többnapos kirándulásra indulna, kivel utaznál szívesen egy vonatfülkében?

5. Véleményed szerint a kisebb osztályon belüli ellentéteket melyik osztálytársad tudná igazságosan feloldani?

6. Ha az iskola bulit rendezne, társaid közül ki tudná a legjobban megszervezni?

7. Mit gondolsz, melyik osztálytársad érvényesül legjobban az életben?

8. Az iskolai eseményeket, pletykákat kinek mondanád el legszívesebben?

9. Kik azok az osztálytársaid, akik valamilyen képességükkel kiemelkednek a többiek közül?

10. Kinek a kritikáját, ítéletét tartod a legigazságosabbnak, a leginkább mértékadónak?

11. Ha kisebb pénzösszegre lenne szükséged (pl. a büfénél), kihez fordulnál?

12. Ha az osztályfőnököd hosszabb ideig akadályozva lenne az osztály vezetésében, a tanulók közül ki lenne a legalkalmasabb, hogy helyettesítse?

13. Kikkel fogsz az iskola befejezése után is kapcsolatot tartani?

14. Kik azok, akiket a tanulók közül a legtöbben szeretnek?

15. Ha az osztály döntőbíróságot alakíthatna kisebb fegyelmi ügyek megtárgyalására, kiket jelölnél a bíróság tagjaiul?

16. Ki a legtevékenyebb, legaktívabb az osztályban?

17. Személyes, bizalmas jellegű problémáidat melyik osztálytársaddal osztanád meg?

18. Melyik osztálytársad lenne a legalkalmasabb arra, hogy az osztály érdekeit képviselje?

Utasítás – a felmérés megkezdése előtt az alábbiakra kérjük a tanulókat:
Mielőtt válaszolnál a kérdésekre, hunyd be a szemed, és gondolj *minden* osztálytársadra. Ne hamarkodd el a választ! Egyenként haladj, névsor szerint. Fontos, hogy senki ne maradjon ki. Ha már gondolatban mindenkit felidéztél, nyisd ki a szemed, és kezdd el a munkát. Minden kérdésre azt a nevet írd, amit *őszintén* gondolsz a saját neved kivételével.

A csoportra vonatkozó indexek kiszámítása

Kohéziós index: SKOH = 100.SQ / N. (N–1)
SQ = az összes végrehajtott választás száma
N = személyek száma

Kölcsönösségi index: KI = 100.SZQ / N
SZQ = a kölcsönös kapcsolatokkal rendelkezők száma
N = társas mezőben lévő személyek száma

Sűrűségi mutató: SI = SQ .2.N
SQ = az összes végrehajtott kölcsönös választás száma
N = személyek száma

Viszonzott kapcsolatok mutatója: SKOHER = 100.SQ / SP
SQ = az összes végrehajtott kölcsönös választás száma
SP = a végrehajtott összes választás száma

12. KOMPLEX INSTRUKCIÓS PROGRAM SZERINTI MINTA-ÓRATERVEZETEK

Tantárgy: **Földrajz**
Tanítási egység: Afrika
Az óra típusa: Bevezető óra – új ismeret elsajátítása
Nagy gondolat: A 24. órában! – Afrika problémái
Osztály: 7. osztály: 25 fő, 6 csoport: 5x4 fő+1x5 fő
Az óra szerkezete:

1. Alapelvek, szerepek áttekintése, tanári motiváció: 2 perc
2. Csoportalakítás: 1perc

Szerepek: kistanár
eszközfelelős
írnok
beszámoló, előadó
időfelelős

3. Csoportmunka: 15 perc
4. Csoportok beszámolója: 12 perc
5. Egyéni feladatok: 8 perc
6. Egyéni beszámolók: 6 perc
7. Az óra értékelése: 1perc

Felhasznált eszközök: csomagolópapír, színes ceruza, filctoll, ragasztó, tankönyv, fénymásolt forrásanyag az internetről, térkép, vaktérkép,

Felhasznált ismeretek: térképhasználat, ismeretterjesztő filmek, híradó stb. műsorokból szerzett általános tájékozottság

- Fejlesztendő általános területek: ismeret, tudás, készségek, jártasságok, önértékelés, szociális szerepek, személyes értékek, személyiségvonások, motiváció
- Speciális: új fogalmak: globális problémák, klímaváltozás, elsivatagosodás, klímamenekültek, tolerancia, empátia

Forrásanyag: tanár által elkészített segédlet ppt., Földrajz 7. o. tankönyv (Mozaik Tankönyvkiadó), Földrajz atlasz

Tanári tevékenység	Tanulói tevékenység	Készség, képesség	Munkaforma
1. Motiváció Afrika problémái ppt. Éhség, analfabetizmus, AIDS – csak néhány súlyos probléma Afrikában! Nekünk sem mindegy, mi történik ezen a kontinensen! A világ vezetői sokszor úgy tesznek, mintha törődnének a problémával, de igazi megoldás még nem látható! Most ti is elgondolkodhattok a megoldásokon!	A gyerekek megtekintik a sokkoló hatású képeket.	Figyelem koncentrálása.	Frontális munka 2 perc
2. Csoportmunkák A csoportmunkák kiosztása. A csoportok munkájának figyelemmel kísérése, egyéni motiválás. A tanulók figyelmének felhívása a kijelölt szerepek betöltésére, visszajelzés	Közös tevékenység, együttműködés. Beszélgetés, tevékenység. Anyagkezelés. Olvasás, írás. Feladattal kapcsolatos nézelődés, figyelem. **1. csoport** Olvassátok el és értelmezzétek a mellékelt leírást egy egyszerű eszközről! A csoport minden tagja értse, miről van szó! Készítsetek legalább kétféle reklámszöveget, melyek ezt a szivattyút ajánlják! A kétféle szöveg szóljon más-más célcsoportnak!	Gardner-féle intelligenciák használata, fejlesztése. *Mindenki jó valamiben*-elv érvényesülése. Munkakompetencia fejlesztése. EU-kompetenciák fejlesztése.	Csoportmunka 15 perc

adása az egyénnek vagy a csoportnak, beszélgetés a különböző képességekről és az együttműködési normákról.	**2. csoport** Olvassátok el a mellékelt szöveget az iskolázatlanságról! Nézzétek meg a Tk. 29.2 képét! Készítsetek egy összehasonlító táblázatot arról, vajon miben egyezik, és miben különbözik egy hazai és egy afrikai iskola, tananyag, felszereltség, tanárok stb. tekintetében! **3. csoport** Olvassátok el a tankönyv 27. oldalán az első két bekezdést, illetve a mellékelt szöveget! Ezek alapján magyarázzátok meg, mi az oka az elsivatagosodásnak, mik a következményei! Hogyan védekeznétek ellene, tegyetek javaslatokat! **4. csoport** Tanulmányozzátok a mellékelt egyszerű eszközök leírását. Beszélgessetek arról, hogy ezek mennyiben segítenek az afrikai embereknek. Elég hatékonynak tartjátok-e ezeket a problémák kezelésére? Gondolataitokat jegyezzétek le! Találjatok ki ti is olyan eszközt, amely alkalmas nagy tömeget érintő problémák kezelésére! (Részletesen nincs idő kidolgoznotok, vázlatos tervet készítsetek!) **5. csoport** Tanulmányozzátok az alábbi szöveget, értsétek meg, kik azok a klímamenekültek! Miért probléma ez mindannyiunk számára? Mi áll a háttérben? Megállítható-e, vagy csak lassítható? Mit tehetünk mi a folyamat lassítása érdekében? Fogalmazzátok meg javaslataitokat! **6. csoport** Olvassátok el a mellékelt újságcikkrészleteket! Értelmezzétek a problémákat a felelősök és a segítségnyújtás szempontjából! Jegyezzétek le a gondolataitokat!	Szövegértés. Összehasonlítás. Elemzés. Következtetés. Praktikus intelligencia. Kreativitás. Vita. Érvelés.	

	Válasszatok közülük egyet-kettőt, és készítsetek ezzel kapcsolatban megdöbbentő, mindenki figyelmét felhívó plakátot vagy „reklámfilmet”		
3. Csoportbeszámolók A tanulók beszámoltatása, a feladattal kapcsolatos észrevételek, javítások megtétele. Értékelés.	Figyelem.	Tanulói figyelem fejlesztése, az egymásra figyelés tanítása. Önértékelés.	Csoportok beszámolója 12 perc
4. Egyéni differenciált feladatok megoldása A pedagógus a program elveiről, normáiról beszél: *Köteles vagy segítséget adni annak, aki kéri.; Segíts másoknak, de ne oldd meg helyettük a feladatot!; Jogod van segítséget kéni bárkitől.*	Önálló munka. **1. Egyéni feladatok** **A)** A leírás alapján rajzold le a szivattyút! A reklámszövegetek mely előnyökre mutatott rá? **B)** Hányszor kell körbefogatni a kart ahhoz, hogy 9 hl 800 l víz felszínre kerüljön, és ez hány óra alatt lehetséges egy gyermek számára? Utaltatok-e a reklámotokban arra, hogy gyermekek is kezelhetik az eszközt? **C)** Kiknek mutatnád be a reklámjaitokat? Kik tudnak segíteni az eszköz megvásárlásában? **D)** Jelöld a térképvázlaton, hogy mely országokban lenne leginkább szükség ilyen reklámokra és szivattyúkra? Segít az atlasz csapadéktérképe (55. o.)! **2. Egyéni feladatok** **A)** Válassz ki egy tananyagot, amit csak az afrikai iskolában tanítanak, fejtsd ki néhány mondatban, miről szólhat a tanítás! **B)** Milyennek képzeled el a te általad alapított iskolát Afrikában? **C)** *Egy afrikai kisiskolás vágyai* címmel írj 5 mondatot egyes szám első személyben! **D)** Készítsd el egy afrikai kisiskolás napirendjét!	Szövegértés, értelmezés. Egyéni képességekhez mért feladatok megoldása. Bloom-féle taxonómia érvényesítése. Szövegalkotás különféle műfajokban. Topográfia. Empátia. Környezettudatos gondolkodás. Globális összefüggések felismerése.	Egyéni munka 8 perc

	3. Egyéni feladatok **A)** Az egyik javaslatotokhoz készíts figyelemfelkeltő plakátot! **B)** Az egyik javaslatotokat fogalmazd meg hivatalos levél formában, javaslatként Szudán kormánypolitikusainak! **C)** A mellékelt vaktérképen jelöld be a veszélyeztetett területeket! **D)** Szerkessz TV-reklám-szöveget, mellyel felhívod a figyelmet az egyik javaslatotokra! **4. Egyéni feladatok** **A)** Mi lehet a ti általatok kitalált eszköz bevezetésének akadálya? Menynyire lehet hatékony? **B)** Adj termékleírást az eszközötökről! **C)** Írj használati utasítást az eszközötökhöz! **D)** Képzeld el, hogy afrikaiként használtad a ti általatok kitalált eszközt! Hogyan változott meg az életed? **5. Egyéni feladatok** **A)** Javaslataitokhoz készíts figyelemfelkeltő plakátot! **B)** Írj hivatalos levelet az ENSZ-hez, melyben megfogalmazod a javaslataitokat a probléma megoldására! (Figyelj a levélformára!) **C)** Filmrendezőként fogalmazd meg, milyen jeleneteket tennél abba filmbe, mely a problémáról szól? Hova utaznál Afrikában felvételeket készíteni? **D)** A mellékelt vaktérképen jelöld be a klímamenekültek szempontjából veszélyeztetett területeket! **E)** Írj egy afrikai klímamenekült nevében egy levelet a magyar hatóságokhoz, melyben letelepedési engedélyt kérsz! Indokold, miért menekültél el! **6. Egyéni feladatok** **A)** Fogalmazd meg javaslataidat a csoportfeladatban kiválasztott problémák kezelésére!		

	B) Milyen neves embereket kérnél fel a segítségnyújtásra? Miért pont őket? **C)** Szerinted a segélykoncertek, illetve egy-két híresség akciója mennyire oldja meg a problémákat? **D)** **D)** Hogyan lépnél fel azok ellen, akik kihasználják az afrikaiak nyomorúságát, és a befolyt pénzeket saját hasznukra költik?		
5. Egyéni beszámolók A pedagógus minden csoportból meghallgat legalább egy, nem a „beszámoló” szerepét betöltő tanulót.	Figyelem.	Tanulói figyelem fejlesztése, az egymásra figyelés megtanítása.	Egyéni beszámolók 6 perc
6. Óra értékelése	Figyelem.	Tanulói figyelem, egymásra figyelés fejlesztése, megtanítása.	Frontális munka 1 perc

Technikai segédlet:

A 24. órában!

1. csoport

Olvassátok el és értelmezzétek a mellékelt leírást egy egyszerű eszközről!
A csoport minden tagja értse, miről van szó!
Készítsetek legalább kétféle reklámszöveget, melyek ezt a szivattyút ajánlják! A kétféle szöveg szóljon más-más célcsoportnak!

1. Egyéni feladatok

A) A leírás alapján rajzold le a szivattyút! A reklámszövegetek mely előnyökre mutatott rá?

B) Hányszor kell körbefogatni a kart ahhoz, hogy 9 hl 800 l víz felszínre kerüljön, és ez hány óra alatt lehetséges egy gyermek számára? Utaltatok-e a reklámotokban arra, hogy gyermekek is kezelhetik az eszközt?
C) Kiknek mutatnád be a reklámjaitokat? Kik tudnak segíteni az eszköz megvásárlásában?
D) Jelöld a térképvázlaton, hogy mely országokban lenne leginkább szükség ilyen reklámokra és szivattyúkra? Segít az atlasz csapadéktérképe (55. o.)!

2. csoport

Olvassátok el a mellékelt szöveget az iskolázatlanságról! Nézzétek meg a Tk. 29.2 képét!
Készítsetek egy összehasonlító táblázatot arról, vajon miben egyezik, és miben különbözik egy hazai és egy afrikai iskola, tananyag, felszereltség, tanárok stb. tekintetében!

2. Egyéni feladatok

A) Válassz ki egy tananyagot, amit csak az afrikai iskolában tanítanak, fejtsd ki néhány mondatban, miről szólhat a tanítás!
B) Milyennek képzeled el a te általad alapított iskolát Afrikában?
C) *Egy afrikai kisiskolás vágyai* címmel írj 5 mondatot egyes szám első személyben!
D) Készítsd el egy afrikai kisiskolás napirendjét!

3. csoport

Olvassátok el a tankönyv 27. oldalán az első két bekezdést, illetve a mellékelt szöveget!
Ezek alapján magyarázzátok meg, mi az oka az elsivatagosodásnak, mik a következményei!
Hogyan védekeznétek ellene, tegyetek javaslatokat!

3. Egyéni feladatok

A) Az egyik javaslatotokhoz készíts figyelemfelkeltő plakátot!
B) Az egyik javaslatotokat fogalmazd meg hivatalos levél formában, javaslatként Szudán kormánypolitikusainak!
C) A mellékelt vaktérképen jelöld be a veszélyeztetett területeket!
D) Szerkessz TV-reklám-szöveget, mellyel felhívod a figyelmet az egyik javaslatotokra!

4. csoport

Tanulmányozzátok a mellékelt egyszerű eszközök leírását. Beszélgessetek arról, hogy ezek mennyiben segítenek az afrikai embereknek. Elég hatékonynak tartjátok-e ezeket a problémák kezelésére? Gondolataitokat jegyezzétek le!
Találjatok ki ti is olyan eszközt, amely alkalmas nagy tömeget érintő problémák kezelésére! (Részletesen nincs idő kidolgoznotok, vázlatos tervet készítsetek!)

4. Egyéni feladatok

A) Mi lehet a ti általatok kitalált eszköz bevezetésének akadálya? Mennyire lehet hatékony?
B) Adj termékleírást az eszközötökről!
C) Írj használati utasítást az eszközötökhöz!
D) Képzeld el, hogy afrikaiként használtad a ti általatok kitalált eszközt! Hogyan változott meg az életed?

5. csoport

Tanulmányozzátok az alábbi szöveget, értsétek meg, kik azok a klímamenekültek!
Miért probléma ez mindannyiunk számára? Mi áll a háttérben? Megállítható-e, vagy csak lassítható?
Mit tehetünk mi a folyamat lassítása érdekében? Fogalmazzátok meg javaslataitokat!

5. Egyéni feladatok

A) Javaslataitokhoz készíts figyelemfelkeltő plakátot!
B) Írj hivatalos levelet az ENSZ-hez, melyben megfogalmazod a javaslataitokat a probléma megoldására! (Figyelj a levélformára!)
C) Filmrendezőként fogalmazd meg, milyen jeleneteket tennél abba filmbe, mely a problémáról szól? Hova utaznál Afrikában felvételeket készíteni?
D) A mellékelt vaktérképen jelöld be a klímamenekültek szempontjából veszélyeztetett területeket!
E) Írj egy afrikai klímamenekült nevében egy levelet a magyar hatóságokhoz, melyben letelepedési engedélyt kérsz! Indokold, miért menekültél el!

6. csoport

Olvassátok el a mellékelt újságcikkrészleteket!
Értelmezzétek a problémákat a felelősök és a segítségnyújtás szempontjából! Jegyezzétek le a gondolataitokat!
Válasszatok közülük egyet-kettőt, és készítsetek ezzel kapcsolatban megdöbbentő, mindenki figyelmét felhívó plakátot vagy „reklám-filmet”!

6. Egyéni feladatok

A) Fogalmazd meg javaslataidat a csoportfeladatban kiválasztott problémák kezelésére!
B) Milyen neves embereket kérnél fel a segítségnyújtásra? Miért pont őket?
C) Szerinted a segélykoncertek, illetve egy-két híresség akciója mennyire oldja meg a problémákat?
D) Hogyan lépnél fel azok ellen, akik kihasználják az afrikaiak nyomorúságát, és a befolyt pénzeket saját hasznukra költik?

Tantárgy: **Környezetismeret**
Tanítási egység: Háziállatok, haszonállatok
Az óra típusa: A feldolgozott ismereteket alkalmazó óra
Nagy gondolat: Jó gazdának hálás az állata (Szeresd az állatokat, meghálálják!)
Osztály: 2. évfolyam: 4x5 és 1x4 fős csoportok

Az óra szerkezete:

1. Alapelvek, szerepek áttekintése, tanári motiváció: 3 perc
2. Csoportalakítás: 1 perc

Szerepek: kistanár
eszközfelelős
írnok
beszámoló
időfelelős
csendfelelős

3. Csoportmunka: 20 perc
4. Csoportok beszámolója: 10 perc
5. Egyéni feladatok: 4 perc
6. Egyéni beszámolók: 5 perc
7. Az óra értékelése: 2 perc

Felhasznált eszközök: csomagolópapír, színes ceruza, filctoll, ragasztó, állatok képei, szórólapok
Felhasznált ismeretek: háziállatok főbb jellemzői, hasznuk, személyes megfigyelés, tapasztalat a háziállatokról

- Fejlesztendő általános területek: ismeret, tudás, készségek, jártasságok, önértékelés, szociális szerepek, személyes értékek, személyiségvonások, motiváció
- Speciális: állatvédelem, állatszeretet, felelősségtudat, törődés az állatokkal

Forrásanyag: tanító által elkészített segédlet, Hartdégenné Rieder Éva: *Környezetismeret* 2. o.
Képeken: kakas, tyúk, csibe, pulyka, liba, kacsa, koca kismalacokkal, tehén, borjú, kecske, juh, nyúl

Tanári tevékenység	Tanulói tevékenység	Készség, képesség	Munkaforma
1. Motiváció A *Falusi hangverseny* c. dal éneklése	A gyerekek közösen eléneklik a dalt.	Beszédkészség, emlékezet fejlesztése.	Frontális munka 3 perc
2. Csoportmunkák A csoportmunkák kiosztása. A csoportok munkájának figyelemmel kísérése, egyéni motiválás. A tanulók figyelmének felhívása a kijelölt szerepek betöltésére, visszajelzés adása az egyénnek vagy a csoportnak, beszélés a különböző képességekről és az együttműködési normákról.	Közös tevékenység, együttműködés. Beszélgetés, tevékenység. Anyagkezelés. Olvasás, írás. Feladattal kapcsolatos nézelődés, figyelem. **1. csoport** Nézzétek meg az állatok képeit! Vitassátok meg, hogy milyen szempontok szerint lehetne őket csoportosítani! Döntsetek! Adjatok nevet a csoportoknak! Ragasszátok alá a képeket! Válasszatok ki valamelyik csoportból egy állatot, és mondjátok el, mit tudtok róla! **2. csoport** A nagy papír egy falusi udvar kicsinyített alaprajza. Népesítsétek be állatokkal. A „lakásukat” is rajzoljátok oda! **3. csoport** Képzeljétek el, hogy ti valamelyik háziállat családtagjai vagytok! Döntsétek el, milyen állatok helyében szeretnétek lenni! Beszéljétek meg, ki lesz az apa, az anya, kicsinyeik! Rajzoljátok le magatokat! Adjatok nevet is magatoknak! Beszéljétek meg, és mondjátok el a gazdátoknak, hogy milyen gondoskodást vártok el tőle! **4. csoport** A szórólapokban keressetek olyan élelmiszereket, tárgyakat, melyekről a háziállatok haszna jut eszetekbe! Nyírjátok ki! Csoportosítsátok valamilyen szempont szerint!	Gardner-féle intelligenciák használata, fejlesztése. *Mindenki jó valamiben*-elv érvényesülése. Munkakompetencia fejlesztése. EU-kompetenciák fejlesztése.	Csoportmunka 20 perc

	5. csoport Gyűjtsétek össze azokat a dalokat, népi játékokat, mondókákat, amikben háziállatok szerepelnek! Írjátok le a címüket! Válasszatok ki egyet, amit el tudtok énekelni, játszani!		
3. Csoportbeszámolók A tanulók beszámoltatása, a feladattal kapcsolatos észrevételek, javítások megtétele. Értékelés.	Figyelem.	Tanulói figyelem fejlesztése, az egymásra figyelés tanítása. Önértékelés.	Csoportok beszámolója 10 perc
4. Egyéni differenciált feladatok megoldása A pedagógus a program elveiről, normáiról beszél: *Köteles vagy segítséget adni annak, aki kéri.; Segíts másoknak, de ne oldd meg helyettük a feladatot!; Jogod van segítséget kéni bárkitől.*	Önálló munka. **1. Egyéni feladatok** **A)** Írd le azoknak az állatoknak a nevét, amik nektek is vannak otthon! **B)** Írd le az egyik csoport állatneveit! **C)** Indokold meg, hogy miért ezt az állatot választottátok ki! **D)** Tudnál-e másféle csoportosítást mondani? **E)** Adj nevet néhány háziállatnak! Írd le! **2. Egyéni feladatok** **A)** Párosítva írd le, milyen épületekben laknak az állatok! **B)** Írd le az udvar lakóinak a nevét! **C)** Adj nevet az udvar néhány lakójának! **D)** Betűrendben írd le öt baromfi nevét! **E)** Írd le azoknak az állatoknak a nevét, amiknek a testét toll borítja! **3. Egyéni feladatok** **A)** Miért ezt az állatot választottátok? Indokold meg! **B)** Másold le a családtagok neveit! **C)** Mi a legfontosabb dolog, amit elvársz a gazdádtól? **D)** Szerinted milyen a jó gazda?	Szövegértés, értelmezés. Egyéni képességekhez mért feladatok megoldása. Bloom-féle taxonómia érvényesítése.	Egyéni munka 4 perc

	4. Egyéni feladatok **A)** A képek alapján írd le hat élelmiszer nevét! **B)** Melyik élelmiszert fogyasztod gyakran? **C)** Van-e olyan élelmiszer, amit még nem fogyasztottál? **D)** Melyik élelmiszert tartod egészségesnek? Fogyasztod-e ezt? **E)** Az élelmiszerek közül melyik van nektek is otthon? Mondd el! **5. Egyéni feladatok** **A)** Írd le, milyen állatok szerepelnek gyakran a dalokban! **B)** Írd le az egyik dal első versszakát! **C)** Énekeld el az egyik dalt! **D)** Készíts egyszerű rajzot az egyik dalhoz! **E)** Másold le azokat a dalcímeket, amikben cica, macska szerepel!		
5. Egyéni beszámolók A pedagógus minden csoportból meghallgat legalább egy, nem a „beszámoló” szerepét betöltő tanulót.	Figyelem.	Tanulói figyelem fejlesztése, az egymásra figyelés megtanítása.	Egyéni beszámolók 5 perc
6. Óra értékelése	Figyelem.	Tanulói figyelem, egymásra figyelés fejlesztése, megtanítása.	Frontális munka 2 perc

Technikai segédlet:

Jó gazdának hálás az állata (Szeresd az állatokat, meghálálják!)

1. csoport

Nézzétek meg az állatok képeit!

Vitassátok meg, hogy milyen szempontok szerint lehetne őket csoportosítani! Döntsetek!

Adjatok nevet a csoportoknak! Ragasszátok alá a képeket!
Válasszatok ki valamelyik csoportból egy állatot, és mondjátok el, mit tudtok róla!

1. **Egyéni feladatok**

A) Írd le azoknak az állatoknak a nevét, amik nektek is vannak otthon!
B) Írd le az egyik csoport állatneveit!
C) Indokold meg, hogy miért ezt az állatot választottátok ki!
D) Tudnál-e másféle csoportosítást mondani?
E) Adj nevet néhány háziállatnak! Írd le!

2. csoport

A nagy papír egy falusi udvar kicsinyített alaprajza.
Népesítsétek be állatokkal.
A „lakásukat" is rajzoljátok oda!

2. **Egyéni feladatok**

A) Párosítva írd le, milyen épületekben laknak az állatok!
B) Írd le az udvar lakóinak a nevét!
C) Adj nevet az udvar néhány lakójának!
D) Betűrendben írd le öt baromfi nevét!
E) Írd le azoknak az állatoknak a nevét, amiknek a testét toll borítja!

3. csoport

Képzeljétek el, hogy ti valamelyik háziállat családtagjai vagytok!
Döntsétek el, milyen állatok helyében szeretnétek lenni!
Beszéljétek meg, ki lesz az apa, az anya, kicsinyeik!
Rajzoljátok le magatokat! Adjatok nevet is magatoknak!
Beszéljétek meg, és mondjátok el a gazdátoknak, hogy milyen gondoskodást vártok el tőle!

3. **Egyéni feladatok**

A) Miért ezt az állatot választottátok? Indokold meg!
B) Másold le a családtagok neveit!
C) Mi a legfontosabb dolog, amit elvársz a gazdádtól?
D) Szerinted milyen a jó gazda?

4. csoport

A szórólapokban keressetek olyan élelmiszereket, tárgyakat, melyekről a háziállatok haszna jut eszetekbe!
Nyírjátok ki! Csoportosítsátok valamilyen szempont szerint!

4. **Egyéni feladatok**

A) A képek alapján írd le hat élelmiszer nevét!
B) Melyik élelmiszert fogyasztod gyakran?
C) Van-e olyan élelmiszer, amit még nem fogyasztottál?
D) Melyik élelmiszert tartod egészségesnek? Fogyasztod-e ezt?
E) Az élelmiszerek közül melyik van nektek is otthon? Mondd el!

5. csoport

Gyűjtsétek össze azokat a dalokat, népi játékokat, mondókákat, amikben háziállatok szerepelnek!
Írjátok le a címüket!
Válasszatok ki egyet, amit el tudtok énekelni, játszani!

5. **Egyéni feladatok**

A) Írd le, milyen állatok szerepelnek gyakran a dalokban!
B) Írd le az egyik dal első versszakát!
C) Énekeld el az egyik dalt!
D) Készíts egyszerű rajzot az egyik dalhoz!
E) Másold le azokat a dalcímeket, amikben cica, macska szerepel!

Tantárgy: **Biológia**
Tanítási egység: Táplálkozás
Az óra típusa: Új ismereteket feldolgozó óra
Nagy gondolat: „Étrend, amely megváltoztatja életünket”
Osztály: 8. osztály: 17 fő (3x4fős és 1x5fős csoportok)

Az óra szerkezete:

1. Alapelvek, szerepek áttekintése, tanári motiváció: 2 perc
2. Csoportalakítás: 2 perc
   Szerepek: kistanár
   eszközfelelős
   írnok
   beszámoló, előadó
   időfelelős
3. Csoportmunka: 15 perc
4. Csoportok beszámolója: 12 perc
5. Egyéni feladatok: 3 perc
6. Egyéni beszámolók: 9 perc
7. Az óra értékelése: 2 perc

Felhasznált eszközök: olló, ragasztó, reklámújságok, tollak, ceruzák, csomagolópapír, üres táblázat
Felhasznált ismeretek: szövegtani alapfogalmak, szövegalkotás

- Fejlesztendő általános területek: ismeret, tudás, készségek, jártasságok, önértékelés, szociális szerepek, személyes értékek, személyiségvonások, motiváció
- Speciális: olvasáskészség, íráskészség, megoldások tervezése, kivitelezés, szabályalkotás, egészséges életmód

Forrásanyag: tanár által elkészített segédlet, *Az ember teste és egészsége* c. tankönyv 47–53. oldala, reklámújságok, internetes anyag

Tanári tevékenység	Tanulói tevékenység	Készség, képesség	Munkaforma
1. Motiváció: **Az egészséges étkezés a jó közérzet kulcsa! A mai órát ennek a gondolatnak szenteljük.**	A gyerekek közösen meghallgatják a bevezetést.	Emlékezet fejlesztése.	Frontális munka 2 perc
2. Csoportmunkák A csoportmunkák kiosztása. A csoportok munkájának figyelemmel kísérése, egyéni motiválás. A tanulók figyelmének felhívása a kijelölt szerepek betöltésére, visszajelzés adása az egyénnek vagy a csoportnak, beszélgetés a különböző képességekről és az együttműködési normákról.	Közös tevékenység, együttműködés. Beszélgetés, tevékenység. Anyagkezelés. Olvasás, írás. Feladattal kapcsolatos nézelődés, figyelem. **1. csoport** Egy közkedvelt ifjúsági magazin újságírói vagytok. Tiniknek szóló táplálkozási tanácsokat tartalmazó cikket kell írnotok a következő számba! Egy kedves olvasó a következőket írta nektek: ***Tisztelt Szerkesztőség!*** ***Tímea vagyok, egy 13 éves lány, aki segítségért fordul Önökhöz. A testalkatommal van problémám. 153 cm magas vagyok és 75 kg. Szeretnék csinosabb lenni, hogy jobban felfigyeljenek rám az iskolatársaim, és főleg azért, hogy jobban érezzem magam a bőrömben. Egészségügyi problémáim nincsenek. Kérem, segítsenek, várom javaslataikat.*** ***Üdv.: Tímea*** Vitassátok meg, fogalmazzátok meg, és írjátok le, mit üzentek az olvasónak, illetve a hasonló gondokkal küszködőknek! Tanácsaitokat fontossági sorrendben próbáljátok pontokba szedni!	Gardner-féle intelligenciák használata, fejlesztése. *Mindenki jó valamiben*-elv érvényesülése. Munkakompetencia fejlesztése. EU-kompetenciák fejlesztése.	Csoportmunka 15 perc

	2. csoport Készítsetek élelmiszerpiramist az asztalotokon lévő reklámújságok képeinek felhasználásával! Beszéljétek meg, hogy melyik élelmiszer hol foglaljon helyet! Csak olyan élelmiszereket szerepeltessetek a piramisban, amelyet a csoport minden tagja szívesen fogyaszt. Ezt vitassátok meg. Segítséget nyújt a tankönyv 52. oldalának ábrája, használjátok bátran! **3. csoport** Állítsatok össze egészséges reggeliket egy veletek azonos korú gyereknek! Használjátok fel a tankönyv 47. oldalának tápanyagszükségleti táblázatát, és a kapott kalóriatáblázatot! Figyeljetek arra, hogy melyik napszakban menynyit eszünk! Tankönyvetek 47. oldala ebben is segítségetekre van, használjátok bátran! **4. csoport** Vége a nyárnak, itt az ősz és lassan a tél. Személyi edzők vagytok. Készítsetek napi ötszöri étrendet 5 téli napra! Írjátok a táblázatba az ételeket! Figyeljetek arra, hogy az általatok szabadon választott korú és nemű ember napi energiabevitele ne haladja meg a napi tápanyagszükségletét!		
3. Csoportbeszámolók A tanulók beszámoltatása, a feladattal kapcsolatos észrevételek, javítások megtétele. Értékelés.	Figyelem.	Tanulói figyelem fejlesztése, az egymásra figyelés tanítása. Önértékelés.	Csoportok beszámolója 12 perc

4. Egyéni differenciált feladatok megoldása A pedagógus a program elveiről, normáiról beszél: *Köteles vagy segítséget adni annak, aki kéri.; Segíts másoknak, de ne oldd meg helyettük a feladatot!; Jogod van segítséget kéni bárkitől.*	Önálló munka. **1. Egyéni feladatok** **A)** A csoportmunkában összeszedett tanácsok közül válaszd ki azt, amelyet te mindig betartasz! Írd le, és indokold meg, hogy miért tartod fontosnak a betartását! **B)** A csoportmunkában összeszedett tanácsok közül válaszd ki azt, amelyet te soha nem tartasz be! Indokold meg, hogy miért! **C)** Gondolkozz el rajta, hogy helyesen cselekszel-e? **D)** Fontosnak tartod-e, hogy tinédzser magazinok táplálkozással kapcsolatos kérdésekkel foglalkozzanak? Válaszodat indokold meg! Válaszodhoz használd fel a csoportfeladatban mondottakat. **E)** Rajzolj az újságba a cikkhez illő figyelemfelkeltő képet! **2. Egyéni feladatok** **A)** Válassz ki az élelmiszerpiramisból egy sort, és sorolj fel minél több oda tartozó élelmiszert, amelyet te ismersz, de nem találtatok róla képet! Húzd alá a felsorolásból piros színnel azt, amelyet naponta fogyasztasz belőle, fekete színnel pedig azt, amelyet soha! Gondolkozz el rajta, hogy helyesen táplálkozol-e! **B)** Nézd jól meg az általatok elkészített élelmiszerpiramist! Melyik élelmiszercsoport van legalul? Vajon miért? Helyes-e így, fejtsd ki róla a véleményedet! **C)** Mit szemléltet a csoportmunkában elkészített élelmiszerpiramis? Válaszodat indokold meg! **D)** Nézd meg jól az általatok elkészített élelmiszerpiramist! Melyik élelmiszercsoport van legfelül? Vajon miért? Helyes-e így, fejtsd ki róla a véleményedet! **3. Egyéni feladatok** **A)** Gondold át, hogy te mit szoktál reggelizni! Van-e hasonlóság vagy különbség az általatok összeállított reggelik és a tiéd között? Mi lehet az oka? Válaszodat, kérlek, indokold meg!	Szövegértés, értelmezés. Egyéni képességekhez mért feladatok megoldása. Bloom-féle taxonómia érvényesítése.	Egyéni munka 3 perc

	B) Szerinted az összeállított reggeli étrend megfelel-e a saját testalkatodnak? Indokold válaszod! **C)** A csoportmunkában kapott kalóriaösszeget felhasználva számold ki, hogy hány percet kellene futnod ahhoz, hogy lemozogd, ha a futás óránként 1900 KJ energiát éget el? **D)** A csoportmunkában készített reggelihez írj bevásárlólistát, tüntesd fel a mennyiségeket! **4. Egyéni feladatok** **A)** Válaszd ki egy nap étrendjét, és sorold fel azokat, amelyeket a hűtőszekrényben kell tárolnod! Válaszodat indokold meg! **B)** Válaszd ki az étrendből azokat az ételeket, amelyeket nem ajánlatos minden nap fogyasztani! Válaszodat indokold meg! **C)** Ha a csoportmunkában összeállított étrendet nyárira szeretnéd cserélni, melyek élelmiszert mire cserélnéd le? Válaszodat indokold meg! **D)** Ha a csoportmunkában összeállított étrendet egy túlsúlyos ember fogyasztaná, mit változtatnál meg rajta feltétlenül? Válaszodat indokold meg! **E)** Válaszd ki az étrendből azokat az ételeket, amelyeket minden nap ajánlatos fogyasztani! Válaszodat indokold!		
5. Egyéni beszámolók A pedagógus minden csoportból meghallgat legalább egy, nem a „beszámoló” szerepét betöltő tanulót.	Figyelem.	Tanulói figyelem fejlesztése, az egymásra figyelés megtanítása.	Egyéni beszámolók 9 perc
6. Óra értékelése	Figyelem.	Tanulói figyelem, egymásra figyelés fejlesztése, megtanítása.	Frontális munka 2 perc

Technikai segédlet:

„**Étrend, amely megváltoztatja életünket”**

1. csoport feladat

Egy közkedvelt ifjúsági magazin újságírói vagytok. Tiniknek szóló táplálkozási tanácsokat tartalmazó cikket kell írnotok a következő számba! Egy kedves olvasó a következőket írta nektek:

Tisztelt Szerkesztőség!
Tímea vagyok, egy 13 éves lány, aki segítségért fordul Önökhöz. A testalkatommal van problémám. 153 cm magas vagyok és 75 kg. Szeretnék csinosabb lenni, hogy jobban felfigyeljenek rám az iskolatársaim, és főleg azért, hogy jobban érezzem magam a bőrömben. Egészségügyi problémáim nincsenek. Kérem, segítsenek, várom javaslataikat.

Üdv.: Tímea

Vitassátok meg, fogalmazzátok meg, és írjátok le, mit üzentek az olvasónak, illetve a hasonló gondokkal küszködőknek! Tanácsaitokat fontossági sorrendben próbáljátok pontokba szedni!

1. **Egyéni feladat:**

A) A csoportmunkában összeszedett tanácsok közül válaszd ki azt, amelyet te mindig betartasz! Írd le, és indokold meg, hogy miért tartod fontosnak a betartását!
B) A csoportmunkában összeszedett tanácsok közül válaszd ki azt, amelyet te soha nem tartasz be! Indokold meg, hogy miért!
C) Gondolkozz el rajta, hogy helyesen cselekszel-e?
D) Fontosnak tartod-e, hogy tinédzser magazinok táplálkozással kapcsolatos kérdésekkel foglalkozzanak? Válaszodat indokold meg! Válaszodhoz használd fel a csoportfeladatban mondottakat.
E) Rajzolj az újságba a cikkhez illő figyelemfelkeltő képet!

2. Csoportfeladat

Készítsetek élelmiszerpiramist az asztalotokon lévő reklámújságok képeinek felhasználásával!

Beszéljétek meg, hogy melyik élelmiszer hol foglaljon helyet! Csak olyan élelmiszereket szerepeltessetek a piramisban, amelyet a csoport minden tagja szívesen fogyaszt. Ezt vitassátok meg.
Segítséget nyújt a tankönyv 52. oldalának ábrája, használjátok bátran!

2. Egyéni feladat:

A) Válassz ki az élelmiszerpiramisból egy sort, és sorolj fel minél több odatartozó élelmiszert, amelyet te ismersz, de nem találtatok róla képet! Húzd alá a felsorolásból piros színnel azt, amelyet naponta fogyasztasz belőle, fekete színnel pedig azt, amelyet soha! Gondolkozz el rajta, hogy helyesen táplálkozol-e!

B) Nézd meg jól az általatok elkészített élelmiszerpiramist! Melyik élelmiszercsoport van legalul? Vajon miért? Helyes-e így, fejtsd ki róla a véleményedet!

C) Mit szemléltet a csoportmunkában elkészített élelmiszerpiramis? Válaszodat indokold meg!

D) Nézd meg jól az általatok elkészített élelmiszerpiramist! Melyik élelmiszercsoport van legfelül? Vajon miért? Helyes-e így, fejtsd ki róla a véleményedet!

3. Csoportfeladat

Állítsatok össze egészséges reggeliket egy veletek azonos korú gyereknek! Használjátok fel a tankönyv 47. oldalának tápanyagszükségleti táblázatát és a kapott kalóriatáblázatot! Figyeljetek arra, hogy melyik napszakban mennyit eszünk! Tankönyvetek 47. oldala ebben is segítségetekre van, használjátok bátran!

3. Egyéni feladat:

A) Gondold át, hogy te mit szoktál reggelizni! Van-e hasonlóság vagy különbség az általatok összeállított reggelik és a tiéd között? Mi lehet az oka? Válaszodat, kérlek, indokold meg!

B) Szerinted az összeállított reggeli étrend megfelel-e a saját testalkatodnak? Válaszod indokold!

C) A csoportmunkában kapott kalóriaösszeget felhasználva számold ki, hogy hány percet kellene futnod ahhoz, hogy lemozogd, ha a futás óránként 1900 KJ energiát éget el?

D) A csoportmunkában készített reggelihez írj bevásárlólistát, tüntesd fel a mennyiségeket!

4. Csoportfeladat

Vége a nyárnak, itt az ősz és lassan a tél. Személyi edzők vagytok. Készítsetek napi ötszöri étrendet 5 téli napra!

Írjátok a táblázatba az ételeket! Figyeljetek arra, hogy az általatok szabadon választott korú és nemű ember napi energiabevitele ne haladja meg a napi tápanyagszükségletét.

4. **Egynéni feladat:**

A) Válaszd ki egy nap étrendjét, és sorold fel azokat, amelyeket a hűtőszekrényben kell tárolnod! Válaszodat indokold meg!

B) Válaszd ki az étrendből azokat az ételeket, amelyeket nem ajánlatos minden nap fogyasztani! Válaszodat indokold meg!

C) Ha a csoportmunkában összeállított étrendet nyárira szeretnéd cserélni, melyik élelmiszert mire cserélnéd le? Válaszodat indokold meg!

D) Ha a csoportmunkában összeállított étrendet egy túlsúlyos ember fogyasztaná, mit változtatnál meg rajta feltétlenül? Válaszodat indokold meg!

E) Válaszd ki az étrendből azokat az ételeket, amelyeket minden nap ajánlatos fogyasztani! Válaszodat indokold!

Az innovációs folyamatokhoz kapcsolódó gondolatok

TARTALOM

1. **AZ *INNOVÁCIÓ* FOGALOM FELTÁRÁSA, AZ OKTATÁSBAN VALÓ MEGJELENÉSE ÉS ÉRTELMEZÉSE** 279
1.1. Az innováció fogalmának meghatározása 279
1.2. Az innovációhoz kapcsolódó fogalmak 281
1.3. Az innováció létrejöttének indoka 282
1.4. Az innováció folyamata 283

2. **A PEDAGÓGUS ÉS A VEZETŐ MINT AZ INNOVÁCIÓ SEGÍTŐJE** 286
2.1. A pedagógus szerepe a sikeres ismeretelsajátítás folyamatában 286
2.2. A pedagógusnak a sikeres innovációhoz szükséges ismerete és jártassága 289
2.3. A pedagógusok hozzáértése a heterogén tanulói csoportok kezeléséhez 291
2.4. A pedagógiai munkát befolyásoló elméletek, nézőpontok, osztálymunka-szervezési technikák 292

3. **AZ ISKOLA MINT SZERVEZET** 297
3.1. Az iskola mint tanulószervezet 298
3.2. A tanulószervezetként működő iskolák vezetésének jellemzői 299
3.3. Az intézményvezető személyiségének hatása az innovációs folyamatra 300

FELHASZNÁLT IRODALOM 305

BEVEZETŐ GONDOLATOK

A Complex Instruction amerikai oktatási módszer magyar innovációja a hejőkeresztúri iskola pedagógusai által kidolgozott Komplex Instrukciós Program. Az alábbiakban az innovációs folyamathoz kapcsolódó írásokból válogattunk és foglaljuk össze, ezzel alátámasztva és segítve a hazai innovációs folyamat pontosabb megértését.

Az első gondolati egységben az *innováció* fogalmának meghatározása, az oktatásban való megjelenése és értelmezése történik, amely elemzés a *Program innovációja* című fejezethez kapcsolódóan annak feltárásában segít, hogy miért innovációs folyamatról és nem csak adaptációról beszélünk a program tekintetében.

A második egységében a program sikeres innovációját lehetővé tevő, a vezetéssel, a pedagógusokkal és a tanulószervezettel szemben támasztott követelmények áttekintésére kerül sor. Mivel az innováció sikere az azt megvalósító szakemberek tevékenységére épül, ezért külön gondolatsor szánunk az emberi tényezőnek, figyelmet fordítunk a pedagógusra mint az innovációs folyamat befolyásolójára és segítőjére. Kitérünk a pedagógus ismeretével és jártasságával, szociális érzékenységével és a módszertani ismereteivel szemben támasztott elvárásokra. Mivel a vezetőnek döntő szerepe van a folyamatok irányításában, ezért összefoglaljuk a program szempontjából hatékony vezetőt jellemző ismérveket.

Az értékes innovációs folyamatok csak állandó belső tanulást felmutató szervezetben mennek végbe, ezért a gondolatsor harmadik egységében bemutatjuk azokat az elemeket is, amelyek szervezetté teszik a jól működő intézményt.

1. Az *innováció* fogalom feltárása, az oktatásban való megjelenése és értelmezése

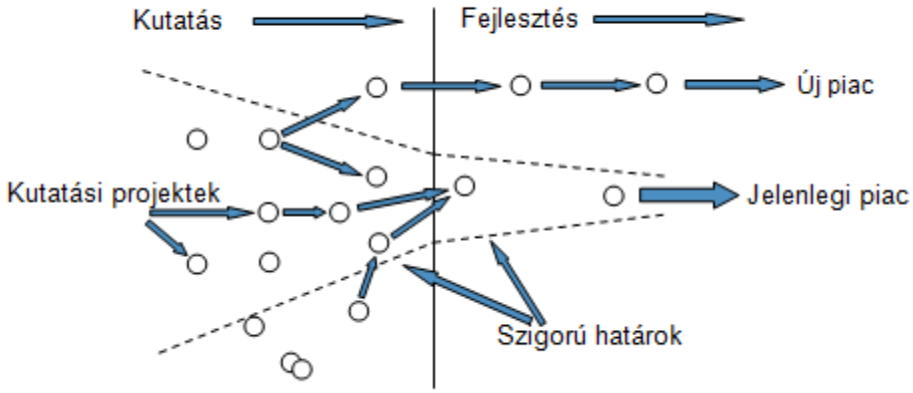
Ebben a fejezetben a Komplex Instrukciós Programhoz kapcsolódó *innováció* fogalom kifejtése, a fogalommal összefüggő definíciók meghatározása, ezeknek az *innováció* fogalomtól való elkülönítése és az innovációnak az oktatásban történő megjelenésének, terjedésének az összefoglalása történik.

1.1. Az innováció fogalmának meghatározása

Az *innováció* meghatározása eredetileg a technológiai innováció fogalomból indul, amely fogalommal először SCHUMPETER (1911, 1934), később RECHNITZER (1993) munkáiban találkozunk, majd 1995-ben a *Frascati kézikönyv* (2002) és 2005-ben az *Oslói kézikönyv* foglalja össze a fogalom legfontosabb ismérveit. Az innovációt a szerzők különféle célból, aspektusból próbálják megragadni, ezért az egyes fogalommeghatározások eltérést mutatnak. Mégis, különbözőségük ellenére, többé-kevésbé fedik az innováció tartalmi igazságát, és mindegyik más-más lényegi pontját emeli ki.

Az innováció fogalma magába foglalja a fejlődés bármilyen fajtáját, egyúttal kifejezi annak újdonságként felfogható mivoltát. Vagyis az innováció egy változás, amely az addig megszokott rendszerbe a maga szokatlan, ismeretlen erejével tör be, és indít el olyan folyamatokat, amelyek miatt a rendszer, a helyzet megújul (CROS, 1993).

Schumpeter tanulmánya nyomán ma az innováció típusai között megkülönböztetjük az új termék és az új gyártási mód bevezetését, az új piac megnyitását, az új nyersanyag- vagy félkésztermék-forrás megszerzését vagy egy iparág átszervezését (1. ábra).



1. ábra
Az innováció schumpeteri megfogalmazásának alapesetei

Az OECD és az Európai Bizottság (Eurostat) által frissített *Oslo kézikönyv* (2005), majd az Európai Unió (2006) egy évvel később pontosítja a definíciót. TONER (2011) említést tesz még termék, folyamat, marketing- és szervezeti innovációról is. GARAI (2015) második modernizáció elméletének nyomán az innováció ma már a gép helyett az ember-gép-rendszerre értelmezendő.

KOVÁCS az *Innováció az iskolában* (1988) című munkájában jelzi, hogy az innováció fogalma először az ipar, a gazdaság területén bukkant fel, majd kapcsolódott a közszférához és az oktatáshoz. A közszférában zajló innováció az innováció sajátos formája, amely kiemelt figyelmet érdemel, mivel az oktatási ágazat jelentős hányada ebbe a tevékenységi körbe tartozik. SZÁZDI (1999) az innovációt egyetemes jelenségként értelmezi, amely a gazdaság szférájában történő alkalmazás után a pedagógia szakterületén megvalósuló újítások létrehozását, elterjesztését is jelöli. ROSTE–MILES (2005) nyomán a fenti gondolatokat azzal egészíthetjük ki, hogy az oktatási ágazat saját innovációs politikája a közszolgáltatásokra jellemző innovációs folyamatok elemzésére épülhet.

TRENCSÉNYI (1997) szerint a pedagógiai innováció az oktatási intézmény pedagógiai tevékenysége, hatékonysága fejlesztésének azon módja, amelyben meghatározó, hogy a fejlesztés szakmai bázisa elsősorban maga az intézmény, és annak belső szellemi erőforrásait az iskola pedagógusai képezik. Jellemzője, hogy a fejlesztés általában nem lépi át a hatályos törvényi szabályozás kereteit, bevezetése, alkalmazása nem igényel különleges, például jogi engedélyezést. A fejlesztést általában csak a közönséges folyamatellenőrzés kíséri, vele szemben nincsenek a tudományos kísérletre jellemző elvárások.

DOBOS (2002) szerint az innováció legfontosabb jellemzői az önkéntesség, az intézményi szintű kezdeményezés és az innovátorok tevékenységének hálózattá szerveződése. Az innováció – mivel folyamatként értelmezendő – lételeme a hálózat, a partnerség és a beválás általi legitimizáció mint értékelési mozzanat. Innováción alapuló

működési mechanizmusról pedig akkor beszélhetünk, ha a felsoroltak rendszerszerűen összeszerveződnek és működnek.

A hálózattá szerveződés azonban megkívánja az egyes intézmények szervezeti változását. Ehhez EVERARD és MORRIS (2001) a *Hatékony iskolavezetés* című munkájukban az innováció fogalom jellemzőinek feltárásakor Schont alábbi gondolatát idézik (229): „A szervezetek dinamikusan konzervatívak: …harcolnak azért, hogy ne kelljen változniuk. Csak akkor reagálnak a változásokra, ha azokat már végképp nem tudják figyelmen kívül hagyni, visszaverni vagy leszerelni. Ez azonban a legkevésbé sem igazi változás: csak elnevezésében vagy színleg az."

Míg GÁSPÁR (1996) az innovációt az újdonság létrehozásának, bevezetésének és elterjesztésének tartja, addig M. NÁDASI (2010) az innovációt egyszerűen – bár a felsőoktatásra vonatkoztatva, de a mi értelmezésünkben a közoktatásra is érvényesnek tartva – javító szándékú változtatásként értelmezi. Viszont mindketten úgy vélik, hogy csak a megvalósított, a gyakorlatba bevezetett, a közhasználatba bevont újdonság tekinthető innovatív produktumnak.

A meghatározásuk egybecseng a *Magyar Értelmező Kéziszótár* (2003) soraival, amelyek szerint az innováció jelentése valamilyen *változás, változtatás*.

1.2. Az innovációhoz kapcsolódó fogalmak

Mivel munkánk célja a Komplex Instrukciós Programnak mint pedagógiai innovációnak a bemutatása, ezért az alábbiakban szükségességét érezzük a *kreativitás, adaptáció, reform* és *tudás* fogalmak meghatározásának, részben az innovációtól való elhatárolásuk, részben az innovációs folyamatokhoz történő kötődésük miatt.

Kreativitás

A *Magyar Értelmező Kéziszótár* szerint (2003) a kreativitás egyéni alkotóképesség, teremtőképesség, amelynek eredményeként egy személy a saját képzelőerejét felhasználva új ötletekkel áll elő egy probléma megoldása során, vagy új dolgot hoz létre. GÁSPÁR (1996) a kreativitás és az innováció fogalmak kapcsolatának feltárásakor úgy véli, hogy a kreatív gondolat, a felfedezés szükséges, de nem elégséges feltétele az innovációnak, annak csupán egy állomása. Ebből a gondolatból kiindulva az innováción az újdonságok létrehozásának, bevezetésének és elterjesztésének összefüggő folyamatát értjük. Gáspár úgy véli, hogy csak a megvalósított, a gyakorlatba bevezetett, a közhasználatba bevont újdonság tekinthető innovatív produktumnak. Arra is utal, hogy az innováció abban a tekintetben is több a kreativitásnál, hogy egy olyan folyamat, amelyet menedzselni kell.

Adaptáció

Az adaptáció a *Magyar Értelmező Kéziszótár* (2003) szerint módosítás vagy megváltoztatás, egy korábban létező dolog más célra való alkalmassá tétele, egyfajta átdolgozás, átalakítás. GÁSPÁR szerint (1996) az adaptáció és az innováció eltérésének egyik lényeges jellemzője az, hogy „másolható-e" a pedagógiai gyakorlat, azaz az adott intézménytípuson vagy rendszeren belül továbbadható-e, másutt is megvalósítható-e. Az innováció alatt ez utóbbi folyamatot értjük.

Reform

A reform az innovációval szemben tágabb, átfogó jellegű változást, változtatást jelent. A két fogalomban közös a változás, változtatás, az eltérés a szubjektív vagy objektív hatóképességükben, szándékirányultságukban lelhető fel. Míg az innováció döntően alulról-oldalról induló, fejlesztést indukáló változtatás, addig a reform legtöbbször felülről lefelé irányuló, feltételezhetően valamilyen fejlesztést célzó változtatás (DOBOS, 2002). Dobos a reform és az innováció kapcsolatának a feltárásakor úgy véli, hogy a felülről végrehajtott reformok csak akkor számíthatnak sikerre, ha azokat intézményi szinten létező innovációk támogatják. KOVÁCS (2012) szerint az oktatás területén többen vannak azok, akik megtanulták túlélni az ideig-óráig napirenden tartott reformelképzeléseket, és az osztálytermek mikroklímáját megóvták a változásoktól.

BERNÁTH *Az iskolák szakmai fejlesztése* (1994) című munkájában úgy fogalmaz, hogy a felülről lefelé épülő iskolahálózatban szűkül a modernizáció, a reformok és az innováció mozgástere, ugyanakkor azt is megjegyzi, hogy az innovációs mozgástér kiszélesítésének legfőbb, legfontosabb eszköze a reform. KOVÁCS (2012) ebben a tekintetben úgy fogalmaz, hogy a felülről indított változások esetében szinte kivétel nélkül mindig elmarad a pedagógusok és az intézmények megnyerése, amely a hatékonyság akadályozója lehet.

Tudás

A tudást a tanulás kognitív következményeként definiáljuk, vagyis a tudás a tanulás eredménye.

Témánk szempontjából HALÁSZ és munkatársai (2011) fontos megállapítást tesznek az innovációval összefüggő *tudás* fogalom meghatározására. A szakemberek a *Frascati kézikönyv*nél (OECD, 2002) tágabban értelmezik a *tudás* fogalmat. Úgy vélik, hogy a fogalom magában foglalja annak nem kodifikált és nehezen vagy nem is kodifikálható formáit. Más szerzőkkel együtt (NONAKA–TAKEUCHI, 1995; KOVÁCS, 2010) fontosnak vélik a *tacit* tudást, vagyis a tudás azon formáját, amely a gyakorlatban jelenik meg, és amelynek megosztása vagy átadása a tapasztalati tudás sajátos formáját igényli. A *tudás* fogalomhoz kapcsolódik a *tanulás* fogalma, amely CSAPÓ szerint (2007) a *tudás* megváltozását jelenti.

Előrevetítjük, hogy a bemutatásra kerülő Komplex Instrukciós Program több mint kreativitás és adaptáció, hiszen az amerikai metódus megismerése mellett megjelenik a módszer átalakítása, fejlesztése, bevezetése és elterjesztése. A reformtól pedig az különbözteti meg, hogy azzal ellentétben alulról induló és fejlesztést indukáló változtatás.

1.3. Az innováció létrejöttének indoka

A szabad iskolaválasztás[1] lehetősége arra kényszeríti az iskolákat, hogy küzdjenek fennmaradásuk érdekében, és a demográfiai változások következtében folyamatosan csökkenő tanulószám[2] miatt egyre több helyen vállalják fel a problémásabb, különleges ellátást igénylő gyermekeket is, és ez óhatatlanul versenyt, szelekciót eredményez az

[1] Köznevelési Törvény. *Magyar Közlöny*, 2011. december 29.

[2] KSH 2013–14. *Oktatási adatok.*

intézmények között. A versenyből azok az iskolák kerülnek ki győztesen, amelyek képesek kielégíteni az igénybevevők elvárásait, amelynek eredményeként az állandó fejlesztés és önfejlődés mindennapjuk feladatává válik (CSEH et al., 1997). Az önfejlesztő rendszerré történő átalakuláshoz azonban öntevékeny, innovatív kezdeményezésre van szükség, mind az iskola életének belső tartalmi fejlesztése, mind a társadalmi igények és az új esélyek kiterjesztésének az érdekében. Az innováció segítségével az iskola fokozottabban képes megfelelni a feladatának, a küldetésének, amely végső soron megfelelő és magas színvonalú szolgáltatásra ösztönöz. A sikeres innováció alapfeltétele, hogy a pedagógusokban és az iskola vezetésében már a folyamat kezdetén kialakuljon az elkötelezettség a változtatással szemben, és közösen vállalják érte a felelősséget. Ennek az attitűdnek a kialakítása jórészt az iskolavezetésen múlik.

SZÁZDI (1999) úgy véli, hogy a pedagógiai innováció, vagyis az iskolák szakmai fejlesztése tartalmi és módszertani területen mehet végbe, amely fejlesztések mindenekelőtt a társadalom elvárásaihoz igazodnak, és leginkább az oktatáshoz kapcsolódnak. Kevésbé kötődnek a személyiség célzott fejlesztéséhez, az attitűdök, normák kialakításához, a neveléshez.

DOBOS (2002) már egy évtizeddel ezelőtt is arra figyelmeztet, hogy a tartalmi szabályozásba túlzottan sok energiát fektet be mind az oktatáspolitika, mind a pedagógiai szakma. A tantervek, ideértve a Nemzeti alaptantervet és a hozzá kapcsolódó kerettanterveket, kevesebb változást eredményeznek az oktatás minőségében, hatékonyságában, mint ahogy azt gondolnánk. Az oktatás minőségét, hatékonyságát sokkal inkább a módszerek fejlesztése, a módszertani eszköztár gazdagítása befolyásolja. Mindez nem jelenti azt, hogy nem kell foglalkozni az élet, a tudomány fejlődése által létrejövő új modern tartalmak oktatásban való megjelenítésével, de legalább ennyire fontos, ha nem meghatározóbb, a módszerek, eszközök megújítása. Kívánalom lenne, hogy a pedagógusok az eddiginél is nagyobb hangsúlyt helyezzenek a tanítási-tanulási folyamat módszereinek a megújítására. Úgy véli, hogy sok olyan törekvés van, amely a tanárok módszertani kultúrájának fejlesztését segíti, ami nem jelenti a tartami fejlesztés jelentőségének lebecsülését, de a tartalomfejlesztésnek a tanítási folyamatra gyakorolt hatása sokkal közvetettebben jelentkezik, mint a módszerek fejlesztése. Véleménye szerint a pedagógiai innovációban a tartalmi fejlesztés helyett a módszertani fejlesztési tevékenység irányába kívánatos elmozdulni.

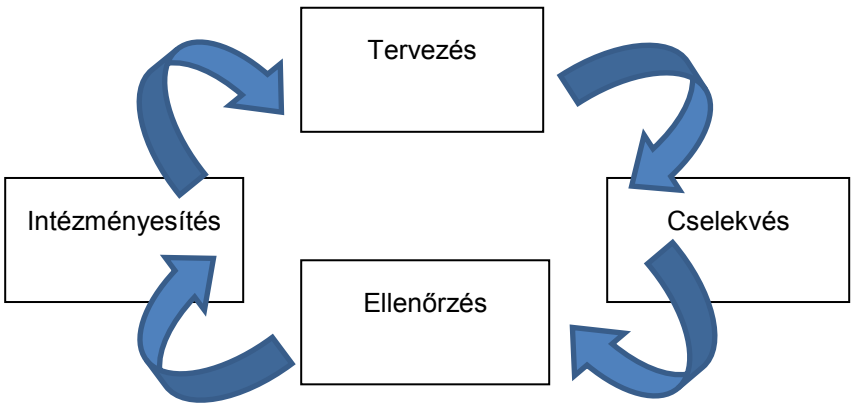
1.4. Az innováció folyamata

CSERMELY (2014b) a gondolataival játszva azt fejtegeti, hogy „innoválni” nem lehet úgy, hogy magunkra zárjuk az ajtót, és mint Micimackó, a „Gondolj! Gondolj!” mondásával elkezdjük törni a fejüket arról, hogyan „innoválhatnánk”. Véleménye szerint az innováció egymástól alapjaiban különböző gondolatok találkozása, ahol az innovációcsírák hordozóinak olyan környezetben kell találkozniuk, amely egymás újító gondolatainak elfogadását és ötvözését nemcsak elviseli, hanem kívánatosnak is tartja. A legtöbb innováció egy ilyen viselkedésforma és kapcsolatrendszer esetén születhet csak meg. Viszont arra is felhívja a figyelmet, hogy jelenleg sem a pedagógusoknak a viselkedéskultúrája, sem a kapcsolati formarendszer ezt nem segíti elő.

GÁSPÁR (1996) kísérletet tesz az innováció folyamatának a felvázolására. Első lépésként az innovációs lehetőség *felismerését* említi, amely szoros kapcsolatban van a

kielégítetlen igénnyel és a felhasználatlan technikai lehetőség felismerésével, beazonosításával. A felismerést az innovációval kapcsolatos elgondolás *kidolgozása*, az innovációs produktum előzetes meghatározása követi. A folyamat fontos része a *környezetelemzés* és a *szervezetelemzés*. A *környezetelemzés,* vagyis a támogató és az akadályozó erők, a valóságos és a potenciális szükségletek, értékesítési lehetőségek felmérése, amely majd az elemzések kiindulási pontja lesz, és a *szervezetelemzés*, vagyis az innovatív és a nem innovatív vonások, az erős és a gyenge pontok feltárása a koncepció és a stratégia kialakításához. Az ezt követő *döntés-előkészítés,* a lehetséges alternatívák, az innovációs „forgatókönyvek" megfogalmazása a döntéshozók számára nyújt segítséget, majd a *döntés,* vagyis a fejlesztés fő irányának, kiemelt területeinek, kezdő- és végpontjainak rögzítését jelentő szakasz következik. Az innováció *végrehajtását* segíti az innovációs folyamat megtervezése és előzetes kontrollja, például szimuláció, gondolatkísérlet kipróbálásával. Az innovációs program megvalósítása a menet közbeni ellenőrzésekkel, értékelésekkel és korrekciókkal együtt alkot egészet. Az *ellenőrzés* a minőségbiztosítás része, visszacsatolás a kész „termék" eredményességéről. Az egész folyamat a gyakorlati hasznosítás *lehetőségeinek kiaknázásával* zárul.

BECZE (2012) szerint a fejlesztés folyamata az ötlettől a kivitelezésig alapvetően négy szakaszra tagolható: célképzés, a végrehajtandó feladat megtervezése, a szükséges intézkedések meghozatala és az elvégzett munka eredményének értékelése. Összességében az innováció tehát egy minőségi fejlődést szolgáló gyakorlati folyamat, amely önkéntes, öngerjesztő és intézményalapú. A folyamat PDCA (tervezés-cselekvés-ellenőrzés-intézményesítés) ciklusként az alábbi ábrával szemléltethető (2. ábra):



2. ábra
Az innováció folyamata

A hatékonyabb munka végzése érdekében vállalt fejlesztés esetében először is meg kell jelölni, el kell dönteni a célt, amit az intézmény el kíván érni. A célképzés magába foglal egy döntés-előkészítő fázist, amelynek keretében az alternatívákat mérlegelni kell, majd a legnagyobb szakmai hozamot biztosító célt kell megjelölni. A cél a végrehajtás részére mindig funkciót, feladatot jelent, és a cél mindaddig motiválja a kivitelezést, amíg meg nem valósul. Ezután ismételten történhet célképzés.

A fejlesztés céljának kijelölése után meg kell tervezni a fejlesztés menetét. Átfogó koncepciót kell felvázolni, tervben kell meghatározni a megvalósítás pontos menetét, majd annak alapján a megvalósításhoz feladatkörökre, személyekre lebontott programot kell készíteni.

Ezt követően a megvalósítás szakasza következik. A résztvevők funkciót kapnak a végrehajtásra, vagyis meghatározott feladatot kell elvégezniük a kijelölt program alapján. Meg kell szervezni a végrehajtást, a munkát, a különböző egységek és egyének közötti együttműködést a gyakorlatban. Az embereket az új feladat kezdetben lelkesíti, majd a nehézségekkel ez csökken, szükség van tehát a menet közbeni motiválásra, különösen, ha a célmegvalósulás túlságosan távoli.

A munka során a képzés hatékonyságáról, sikerességéről különböző területekről információkat gyűjt és kap az intézmény, amelyek diagnosztizálják az elvégzett munkát, annak eredményességét, nehézségeit. Az így nyert adatok segítik az intézményt abban, hogy megfelelő terápiával módosítsa intézkedéseit, esetleg a tervezésen alakítson, vagy netán a célképzésen formáljon valamit, ha azt a külső környezet vagy a belső tendenciák szükségessé teszik. A célképzés, tervezés, intézkedés, és értékelés szakaszai egymástól mereven nem választhatók el, mert lényegében mindegyik fázis tartalmaz valamit a többiből, és ismételten követhetik is egymást a fázisok (például az értékelést követően a tapasztalatok alapján új célképzés történhet).

AGUERRONDO (2008) szerint az innovációt segítő atmoszférához elengedhetetlen a határozott jövőkép megfogalmazása, a személyi feltételek biztosítása és a szereplők önbecsülése, elégedettsége. A rugalmasság szintén az innováció szükséges eleme.

TONER (2011) szerint a magas képzettség nem csak a kötelező iskoláztatás utáni képzéseken való folyamatos megjelenést teszi lehetővé, hanem az innovációs folyamatokban, tevékenységekben való hatékonyabb részvételt is.

A pedagógiai innováció disszeminációjáról szóló kutatások

Az innováció egyik jellemzője, hogy más intézmények számára átadható, „másolható", így fontosnak érezzük a pedagógiai innováció disszeminációjáról szóló kutatásoknak a Komplex Instrukciós Program szempontjából fontos területeinek a feltárását.

A legjelentősebb kutatást az oktatás területén CARLSON (1965) végezte a hálózatokon keresztül terjedő *új pedagógiai kezdeményezés* elemzésére irányuló kutatásával. Eredményei arra hívták fel a figyelmet, hogy az elemzés tárgyát képező pedagógiai innováció adaptációja és alkalmazása mindaddig nem zajlott le a vizsgált közösségen belül, ameddig a rendszer három legbefolyásosabb véleményvezetőjéből és legközelebbi kapcsolataikból álló, szűk partneri kör bele nem kezdett az újításba. Ezt követően a módszer adaptációja fokozatos növekedésnek indult, és öt év leforgása alatt a vizsgálatba bevont szakmai kör összes szereplőjéhez eljutott. Ennek hátterében leginkább az a tény állt, hogy az első adaptáló túl innovatívnak számított ahhoz, hogy megfelelő modellként szolgáljon a többi potenciális alkalmazó számára, és az adaptáció mindaddig váratott magára, amíg a szűk partneri közösség véleményvezetői nem támogatták az innovációt.

*

Mint érzékelhető, az *innováció* fogalom meghatározására néhány soros definíció nem adható. Gondolataink összegzéseként innováció alatt a már meglévő nevelési-oktatási gyakorlathoz képest olyan *új* megjelenését értjük, amelytől elvárt, hogy eredményeképpen az ismeretek elsajátítása, a képességek fejlődése, a belső értékek növekedése gyorsabban, könnyebben történjen meg, és mélyrehatóbb és tartósabb hatású legyen. Következésképpen a tanulási környezet szervezésében és működtetésében alkalmazott módosítások, esetleg jelentősebb változtatások akkor innovatívak, ha a személyiségformálási folyamat hatásfokának javulását eredményezik.

Az iskola a közoktatási intézményrendszer egyik meghatározó eleme, ezért optimális működése társadalmi érdek. Sikeresen kell igazodnia a változó környezeti elvárásokhoz, a társadalom képzési igényeihez, és két kiemelt társadalmi elvárást kell teljesítenie: szakmailag meg kell felelnie az ország európai integrációs törekvéseinek (szakmai, igazgatási, irányítási, jogalkotási stb. szempontok alapján), illetve ezzel szoros összefüggésben teljesítenie kell azokat a minőségbiztosítási igényeket (intézményi, fenntartói, megyei és országos szintek alapján), amelyek a köznevelléssel, közoktatással szemben manapság megfogalmazódnak.

2. A PEDAGÓGUS ÉS A VEZETŐ MINT AZ INNOVÁCIÓ SEGÍTŐJE

A következőkben a Komplex Instrukciós Program sikeres innovációját segítő, a vezetéssel, a pedagógusokkal és a tanulószervezettel szemben támasztott követelmények áttekintésére kerül sor. Mivel az innováció sikere az azt megvalósító szakemberek tevékenységére épül, ezért kiemelt figyelmet fordítunk a pedagógusra mint az innováció értőjére és segítőjére, valamint összefoglaljuk a program szempontjából hatékony vezetőt jellemző ismérveket.

2.1. A pedagógus szerepe a sikeres ismeretelsajátítás folyamatában

A sikeres innováció egyik feltétele a szakmailag megfelelő felkészültségű pedagógus, akit a személyiségjellemzőket tekintve a racionalitás, gyakorlatközpontúság, a környezet eredményközpontú megváltoztatásának igénye és magas szintű szakmai tudás jellemez. Azt is mondhatnánk, hogy ezek a jegyek a személyiség nem különösen kiemelt ismérvei, hiszen egy jó pedagógus ezekkel a jellemzőkkel kívánatos, hogy rendelkezzen. Ami azonban megkülönbözteti a *jó pedagógust* az *innovációra alkalmas pedagógustól*, az a jellegzetesség, hogy az utóbbi felismeri azokat a kínálkozó lehetőségeket a napi tevékenységében, amelyek újfajta gyakorlat kialakítására alkalmasak, és azt meg is tudja valósítani a munkájában (CSERMELY, 2014a). Mint innovátor lehet kreatív személyiség, aki felismer, ötletdús és egyúttal meg is valósít, de lehet olyan személyiség is, aki kiválóan adaptál, átvesz és alkalmaz új eredményeket. Nem minden jó tanár igazi innovatív alkat. Vannak kiváló tanárok, akik bár nem gazdagítják szaktárgyukat új gondolatokkal, azokat az ismereteket, amelyeket elsajátítottak, remekül tudják továbbadni. Nekik a megújulás, az új didaktikai eljárások átvétele gyenge oldaluk, de a tananyagot, az ismereteket kiválóan tudják közvetíteni. Ennek ellenkezője is igaz: egy remek innovátor lehet gyenge tanár, akinél a diákok főleg a könyvből szerzik ismereteiket – még ha adott esetben a tankönyvet ő is írta –, mert nincs kiérlelt didaktikai módszere az ismeretek közvetítésére.

A következő gondolatsor célja azon elméletek és kutatások összegezése, amelyek a tanári kompetenciák fejlesztéséhez nagymértékben hozzájárulnak. Fontosnak véljük a pedagógusokkal szemben támasztott szakmai követelmények számbavételét, majd kitérünk arra, hogy a tanulók sikerességének egyik záloga a pedagógusok módszertani ismereteinek a gazdagsága. A feldolgozásnál előtérbe helyezzük a tanítási-tanulási eljárást alátámasztó, a csoportmunka jelentőségét kiemelő munkák bemutatását, különös tekintettel a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoportok nevelésére-oktatására.

GOLDHABER és BREWER (2000), majd később BEADLE (2010) és BENNET (2011) kutatásai szerint a tanulók teljesítménye szignifikáns összefüggést mutat a pedagógusok felkészültségével és képzettségével. A tanteremben alkalmazott tanítási módszereket, technikákat és ezen keresztül a hatékonyságot jelentősen befolyásolja a pedagógusok hozzáértése, kompetenciája. Perkes már az 1960-as években azt vizsgálta, hogy a pedagógusok felkészültsége milyen hatással lehet a tanulók iskolai eredményességére. Azt találta, hogy azok a tanárok, akiknek képzésük során több lehetőséget teremtettek gyakorlati ismereteik bővítésére, pályájuk kezdetekor gyakrabban és könnyebben alkalmazták a különböző tanítási technikákat, mint azok, akiknek képzése során kevesebb figyelmet fordítottak erre. Kimutatták, hogy ez utóbbi pedagógus csoport a felsőoktatási intézményből kikerülve, iskolai munkája során a tananyag memorizálását helyezte előtérbe (PERKES, 1967).

WENGLINSKY (2002) vizsgálatai azt mutatják, hogy az amerikai országos kompetenciamérésen (National Assessment of Educational Progress – NAEP) azok az iskolák értek el jobb eredményt, ahol a pedagógusokat felkészítették arra, hogyan dolgozzanak heterogén tanulói csoporttal, illetve hogyan állítsanak össze többféle intelligencia felhasználását igénylő feladatokat. Azt tapasztalta, hogy azok a diákok, akik nagyobb biztonsággal mozogtak például a kémiai laboratóriumban, pedagógusaik intenzívebb gyakorlati képzésben részesültek a felsőoktatási intézményekben töltött tanuló éveik alatt. Wenglinsky kutatásai során arra a végső következtetésre jutott, hogy az elméleti és gyakorlati ismeretet egyaránt fontosnak tartott képzésen átesett pedagógusok érik el a legjobb eredményeket iskolai munkájuk során.

Munkánk szempontjából kiemelt jelentőséggel bírnak a National Research Council (2000) által végzett kutatások, amelyek szerint a hatékony tanár képes egyensúlyt teremteni a tanulók képességei és érdeklődése, ismerete és jártassága, a tanulók fejlődését elősegítő folyamatos értékelés, valamint a között a közeg között, amelyhez a tanulók tartoznak, legyen az iskolán belül vagy kívül. A tanulmány különbséget tesz a tanulóközpontú, a tanulásközpontú, az értékelésközpontú és a közösségközpontú ismeretelsajátítás között. A tanulóközpontúságot előtérbe helyező pedagógusok építenek a tanulók meglévő ismereteire, a *ki, hogyan és mit* tanul kérdésekre helyezve a hangsúlyt, ahol fontos az egyes tanulók képessége, tudása, érdeklődése és szükséglete. A tanulásközpontú nézetet valló pedagógusok előtérbe helyezik a *mit és miért tanítok* kérdéseket. Az ismeretelsajátításnál sarkalatos pontként kezelik annak megértését, hogy mit szeretnének megtanítani, miért fontos a választott ismeret, és mindezt az ismeretátadást hogyan szervezzék meg, hogyan kivitelezzék. Fontos, hogy a tanulókat hozzásegítsék az elvégzett feladatok minél magasabb szintű bemutatásához, arra sarkallva őket, hogy ötleteik-

kel a lehető legnagyobb mértékben színesítsék, gazdagítsák azokat. Az értékelésközpontúság nem csak az értékelésre helyezi a hangsúlyt, hanem értő elemzéssel segíti a gyerekek fejlődését, rámutatva, hogy mit jelent a hatékony tanulás. A szummatív értékeléssel szemben a pedagógusok a formatív értékelést helyezik előtérbe, ezzel segítve hozzá a tanulókat képességeik minden irányú fejlesztéséhez. A közösségközpontú tanulást a csoporton belüli normák és minták befolyásolják, segítik, ahol a tanulók ismeretforrásként használják egymást, és a pedagógusok jelentős szerepet szánnak a csoporton belül meglévő tudásnak mint ismeretforrásnak, vagyis figyelembe veszik az osztály, az iskola, a környezet teljesítménybefolyásoló hatásait. Ha a tanulók látják, hogy olyan ismereteket tanulnak, amelyekre szükségük lesz, ha ez az ismeret találkozik az érdeklődésükkel, ha a feladat kihívás számukra, ha visszajelzést kapnak teljesítményükre, ha érzik, hogy egy tevékeny tanulóközösség tagjai, akkor ez motiválóan hat a teljesítményükre. Az igazi kihívást a pedagógusok számára az jelenti, hogy hogyan képesek megtalálni e célok eléréséhez a fenti ismeretelsajátítási módok alkalmazása közötti egyensúlyt.

ZUMWALT (1989) szerint a pedagógusok számára elengedhetetlen munkájuk elsődleges céljának tudatosítása, vagyis az, hogy mint pedagógusok milyen szerepet játszanak az ismeretelsajátítás folyamatában. Gondolatait abból a megállapításból indítja, hogy könnyebb eldönteni azt, hogy a tanulóknak mit kell tudniuk, milyen teljesítményt kell felmutatniuk, mint azt, hogy a kitűzött célokat hogyan lehet elérni. A pedagógusnak jártasnak kell lennie az ismeretek átadásában, mindezt hozzáigazítva a tanulók egyéni szükségleteihez. Átgondolatlannak hathat az osztálytermi munka az olyan konkrét tervek, tudatos tevékenység nélkül, ahol a pedagógus nem arra törekszik, hogy lépésről lépésre gyarapítsa tanulói ismereteit, a tudás egyre magasabb szintjére segítve őket. A tanítási órának nem arról kell szólnia, hogy sikerült-e a tankönyvben foglaltakat maradéktalanul átadni, rosszabb esetben a már említett módon „letanítani", hanem arról, hogy a tanulók innovatív gondolatokat megfogalmazva, aktívan vegyenek részt az ismeretelsajátítás folyamatában. PETERSON és CLARK (1978) azon aggodalmának ad hangot, hogy olykor a pedagógusok több figyelmet fordítanak arra tanítási óráikon, hogy minden az előre eltervezettek szerint menjen, mint arra, hogy milyen ismeretekkel lettek gazdagabbak a tanulók.

MERSETH és KOPPICH (2000), majd LEEDY és ORMROD (2013) szerint a tanórákra történő felkészülés közben a pedagógusoknak jártasaknak kell lenniük abban, hogyan készítsenek olyan feladatokat, amelyek a tanulók fejlesztésének igényeit kielégítik. Tudják, hogy mi a vonzó a tanulók számára a feladatokban, és képesek ráirányítani a figyelmüket arra is, hogy mi az oka annak, hogy nem vesznek aktívan részt annak megoldásában. Szem előtt tartják, hogy a feladat mennyire hat ösztönzően a tanulók gondolkodására, melyek azok az új tanítási stratégiák, amelyek elősegítik a sikeres ismeretelsajátítást, és melyek azok az ismérvek, amelyek arra késztetik őket, hogy átgondolják tanítási stratégiájukat. A pedagógusoknak a tanórára történő felkészüléskor végig kell gondolniuk a tanulók órai tevékenységét, így mérve fel a lehetőségeket, az esetleges akadályokat. Érdemes olyan feladatokat kijelölni, amelyek építenek a gyerekek meglévő képességeire, tapasztalataira, tudására (HAMMERNESS et al., 2002; LOTAN, 2012).

2.2. A pedagógusnak a sikeres innovációhoz szükséges ismerete és jártassága

A pedagógus személyisége és elkötelezettsége mellett meghatározó tényező munkája eredményességéhez a magas szintű tárgyi ismeret és annak átadására képes jártasság, a tanítási folyamat törvényszerűségeinek és a diákok tudásának az ismerete, mindez segítve őt abban, hogy megtalálja a gyerekek számára az ismeretelsajátítás leghatékonyabb módját. Az alábbiakban azokból a szakirodalmi írásokból válogattunk, amelyek a hatékony iskolai munka végzéséhez szükséges ismeretre és jártasságra irányítják rá a figyelmet, különös tekintettel a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoport kezelésének vonatkozásában.

Dewey már 1902-ben *A gyermek és a tanterv* című munkájában arra irányítja rá a figyelmet, hogy a pedagógusok feladata a gyermekek szükségleteit és a tanterv követelményeit összhangba hozni. Mint írja, amennyiben a tananyag nem hozható összefüggésbe a gyermekek tapasztalatával, nem várhatjuk el tőlük, hogy motiváltak legyenek az ismeretelsajátításban. Dewey még egy fontos dolgot hangoztat (idézi SHARAN–SHARAN, 1992: 2–6). Úgy véli, hogy az iskola a demokratikus társadalom megteremtésének a bölcsője.

ELMORE (1995) szerint ma az iskolákban folyó munka nem vagy alig felel meg a tanítás és tanulás felé támasztott magas szintű szakmai követelményeknek, ugyanakkor tartózkodik egyértelműen kijelenteni, hogy a magasabb szakmai tudással rendelkező pedagógusok minden tekintetben hatékonyabb iskolai munkát végeznek. Mi ehhez a megállapításhoz azt fűzzük hozzá, hogy a jobban képzett, a módszerbeli gazdagságban jártas pedagógusok és a jobb oktatási rendszer együtt teszik lehetővé az iskolai sikert, amely kapcsolatban a pedagógusoké a meghatározó szerep.

Nehéz egyértelműen meghatározni, hogy mi jellemzi a „jó" tanárt. Egyesek karizmatikusak, céltudatosak, határozottak, míg mások visszahúzódóak, csendesek, nyugodtabbak. Stílusukban nagyon eltérőek, de tanítási stratégiájukban sok közös vonás is felfedezhető. CARTER (2013) pedagógusok körében végzett kutatást arra a kérdésre keresve a választ, hogy véleményük szerint mi jellemzi az eredményes tanárt. A válaszok között szerepelt többek között, hogy *az eredményes tanár egyértelmű követelményeket támaszt diákjaival szemben; teljesítményük értékelését fejlődésük előmozdítására használja fel; munkájukat megbecsüli; többféle intelligencia felhasználását lehetővé tevő feladatokat állít össze; a frontális osztálymunkát háttérbe helyezi a csoportfeladatokkal szemben; teret enged a tananyaghoz kapcsolódó beszélgetésnek, vitának; a tanítási órát úgy készíti elő, hogy az a lehető leggördülékenyebb legyen, a tanulók fölösleges várakoztatása nélkül*. A kiragadott válaszokból kiderül, hogy a gyerekek iskolai sikerességének a növelése fontos szempont a pedagógusok számára.

A pedagógusok figyelmének azonban szükséges ráirányulnia a tanulók iskolai sikertelenségének az okaira is, amelyek közé soroljuk a családi háttérből eredő lemaradásokat, az alulszocializáltságot, a szülők érdeklődésének hiányát a gyerek iskolai teljesítménye iránt, a szegénységet, de gyakori ok a barátok, iskolatársak rossz irányba történő befolyásoló hatása is. A pedagógus tudása jelentős hatással van a tanulók sikeres iskolai munkájára, különösen azokéra, akiknek a családi háttere azt nem támogatja (STRAUSS–SAWYER, 1986). A sikert jelentősen befolyásolja a pedagógusok általános tudása, szóbeli kifejezőkészsége, intelligenciája, tárgyuk ismerete és gyakorlati tapasztalatuk. Ehhez hozzájárulnak még más, a tanítás sikerességét segítő tulajdonságok, mint például a

kitartás vagy a rugalmasság, de idesorolható a pedagógusok közötti együttműködés intenzitása és színvonala is. PALMER (1998) szerint a jó tanárok pozitív személyiségükkel is hozzájárulnak a tanulók iskolai sikerességéhez, figyelmüket képesek úgy a diákokra és a tanított tantárgyukra fordítani, hogy szoros együttműködést alakítsanak ki a gyerekek között. A pozitív és negatív iskolai élmények pedig alapvetően meghatározzák a tanulók viselkedését, ezáltal szociális életképességük alakulását is (HUNYADY–M. NÁDASI, 2011).

WILSON (2001), valamint GROSSMANN (2002) azt vizsgálták, hogy a pedagógusoknak a szaktárgyi tudásuk mellett milyen pedagógiai ismeretekkel kell rendelkezniük, amellett érvelve, hogy ezen ismeretek éppen olyan fontosak, mint a szaktárgyi tudás. Arra a kérdésre keresték a választ, hogy a pedagógusoknak mennyire szükséges azonosulniuk azzal a kívánalommal, miszerint többhöz kell érteniük tanított tantárgyuk ismereteinél. Kérdés az is, hogy tisztában vannak-e azzal, hogy milyen problémákkal küzdenek diákjaik a tananyag megértésével és az új ismeretek elsajátításával kapcsolatban, és milyen eszközök állnak rendelkezésükre ezek kezeléséhez. Grossman úgy véli, hogy a pedagógusoknak az olyan kérdések tisztázása, mint *mit kell pontosan érteni a tananyag tartalma alatt, milyen tanulói csoporthoz igazítva, milyen egyéni igényeknek a figyelembevételével szervezzék meg az ismeretelsajátítást, hogyan tegyenek különbséget a tananyag értése és megértése között, milyen módszerekkel tegyék leghatékonyabbá az ismeretelsajátítást*, és *melyek a tanulók teljesítményértékelésének a leghatékonyabb formái,* elengedhetetlen. A gyakorlott pedagógusok számára nem jelent nehézséget a fenti kérdésekre a válaszadás, mivel a tananyag tartalmának, adatoknak az elsajátításánál, memorizálásánál fontosabbnak tartják a tanított tantárgy mélyebb összefüggéseinek az ismeretét.

A fent említett kutatók amellett érvelnek, hogy bár a hatékony osztálytermi munka nagyban függ attól, hogy a pedagógusok mennyire értik a gyerekek gondolkodási mechanizmusát, ennél hangsúlyosabb az, hogy hogyan tudják felkészíteni őket a használható tudás elsajátítására, alkalmazására. A gyerekek nem tudják, hogyan tanuljanak. Gyakran érzik, hogy az elsajátítandó ismeretek feltornyosultak előttük, és már nem képesek lépést tartani a követelményekkel. A pedagógus feladata, hogy megtanítsa az új ismeretek befogadását, elemzését, azoknak a mindennapi életben történő alkalmazását, amely fontos lépés afelé, hogy összefüggésükben legyenek képesek elsajátítani az új ismereteket.

Sok iskolai sikertelenséget előidéző tényező ered a pedagógiai munka hiányosságaiból (COUSINET, 1945; BÁBOSIK, 2000; CSIRMAZ, 2003). Az iskola gyakran elmulasztja, hogy a gyerekek mindennapi munkáját egyéni képességeik figyelembevételével, egyénre szabott differenciált fejlesztéssel szervezze meg. A különböző kutatások adatai azt jelzik, hogy a pedagógusok többsége elfogadja, érti, ismeri az egyénre szabott, differenciált tanulásszervezés szükségességét, de a gyakorlatban nem alkalmazza (GOLNHOFER, 2003). Figyelmen kívül hagyják, hogy a gyerekek többségére az alulmotiváltság, az iskolai munka iránti érdeklődés hiánya a jellemző. A mai gyerekek hozzászoktak az ingergazdagsághoz, az információ gyors áramlásához, és nehezen tűrik a lassú munkát, a tartós figyelmet (GYARMATHY, 2012).

Melyek azok a kompetenciák, amelyek fejlődését leginkább elvárjuk a pedagógusoktól? Nehéz megválaszolni a kérdést, hiszen nem egyszerű annak meghatározása

sem, hogy melyek a kívánatos tanári képességek. BRUNNER (1976) szerint a tanári képességek fogalom azokat a beállítódásokat, ismereteket, személyiségjegyeket és viselkedésformákat jelenti, amelyeket a tanár a tanulók fejlesztése érdekében a velük folytatott közvetett vagy közvetlen interakciói során alkalmaz. A tanítási képességek között sorolja fel a szaktudományi, szakmódszertani, szaktárgyi és tantervi tudást, a pedagógiai folyamat tervezését, a pszichológiai ismereteket. Idesorolja a tanári kommunikációt és a szakmai együttműködést, az élethosszig tartó tanulásra történő felkészítést, az információs technológiában való jártasságot, a tanuló személyiségfejlesztésének, a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítését, fejlesztését, az elkötelezettséget és felelősségvállalást a szakmai fejlődésért is.

A pedagógusoktól elsősorban nem a lexikális tudás átadását várjuk el, hanem azt, hogy képesek legyenek a megszerzett ismereteik gyakorlatban történő alkalmazására. A legnagyobb kihívás számukra az, hogy a szükséges ismeretek folyamatos változása mellett képesek legyenek megtanítani a gyerekeket arra, hogyan bővítsék folyamatosan tudásukat. Nem csak arra kell felkészíteni őket, hogyan oldják meg a feladatokat és hogyan kezeljék a felmerült problémákat, hanem arra is, hogyan kommunikáljanak, hogyan osszák meg gondolataikat egymással (COHEN–LOTAN, 2014: 14). Mint FALUS (2012) írja: „nyilvánvaló, hogy a tanuló csak akkor lesz erre képes, ha a pedagógus is képes rá.” A pedagógusnak ezért képesnek kell lennie önállóan és folyamatosan megújítani a tudását, és képessé kell tennie erre a rábízott gyerekeket is. A pedagógus feladata a tanulók gondolkodásának a fejlesztése, a kritikus gondolkodás megtanítása, a problémamegoldó képesség fejlesztése. A pedagógusoktól azt várjuk el, hogy elméleti ismereteik mellett megfelelő módszertani és pedagógiai tudással rendelkezzenek, vagyis a gyakorlati tapasztalataikat képesek legyenek elméleti ismereteikkel ötvözni, egységes rendszerbe foglalni.

Kérdés, hogy a pedagógusok képesek-e az elméleti ismereteiket és a gyakorlati tudásukat összekapcsolni. A felsőoktatásra jellemző, hogy az alsó fokon tanítókat inkább gyakorlatias, a középiskolai tanárokat inkább tudományos szempontok szerint készítik fel a pedagóguspályára, amely reformra szorul, mert ma a magyar iskolarendszer átalakulásával például a nyolc- és hatosztályos gimnáziumokban is többnyire egyetemet végzett tanárok tanítanak, és ennek következtében az elméletcentrikus oktatás egyre fiatalabb korosztályokat érinthet (BIKICS, 2003). A pedagógusképzésben arra kell törekedni, hogy a leendő tanárokat ne csak elméleti szinten ismertessék meg az új nevelési, oktatási módszerekkel, hanem biztosítsanak lehetőséget gyakorlati tudásuk fejlesztésére is.

2.3. A pedagógusok hozzáértése a heterogén tanulói csoportok kezeléséhez

A pedagógusok számára ma a legnagyobb kihívását az jelenti, hogyan lehetséges felkészülni a heterogén tanulói csoportok nevelésére, oktatására. A heterogenitás nagyon sokféle jelentéssel bír. Témánkhoz igazodva a pedagógusok szempontjából a tudásbeli és a szociális, kulturális háttérből eredő heterogenitást tartjuk fontos, a tanulói teljesítményt jelentősen befolyásoló tényezőnek.

Az osztálytermi heterogenitás ismeretelsajátítást befolyásoló tényező, hiszen a gyerekek között kialakult státuszrangsor meghatározza a tananyaghoz való hozzáférést is (COHEN, 1997; K. NAGY, 2012). A pedagógusnak úgy kell megszerveznie a tanítási

órát, hogy a különböző társadalmi csoportokból érkező gyerekek számára biztosítsa a megfelelő ütemben történő ismeretelsajátítást, haladást. Kihívást jelent úgy megszervezni a tanítási órát, hogy a gyerekek, kulturális különbségeiket félretéve, együtt dolgozzanak, közösen munkálkodjanak (GAY, 2000). FOSTER (2001) szerint a tanároknak ahhoz, hogy kezelni tudják az osztály szociális heterogenitását és növeljék munkájuk hatékonyságát, fejleszteniük szükséges a kulturális sokszínűséggel kapcsolatos ismereteiket is. COLEMAN (1966) szerint az iskolák alig képesek a szociális háttérből eredő hátrányok kiegyenlítésére, keveset tehetnek, tesznek a társadalmi egyenlőtlenség ellen. Bizonyított az is, hogy a tanárok képzettsége és az, hogy az iskolák földrajzilag hol találhatóak, éppen olyan befolyásoló tényező, mint a tanulók szocio-ökonómiai háttere.

A pedagógusoknak érdemes szem előtt tartaniuk, hogy azok a gyerekek, akik az iskolában sikertelenek, később, onnan kikerülve az alulképzettek, munkanélküliek csoportját növelik majd, ezzel akadályozva meg azt, hogy a többségi társadalomhoz tartozzanak, annak aktív tagjai legyenek. Mindennek hátterében az a gondolat áll, hogy számítani kell arra, hogy erős korreláció lesz a képzettség és a jövedelem, az iskolai sikeresség és a foglalkoztatottság, foglalkoztathatóság között (National Center for Educational Statistics, 2000).

2.4. A pedagógiai munkát befolyásoló elméletek, nézőpontok, osztálymunka-szervezési technikák

A Komplex Instrukciós Program hatékony alkalmazásához kívánatos, hogy a tanárok ismerjék azokat az elméleteket, nézőpontokat és osztálymunka-szervezési technikákat, amelyek alkalmazása során megértik, hogy miért van szükség az alulteljesítő, különösen a hátrányos helyzetű, valamint a tanulásban lemaradt tanulók felzárkóztatását is segítő eltérő tanítási-tanulási módszerek alkalmazására. Az a pedagógus, aki a tanulóknak a csoportmunkán keresztül történő tanítási-tanulási módszer előtérbe helyezésével építi fel a tanítási óráját, a foglalkozását, nagy valószínűséggel sikert ér el a diákok ismereteinek bővítésében, iskolai előrehaladásában (K. NAGY, 2005).

Mead kutatásai fontos jelentőséget tulajdonítanak a szereptanulásnak, és a gyerekek társas kapcsolatában a tanulás lehetőségét hangsúlyozta (MEAD, 1973; GIDDENS, 2003). VIGOTSZKIJ (1987) munkáiból a pedagógusok ismeretet meríthetnek arra vonatkozóan, hogy a magasabb pszichikus működések, a viselkedés és a jellem formálásában fontosabb szerepet játszik a gyereket körülvevő környezet, a családi háttér és a felnőttekkel, társakkal kialakított kapcsolat, mint az öröklött magatartásformák.[3] VIGOTSZKIJ (1978) a tanulást a szociális interakcióval**,** társas kapcsolattal hozza összefüggésbe. Amellett érvel, hogy az ismeretelsajátítás folyamatában előnyös, ha a tudás különböző szintjén állók közösen dolgoznak, együtt munkálkodnak. A folyamatban a gyengébb teljesítményű tanuló probléma-megközelítési, -megoldási módot tanul a tudás magasabb szintjén álló társától. Az együttműködés akkor sikeres, ha pozitív változás következik be a tanulók viselkedésében. A gyengébb teljesítményű tanuló esetében a külső szabályozottságból az önszabályozottságra való áttérés következik be, amely egyben azt is jelenti, hogy

[3] Pszichikus funkciók például a tudatos és értelmes bevésés, a logikai elemzés, az aktív figyelem, az elvont gondolkodás magasabb formái stb. (VIGOTSZKIJ, 1978).

a saját viselkedésének kontrollálójává válik, míg a tudás magasabb szintjén álló megtanulja, hogyan segítse társát ebben a folyamatban.

Vigotszkij a kommunikáció formái közül a beszédet tekinti a kognitív fejlődés legfontosabb segítőjének. Úgy véli, hogy a közös munkában a gyerekek – saját viselkedésük, formálása, javítása, felügyelete mellett – megtanulják, hogyan kérjék meg egymást a feladatok megoldására, az abban való részvételre. Eredményeként a gyerekek gondolkodása fejlődik, nem vonakodnak a feladatban való részvételtől, képesnek érzik magukat azok megoldására. A fejlődés lépésről lépésre következik be. Szerinte minél magasabb tudással rendelkeznek a társak, annál észrevehetőbb pozitív változás következik be a gyengébb teljesítményű gyerekek önálló problémamegoldó képességében.

A magas szintű szakmai ismeretek elengedhetetlenek a hatékony pedagógusi munkához. A pedagógusoknak ismerniük kell a gyerekek életkori sajátosságait, tanulási szokásait, a csoportban való együttműködésre való képességüket. PIAGET (1960) úgy véli, hogy a cselekvés a gyerekek szempontjából fontos formáló erő. Munkáin keresztül a pedagógusok érzékenységét fokozhatjuk az irányban, hogy minimalizálják a kész ismeretek átadását, adatok memorizálását, a szóban és írásban közölt új ismeretek pas--szív befogadását. Kívánatos, hogy helyette a tanulók kommunikációjára és aktív cselekvésére helyezzék a hangsúlyt. A fejlődés szempontjából fontosak az építő vitát generáló feladatok, az új ismeretekhez kapcsolódó lényegi kérdések tisztázása és a törvényszerűségek felfedezése. Piaget arra mutat rá, hogy a tudásban való előrehaladás a megismerés, alkalmazkodás feladatmegoldás során megy végbe.[4] Mindez a tanulók alkalmazkodóképességének, viselkedésének formálója, a szocializációjuk elősegítője, a csoportba tartozás érzésének erősítője. A pedagógus értse, hogy minél nagyobb teret enged a tanulók közötti együttműködésnek, annál valószínűbb, hogy lehetőség nyílik a saját, eltérő vélemények kinyilvánítására, közlésére. A vita, az eltérő vélemények ütköztetése magasabb szintre emeli a gondolkodást, elősegítve a hatékony ismertelsajátítást (COHEN, 1994: 11). FALUS (2003) a vitát szintén a tanulói önállóság egyik fontos kialakító tényezőjeként említi. Kívánatosnak tartja, hogy a pedagógusok férjenek hozzá azokhoz a kutatási eredményekhez, amelyek azt támasztják alá, hogy az ismeretelsajátítás és a logikus érvelés, vita között korreláció van. LIGHT és GLACHAN (1985) kutatásaik során arra az eredményre jutottak, hogy azok a gyerekek, akik együttműködéssel, a feladatok feletti vitán keresztül keresték az utat a megoldáshoz, érvelési technikájuk többet fejlődött, mint azoknak a gyerekeknek, akik nem vitatkoztak, vagy akik erejüknél vagy hatalmuknál fogva érvényesítették akaratukat a vitában. BASSAREAR és DAVIDSON (1992) kutatásai szerint (idézi COHEN–LOTAN, 2014: 15) a tanulók egymásnak lényegesen nagyobb gyakorisággal tesznek fel kérdéseket, mint a pedagógusnak, amely szintén a tanulók közötti kommunikáció, így az ismeretelsajátítás előmozdítója.

PIAGET (1998) üzenete, hogy a megismerés folyamata és a tanítás szoros kapcsolatban áll egymással. Megerősíti, hogy az ismeretközlés a tanulás mechanikus folyamata, amelyben a szóbeli közlésé a legfontosabb szerep. Arra is felhívja a figyelmet azonban, hogy a sikeres ismeretelsajátítási folyamatban az aktív részvétel, a cselekvés elengedhetetlen. Piaget a pedagógus személyiségét, szerepét döntőnek tartja a

[4] Piaget idesorolja a megismerést, vizsgálódást, problémamegoldást, kísérletezést, tanulást, cselekvést és ellenőrzést, megfontolást és következtetést.

hatékony tanulási környezet megvalósításában. Úgy véli, hogy „a tanár gátja a kreatív gondolkodásnak", amennyiben a hagyományos, irányító, ismeretközlő szerepet gyakorolja a szervező, a tanulók munkáját előkészítő tevékenység helyett. Gondolatai rendezésében odáig jut, hogy az iskola a lehető legtöbb, a pedagógustól független munkára adjon lehetőséget a gyerekek számára.

FREINET (1969) azt állítja, hogy amennyiben a pedagógus tudja, hogyan adja át „hatalmát", irányító szerepét a diákoknak, akkor ezzel a gyerekek közötti együttműködést serkenti, amelynek eredménye az elsajátítandó ismeretek lebontása, majd újra felépítése a tanulók közös munkájában.[5] A feladatok legyenek motiválóak, érdekesek, olyanok, amelyektől a tanulók kedvet kapnak a közös és önálló munkára, önálló gondolataik megfogalmazására. Ezzel biztosítani tudják azt, hogy a gyerekek nem valamiféle gépezetként, hanem innovatív módon nyúlnak a felkínált feladatokhoz.[6] Piaget személyiség- és nyelvi fejlődéselmélete szerint a tudásban magasabb szintre jutáshoz azonban magasabb tudási szinten álló társra van szükség (KAGAN, 2001).

A szocializáció közösségben megy végbe, amelynek során kultúraátadás következik be. Az egyénnek e tevékenységben aktívan részt kell vennie, szerepet kell vállalnia. A heterogén tanulói csoportban a szerepek átadása és tanulása a felek tanítói és tanulói státuszát jelentheti, amely folyamatban bárki lehet tanító és tanuló is. A gyerekek egymástól viselkedési normákat tanulnak, amely folyamat körültekintő szervezésével előkészíthetjük a tanulókat a felnőttkori, a társadalom szempontjából kívánatos viselkedési szabályok betartására (BRIM, 1994). Jó, ha a pedagógusok tájékozottak a szociális tanulás elméletéről. Irányítsák rá tanulóik figyelmét azokra a jelekre, helyzetekre, amelyekből világossá válik számukra saját viselkedésük milyensége, és amelyekből képesek felmérni, hogy környezetük milyen viselkedést vár el tőlük. A gyerekek figyelik egymást, egymástól tanulnak, de ez nem jelenti feltétlenül azt, hogy egymást utánozzák. Ennek eredménye lehet, hogy kritikusan és értőn tudják egymás cselekvését megítélni, értékelni. A jutalom vagy a büntetés, a szimpátia vagy antipátia az utánzandó személy felé befolyásoló tényezők.

BANDURA (1976) fontosnak tartja a modellként szolgáló viselkedésnormákat, amelyeket a társas kapcsolatok, helyzetek jelentősen befolyásolnak. Jelentős szerepet tulajdonít a dicséretnek, amely a viselkedés megismétlését, folytatását eredményezi.

---

[5] A tanári „hatalom" átadásának jele, hogy a tanulók együtt dolgoznak, beszélgetnek a feladatról. A tanár irányító szerepének az átvételével a csoport felelősséget vállal saját tevékenységéért (COHEN–LOTAN, 2014: 104–105).

[6] A társas interakció és a tanulás kapcsolatának hangsúlyozásában jelentős szerepet töltött be a reformpedagógia kialakulása. Az egyik meghatározó irodalom Dewey munkássága, aki kísérleti iskolamodelljében az iskola és az élet közelítésére törekszik. Úgy véli, hogy a tananyag kialakításának alapja a mindennapi tapasztalat, a gyakorlati élet, elsajátításának a módszere pedig a gyermeki öntevékenység, aktivitás, ami az egyéni érdeklődésben és képességekben rejlik (VÁG, 1985). Elmélete szerint az ilyen iskola elősegíti az egységes világkép kialakulását, és lehetővé teszi a világ különböző szempontú és tevékeny megismerését. Követője, PARKHURST (1982), akinek a nevéhez a Dalton-terv fűződik, szintén a tanulói öntevékenységet, a kellő tanulói szabadságot véli az egyik legfontosabb ismeretelsajátítási folyamatnak.

MORRISON és KUHN (1983) úgy vélik, hogy a gyerekek óvodáskortól utánozzák társaikat, amely utánzási vágy az életkor előrehaladásával egyre fokozódik. A gyerekeknek szükségük van egy bizonyos kor elérésére ahhoz, hogy alkalmasak legyenek a cselekvések szabályozására és befolyásolására, amely azt is feltételezi, hogy a folyamatban a kölcsönösségnek viszonylagosan nincs nagy szerepe.

Az iskolai munka során a hátrányos helyzetű gyerekek közötti társas kapcsolatok erősítésével eredményeket lehet elérni az előnyösebb helyzetű gyerekekhez történő felzárkózás terén. A hagyományos, elsősorban frontális osztályszervezésű tanítás ezt a hátrányt konzerválja, míg a gyerekek közös munkájára alapozott tanítás ennek ellentétét eredményezi. MUGNY (DOISE et al., 1980) kísérletei azt támasztják alá, hogy a társas kapcsolat, viselkedés akkor hasznos, ha alkalmat ad a gyerekek közötti együttműködésre, a cselekvések összehangolására. A társak nélküli cselekvés mindezt nem teszi lehetővé. Kísérletei lényege, hogy a gyerekek a megszerzett tudást elraktározzák, megtanulják, majd később, egy adott helyzetben, szituációban előhívják és alkalmazzák, sőt, olyan helyzetekben is képesek aktivizálni azt, amikor a felek között nincs egyenlő státuszból történő kommunikáció.

Több kutató is (PERRET-CLERMONT–SCHUBAUER-LEONI, 1981; ROGOFF, 1990) arra a megállapításra jutott, hogy a tanulást a gyerekek környezetében lévők elősegíthetik. Ez lehet egy felnőtt vagy iskolatárs, barát. Az együttműködés serkentően hathat a gondolkodásra, az eszközök felhasználására, az innovatív gondolatok megfogalmazására. A csoportban tanulás ráirányítja egymásra a figyelmet, amelyben a cél az egymás felé tanúsított kölcsönös elismerés megerősítése. KRUGER és TOMASELLO (idézi ROGOFF, 1990) szerint a gyerekek jobban szeretnek egymás között vitatkozni, érvelni, mint a tudásban felettük álló felnőttel. A pedagógusnak teret kell engedni a tanulók közötti alkotó vitának, a logikus gondolatmenetek kialakításának, a problémamegoldásnak (LIGHT–GLACHAN, 1985).

COUSINET (1945) amellett érvel, hogy a csoportmunka legnagyobb jelentősége, hogy megtanítja a gyerekeket az együttműködésre. PETERSEN (1998) nem ért egyet a csoportmunka egyeduralmával, viszont úgy véli, hogy az együttműködés a tanulók személyiségét nagyban befolyásolja, formálja. A csoportmunka ne jelentse a személyiség feladását, a beolvadást. Jelentse viszont az egyén erősségeinek megmutatását és azt, hogy képes egy csoport tagja lenni, képes közösségben dolgozni. Az eltérő kultúrák ismerete, tisztelete és figyelembevétele a szülőkkel való hatékony együttműködés kialakításának a feltétele. A pedagógusok értsenek ahhoz is, hogyan használhatják fel a tanulók közötti meglévő kulturális különbségeket az ismeretek bővítéséhez, a tudás magasabb szintjére lépéshez. Ma az iskolákban a tanulói összetétel egyre sokszínűbb mind tudásban, mind szocializáltságban, és a nyelvi különbözőség is – különösen a bevándorlókat nagy létszámban fogadó országokban – hatalmas méreteket ölt. A pedagógusok fogadják el ezt a sokszínűséget, értsenek a heterogén tanulói csoportok neveléséhez, oktatásához, azt előnyként és ne problémaként kezeljék.

Biztató lehet, miszerint az egyén fejlődésére a szociális körülmények nagyobb hatással vannak a genetikai adottságoknál. A kulturális sokszínűség eredhet a családi hagyományokból, földrajzi elhelyezkedésből, etnikai hovatartozásból, nyelvi eltérésből, vallásból, de eredhet szexuális irányultságból is, amely tényezők hatással vannak az egyén tetteire, viselkedésére. ROGOFF (2003) amellett érvel, hogy ez a sokszínűség

nemcsak az ismeretelsajátítás befolyásolója, hanem a fejlődés elősegítője is. Úgy véli, hogy mivel a fejlesztés célja a képzésben részt vevő csoport kultúrája által erősen meghatározott, a pedagógusnak nemcsak a tanulók közötti kulturális különbségeket kell ismernie, hanem azt is, hogy a kultúra függvényében melyek azok az ismeretek, amelyeket a hatékony fejlesztés céljából fontos elsajátíttatnia. A pedagógus tudja, hogy ezek az ismeretek hogyan kapcsolódnak diákjai eltérő kultúrájához (BANKS, 2014). Kutatások támasztják alá, hogy például az amerikai iskolákban a tanárok kevesebb szemkontaktust létesítenek a színes bőrű diákjaikkal, többet dorgálják őket és alacsonyabb elvárást támasztanak velük szemben (WANG–LINDVALL, 1984). COMER és munkatársai (1966) és OTHMAN (2009) emellett azt is állítják, hogy az iskola összes felnőtt dolgozójának a tanulókhoz való hozzáállása és viselkedése befolyással van a gyerekek teljesítményére, megnyilvánulásaira.

A kognitív képességek fejlesztése kiemelt feladat. Hozzáértés szükséges ahhoz, hogy mikor milyen beavatkozásra, tanítási technika alkalmazására van szükség a gyermekek személyre szabott fejlesztéséhez. Munkájuk során a lépésről lépésre történő építkezés szakmaiságról árulkodik. Érvényesíteniük kell VIGOTSZKIJ (1978) legközelebbi fejlődési zónáról nyújtott ismereteit, figyelembe véve a tanulók egyéni különbségeit.

A bemutatásra kerülő, a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoport kezelésére alkalmas módszerhez a hatékony osztálytermi munka követelménye az innovatív gondolkodást megkövetelő, nyitott végű, többféle megoldást magukba rejtő feladatok összeállítása (COHEN, 1997). Ehhez azonban az szükséges, hogy a kollégák tudják, hogy csak az lesz sikeres, akinél a gyerekek felfedezés útján, belső igényt kielégítve, élményszerűen sajátítják el a tananyagot (FALUDI, 1994). COHEN és LOTAN (2014: 6) szerint a csoportmunka hatékony eszköze a tudás és szociális készségek emelésének, és kiváló segítője a képességek kibontakoztatásának. Összességében segít az osztálytermen belüli két legfontosabb megoldásra váró probléma kezelésében: megszünteti a gyerekek alulmotiváltságát és tudásbeli előrehaladást eredményez. A csoportmunka biztosítja, hogy a pedagógusok az alkalmazott módszereken és tartalmon keresztül hatékony nevelést és oktatást közvetítsenek a gyerekek felé, amelynek irányítása vezetői feladat.

A vezető fontos szerepet tölt be a folyamatban. Legfontosabb feladata, hogy képes legyen motiválni kollégáit és gördülékenyen megszervezni az iskolában folyó munkát. Az intézmény sikeres működéséhez FULLAN (2008) az alábbi hat fontos területet emeli ki: a tantestület tagjai közötti együttműködés, hosszú távú tervekben gondolkodás, az alkalmazottak alapos ismerete, folyamatos tanulás, leadership és a kollégákra kifejtett pozitív nyomás. LISKÓ (2004) szerint a tanárok folyamatos képezése is jelentősen hozzájárul egy intézmény sikeres működéséhez. Egy képzés azonban akkor a leghatékonyabb, ha a teljes tantestület részt vesz rajta, és befejeztével az igazgató képes ráhangolni pedagógustársait a közös cél eléréséhez szükséges feladatokra. A tantestület egésze számára elérhető ismeret fontos, hiszen a mindenki által birtokolt módszertani tudás, ismeretek képessé teszik őket a tanulók azonos elvek alapján történő nevelésére, a tanulók tudásának közös felépítésére (DONALDSON, 2010). Fontos feladat a pedagógiai kultúra fejlesztése, különös tekintettel a módszertani gazdagságra, amely módszerek

ismerete azonban nem jelenti azok automatikus és önkényes alkalmazását (DEAL–PETERSON, 2009).

*

A pedagógus feladata tehát leginkább az inspiráló környezet és feltételek megteremtése a diákok számára. Képes motiválni és képes a tanuláshoz szükséges pozitív légkör megteremtésére. Rávezeti a diákokat saját, egyéni tanulásmódjuk kifejlesztésére, harmonizálja a diákok személyiségének érzelmi, testi, lelki és intellektuális oldalait, menedzser és szervező, tutor vagy mentor, de nem az egyetlen megoldás biztos közvetítője. Feladata a motiválás, a szűk szakma beillesztése az általános műveltségbe. Ennek eléréséhez azonban megfelelő ismeretekre, tudásra van szüksége, amely nem csak a pedagógust mint egyént, hanem az iskolát mint szervezetet is kell, hogy jellemezze.

A Komplex Instrukciós Program megköveteli a megszokott pedagógus viselkedés és a szakmai rutinok jelentős módosulását, olyan személyes képességeket igényel a pedagógusoktól és a pedagógus közösségektől, amelyekre csak időigényes, folyamatos tanulás útján tehetnek szert. A tantestületen belül az egyéni tanulás helyett a közös tanulás kerül előtérbe.

3. AZ ISKOLA MINT SZERVEZET

Az intézmény hatékonyságát meghatározza, hogy mint szervezet hogyan épül fel, hogyan működik. KLEIN (2007) szerint az iskola személyek és eszközök rendszere, amelyet a *céltudatosság* (a szervezet meghatározott eredményt, azaz célokat kíván elérni, a célokat rangsorolni tudja), az *elemek közötti funkcionális munkamegosztás* (a szervezet alrendszerekkel rendelkezik, közöttük kapcsolat, azaz kommunikáció van) és a *vezetés* (a szervezet egyik részhalmazának feladata a többi részhalmaz tevékenységének meghatározása) tulajdonság jellemez. Klein úgy véli, hogy a szervezet működését több tényező is meghatározza. Ezek közé tartozik a *tartalom* (szervezet tagjai, munkaeszközök, berendezések), a *struktúra* (a szervezet funkcionális egységeinek és azok tevékenységének rendszere), a *kommunikáció* (információáramlás), az *ellenőrzés* (a rendszer működésének felülvizsgálata) és a *döntéshozatal* (erőforrások hasznosítása, döntéshozatali folyamat).

A sikeres innováció erős szervezeti kultúrát feltételez. A szervezeti kultúra a tantestület által elfogadott, közösen értelmezett előfeltevések, értékek, meggyőződések rendszere, amelyeket érvényesnek fogadnak el, követik, és az új tagoknak átadják mint a problémák megoldásának követendő mintáit és mint kívánatos gondolkodási és magatartásmódot (CRAHAY–NEVE-LAJONG, 1982). A szervezettel való azonosulás, a szervezeti identitás kialakulása nélkül a szervezeti célok megvalósíthatatlanok lennének. A szervezeti kultúra fejlesztése a szervezet egészére kiterjedő, a vezető/vezetőség által szervezett, tervszerű tevékenység, amely a hatékonyság és az alkalmazkodási képesség növelését célozza, illetve valósítja meg tervszerű beavatkozás útján. A szervezetfejlesztés, a szervezeti kultúra fejlesztésének célja a teljesítményének, hatékonyságának a növelése, illetve a szervezet tagjai személyes fejlődésének a támogatása (GOLNHOFER,

2006). Ahhoz azonban, hogy a hagyományos szervezeti kultúra megváltozzon, kreatív iskolára van szükség (KLEIN, 2007).

A szervezeti kultúra kulcskérdése, hogy a szervezetben lévők képesek-e azonosulni a szervezet egészével, a szakmával és a szűkebb szakterülettel, amely folyamatban a pedagógus saját tevékenységét a szervezeti célokkal összefüggésben értelmezi és végzi. Kérdés, hogy a vezetés figyelembe veszi-e a szervezeti feladatok megoldásának a pedagógusokra és a diákokra gyakorolt hatását, következményeit. Az iskolák mint szervezetek hosszú távú célokat tűznek ki maguk elé. Pedagógiai programjukat stratégiai tervként kezelik, amely áthatja az intézmények mindennapi munkáját. Az elvégzett munka jutalma a pedagógusok teljesítményéhez kötött. Az iskolák képesek követni és válaszolni a külső környezet változásaira, például figyelnek a szülők igényeire. OLLÉ (2006) a fenti gondolatsort azzal egészíti ki, hogy az innovativitás velejárója a kockázatvállalás, amely folyamatban a vezetés a végső eredményre koncentrál az eredményhez vezető folyamatok, technikák figyelembevételével.

3.1. Az iskola mint tanulószervezet

A sikeres intézmények jellemzője a megújulásra való törekvés, amely magában foglalja a változásokra és az innovációra való gyors reagálást, a minőségtudatosságot és az alkalmazottak nagyfokú bevonását, amely a hozzáadott érték, a tudástőke egyik teremtője. HALÁSZ szerint (2007a) az igazán értékes innovációs folyamatok csak olyan szervezetekben lehetségesek, amelyekben intenzív és folyamatos belső tanulás zajlik. A szervezeti tanulás egy komplex folyamatot jelent, amelynek célja a szervezet fejlődése, és melyben az egyéni és a csoportos tanulás fontos szerepet kap, és amelyben az egyén tanulása és a szervezet fejlődése kölcsönösen egymás feltétele. Bármiféle egyensúlytalanság ebben a folyamatban csökkenti a szervezet képességét, hogy legyőzze a fejlődését akadályozó tényezőket, és összhangba kerüljön a környezetében zajló változásokkal (ARGYRIS–SCHÖN, 1996). A szervezeti tanulás tehát a tanulószervezetek jellemzője.

A tanulás során a tagok képesek tapasztalataik alapján új tudást létrehozni, és azt a szervezeten belül elterjeszteni annak érdekében, hogy az elérhető és felhasználható legyen a többi pedagógus számára is. Képesek elemezni megfigyeléseiket, levonni következtetéseket a sikereikből és a kudarcaikból. Ennek értelmében érdemes átgondolni, hogy melyek azok az elemek, amelyek jó szervezetté teszik az intézményeket, és mint jó szervezetek mitől válnak hatékony tanulószervezetté.

Egy iskola szervezetnek tekinthető, ha – bár egységekből áll, de – egészként működik, az egységek között kapcsolat, összehangolt működés, dinamikus interakció van, és a környezettel kölcsönhatásban áll. Egy iskola többek között azért működhet jól, mert megvalósul a dolgozók tevékenységének észszerű koordinációja, mert az intézmény pedagógiai programjában és nevelési tervében foglaltak teljesülnek, és mindehhez a vezetés fontos helyen kezeli a tevékenységi körök megosztását (KOVÁCS, 2012). Jellemző a pozíciók és szerepek együttese, tanulók, pedagógusok, szülők szervezetének az összessége, olyan komplex szervezetet felmutatva, amelyben a résztvevők között erős kommunikáció valósul meg (SZIVÁK, 2006). STOCKER (2004) szerint a tanulószervezetre jellemző, hogy úgy alkalmazkodik a környezetéhez, hogy folyamatosan szem előtt

tartja a közös jövőképet. Ezt a folyamatos innovációteremtő képessége által éri el, amely folyamatban minden innováció egy-egy szintet jelent a jövőkép eléréséhez.

BENEDEK (2013) úgy véli, hogy a tanulószervezet olyan intézmény, amely tudatosan és módszeresen alakítja a szervezeti tudás létrehozását és átadását, és célja a tevékenység javítása. SENGE (1998) szerint a tanulószervezetben az egyének képességeinek folyamatos bővítése zajlik, és az emberek a közös tanulás képességének elsajátításában motiváltak. A működéshez a rendszerben való gondolkodást, önfejlesztést, személyes kontrollt, közös jövőképet, belső meggyőződést, attitűdváltást és a csoportos tanulást, teammunkát mint nélkülözhetetlen alapelveket jelöli meg.

KOZMA (1994) és SZENCZI (2000) a fenti gondolatot számunkra azzal egészíti ki, hogy az iskola társadalmi intézmény (mivel társadalmi szükségszerűség és pedagógiai intézmény), mert a nevelés-oktatás minőségét közvetíti. Eredményeként az iskola szervezetté alakul, egy szabályosan működő struktúrát feltételez, és erre szervezetelméleti modelleket épít ki.

HALÁSZ (2007a) úgy véli, hogy az iskoláknak azért fontos tanulószervezetté válniuk, mert a gazdasági szervezetek tanulószervezetté válása megkívánja, hogy az ott dolgozók képesek legyenek tanulószervezetben működni. Márpedig ilyen emberek csak olyan szervezetben, olyan iskolában tudnak nevelődni, amely maga is tanulószervezetként működik. Úgy véli, hogy a versenyképesség és a tanulószervezet szinonima fogalmak, amely az oktatás területén is érvényes.

Amikor egy iskola fejlesztést hajt végre, a tervezés folyamatakor vegye számba a használóit, a programját, a szervezeti felépítését és a környezetét. A sikeres fejlesztés követelménye, hogy az intézmény képes a tanulók teljesítményére és az osztálytermi folyamatokra összpontosítani úgy, hogy közben a tanulók, a szülők, a pedagógusok, a fenntartó és a civil szervezetek aktív részvételére épít. A fejlesztés fontos komponensei a dolgozók fejlesztése melletti elköteleződés, az átalakító, fejlesztő vezetői hozzáállás, a fejlődés, változás folyamatos mérése és a közös tervezés. A sikeres szervezetfejlesztéshez szükség van a lehetőségek felmérésére, a lehetőségek kihasználásához szükséges képességre, valamint a szakértelmet, tehetséget és készségeket magába foglaló hozzáértésre (SZATMÁRINÉ, 2008).

A pedagógusokkal szemben elvárt, hogy értsék és azonosuljanak az intézmény céljaival, jellemezze őket elégedettség a munkájukban, azonban ha problémahelyzetbe kerülnek, tudják, hogy a szervezetben milyen mechanizmusok állnak rendelkezésre annak megváltoztatására. Kívánatos, hogy probléma esetén a vezetés és a dolgozók is a megoldandó feladat tartalmára figyeljenek, a hangsúlyt a mindenki számára elfogadható megoldásra helyezzék.

3.2. A tanulószervezetként működő iskolák vezetésének jellemzői

Az iskolavezetésnek, élén az intézményvezetővel, meghatározó szerepe van az iskola tanulószervezetté válásában. A vezető elsődleges feladata a tanulószervezet kiépülésének támogatása (SENGE, 1998), azaz az alapelvek összehangolása és a megvalósulásának elősegítése, mint például a közös jövőkép kialakulásnak támogatása, a bizalommal teli légkör kialakítása, az egyéni és csoportos tanulás megszervezése, lehetőség biztosítása a kísérletezésre, önálló döntéshozatalra és a

kockázatvállalásra (MULFORD–SILINIS, 2003, WILLIAMS–BRIEN–LEBLANC, 2012; SCHLECHTY, 2009).

A tanulószervezetként működő iskolákban az igazgató változáshoz és változtatáshoz való hozzáállása élesen eltér a bürokratikus berendezkedésű iskoláétól (SCHLECHTY, 2009). A tanulószervezet igazgatója számít a változásra, permanens és normális folyamatnak tekinti. Az új technológiákat és a külső környezetet lehetőségnek látja a fejlődéshez, az iskolában bevezetett változtatásokat pedig a teljesítmény növelésének lehetőségeként interpretálja és nem mint megoldást egy éppen aktuális krízisre. Az igazgató képes eldönteni, hogy az elgondolt innováció (változtatás) valóban a kívánt jövőkép felé mutat-e, illetve hogy megfelel-e a szervezet kapacitásnak, azaz az iskola aktuális struktúrája, eszközközei és forrásai képesek-e kiszolgálni a tervezett újítást. Amennyiben a kapacitás kevés, először a kapacitás növelésre törekszik.

A tanulószervezetként működő iskolákban az igazgató (a többi pedagógushoz hasonlóan) elkötelezett a tanulás irányában, folyamatosan törekszik tudásának a bővítésére, képességeinek a fejlesztésére (SCHLECHTY, 2009), és ezáltal a saját példájával modellezi a tanulás folyamatát. Támogatja a tanárok és az iskola dolgozóinak a szakmai fejlődését, bátorítja őket arra, hogy megosszák egymással a gondolataikat, és egymástól is tanuljanak (MULFORD–SILINS, 2003).

A tanulószervezet vezetésére a megosztott vezetés a jellemző (WILLIAMS–BRIEN–LEBLANC, 2012; MULFORD–SILINS, 2003), az iskola igazgatója a vezetők vezetőjeként működik (SCHLECHTY, 2009). Az ilyen szervezetekben a tanároknak lehetőségük van részt venni az iskolát érintő legfontosabb döntésekben, de hozhatnak egyéni döntéseket is, és szabadon kísérletezhetnek (SILINS–ZARINS–MULFORD, 2002).

3.3. Az intézményvezető személyiségének hatása az innovációs folyamatra

Az elmúlt évszázadban számos kutatás kapcsolódott a vezetés fogalmának a meghatározásához és a vezető személyiségének a vizsgálatához (például FAYOL, 1917; LEWIN, 1935; LEWIN–LIPPIT–WHITE, 1939; WEBER, 1947; TANNENBAUM–SCHMIDT, 1958; LIKERT, 1967; HERSEY–BLANCHARD, 1982 stb.),[7] és jelentős azoknak az elemzéseknek a száma is, amelyek az oktatás területén a hatékony iskolavezetés jellemzőit határozzák meg (HARRIS, 2002; RAZIK–SWANSON, 2001; OWENS, 2001; MORRISON, 2002; BAL–JONG, 2007).

A vezetés és vezető fogalmak mellett egyre gyakrabban fordul elő a *menedzsment* és a *leadership* fogalom, ezért érdemes feltárni, hogy vajon menedzsmentről vagy leadershipről beszéljünk egy intézmény innovációs folyamatának az irányítása tekintetében. Gondolatsorunkat a két fogalom értelmezésével indítjuk.

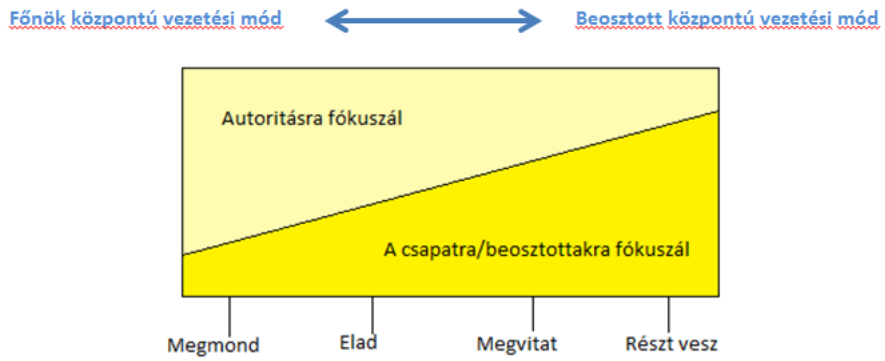
A *Magyar Értelmező Szótár* (2003) szerint a menedzsment ügyvitelt, igazgatást, vezetést jelent, amely az erőforrások szervezésével és irányításával foglalkozó tevékeny-

[7] A vezetés fogalmának meghatározásai közül a következő kettőt szeretnénk kiemelni. Fiedler szerint „a vezetés mások befolyásolása abból a célból, hogy valamilyen feladatra közös megoldást találjanak". BAYER gondolatai szerint (1995) „a vezetés olyan tevékenység, amely a kommunikációs folyamatra támaszkodva – meghatározott cél (célok) érdekében befolyásolja az emberek közötti kapcsolatokat és az emberi magatartásokat".

ség. Célja, hogy a végzett munka eredményeként egy adott idő- és költségkereten belül teljesüljenek a szervezet céljai. TAYLOR (1911) úgy fogalmaz, hogy a menedzsment tudja, hogy mit akar az emberektől, mit akar velük elvégeztetni annak érdekében, hogy a leghatékonyabban dolgozzanak. Vezetője a menedzser, az a személy, aki a menedzsmentfolyamatokat a gyakorlatban véghezviszi.

A leadership fogalom közgazdasági szemszögből való megfogalmazás szerint egy olyan vezető-beosztott kapcsolat, ami az együttműködésen, együttdolgozáson, egymás segítésén, egy valós kapcsolaton alapul. A leadership személyek és csoportok befolyásolási folyamata a célok meghatározása és megvalósítása érdekében. Eisenhower szerint a leadership az a képesség, amellyel el tudjuk dönteni, hogy mit kell tenni, és erre rá is tudunk venni másokat, hogy ezt megcsinálják. DAY és munkatársai (2009) a leadership feladataként a szervezetben lévő személyek hatékony munkájának a megszervezését jelöli meg. Véleményük szerint a vezető befolyásol, motivál, képvisel, példát mutat, nevel és tanácsol. A fenti gondolathoz kapcsolódik MAXWELL (2013), aki úgy véli, hogy a vezetés nem egyéb, mint hatás, amely szorosan összefügg a motivációval, mivel annak megértésén alapszik, hogy mi készteti gondolkodásra és cselekvésre az embereket.

Az OFSTED (Office for Standards in Education, 2003) az iskolai leadership és a menedzsment közötti különbségtétel tekintetében úgy fogalmaz, hogy míg a leadership feladata „jó dolgokat csinálni", a menedzsmenté ezzel szemben „a dolgokat jól megcsinálni". Állítását azzal is kiegészíti, hogy a hatékonyság érdekében a leadership nem hagyhatja figyelmen kívül a követők céljait és szükségleteit. Tannenbaum és Schmitt modelljében az alábbi kapcsolatot vázolja fel a menedzsment és a leadership kapcsolatát (SHERWIN, 2015; 3. ábra).



3. ábra
Tannenbaum–Schmidt modellje a négy vezetői stílusról

KOCSIS (1993) szerint a *menedzsment* az a folyamat, amelyet egy vagy több személy végez mások tevékenységének koordinálására, olyan eredmények elérése érdekében, amelyet egyikük sem tudna egyedül sikerre juttatni. Mint írja, a menedzsment feladata a szervezet működtetése, a rendelkezésre álló erőforrások tervezése, a célok, az ütemtervek meghatározása, a költségvetés rögzítése. A menedzser felosztja a feladatokat, biztosítja az erőforrásokat, felépíti a szervezetet. Rendelkezik, koordinál, utasít, irányít, felügyel, döntéseket hoz, és ellenőrzi a végrehajtást. A menedzsment jellemzője az infor-

máció megosztása a szervezeten belül, az önálló cselekvést serkentő határozottan körvonalazott határok megteremtése és kijelölése, valamint a hierarchia felváltása az önirányításra képes csoportokkal. Ezzel szemben a *leadership* elsősorban a személyes viselkedésformáról, magatartásmintáról szól, amely folyamatban a vezető érzelmekre hagyatkozik. Feladata az embereket egy vízió, jövőkép mögé felsorakoztatni. Vezetője, a leader hosszú távon gondolkodik, felvázolja az irányvonalat és a megvalósításhoz szükséges stratégiákat.

A fenti gondolatsor eredményeként úgy véljük, hogy a hatékony irányításához és működéshez, működtetéshez mind a menedzseri, mind a vezetői képességekre és készségekre szükség van. Mivel az iskola szakmai fejlesztését, a végbemenő innovációkat az intézmény vezetése, vezetői jelentősen befolyásolják, ezért ahhoz, hogy jó döntések szülessenek és az elképzelések maradéktalanul megvalósuljanak, a vezetőknek megfelelő felkészültséggel kell rendelkezniük. Az innovatív vezetés nemcsak elkötelezettséget, hanem hozzáértést is kíván (HALÁSZ, 1996). A hatékonyság érdekében a vezetés legyen a fejlesztéshez vagy változtatáshoz szükséges információk birtokában, és rendelkezzen kiterjedt külső kapcsolatrendszerrel annak érdekében, hogy képes legyen megfelelően menedzselni elképzeléseit.

A pedagógiai fogások elsajátítása hosszú folyamat, akár több évet is igényelhet egy pedagógus részéről (FALUS, 2003). A vezetőnek számítania kell arra, hogy új pedagógusok kerülnek az intézménybe, akik részére lehetővé kell tenni az intézmény céljainak megismerését, a kitűzött feladatok elvégzését. A vezető a tanulók és az iskola teljesítményét növelheti azzal, hogy a legtöbb időt a szakmailag kiemelkedő kollégákra fordítja, a kiválóságra épít, a tehetséges pedagógust teljesítményre sarkallja, aki aztán példaként és segítőként állhat a többi kolléga előtt (ROEBUCK, 2000; GORDON, 2003; BERDE–FELFÖLDI, 2004). Mint minden területen, az oktatásban is érvényes azonban, hogy kiváló csak az lehet, aki az átlag felett teljesít (DRUCKER, 1992). Az eredményesség, a hatékonyság kulcskérdés. Mind a rövid, mind a közép-, mind a hosszú távú tervek átgondolt megfogalmazása szükséges, amely a napi tanórák megtartásától a gyerekek egyéni teljesítményének a növelésén keresztül az egész intézmény eredményességéhez vezet (MARX, 2006). Csak az az iskola lehet sikeres, ahol megfelelő információval, tudással rendelkeznek a nevelés-oktatás folyamatairól, amelynek része a pedagógusok folyamatos tanulása (BARÁTH, 2003).

Vajon ahhoz, hogy a fenti kívánalmaknak eleget tegyen az intézményvezető, milyen született tulajdonságokkal kell rendelkeznie? Megtanulhatja, vagy bárki elsajátíthatja a vezetés ismérveit? A válasz kettős. Egy jó igazgatónak szüksége van alapvető adottságokra, vezetői vénára, vezetői rátermettségre, amely nem áll egyenlő mértékben rendelkezésére mindenkinek (MARLAND, 1972; STOGDILL, 1974; OGILVIE, 1973; KHATENA, 1992). KHATENA (1992) a vezetői képességet egy csoport képviseletére való képességként határozta meg. Az ilyen, vezetésre termett személyek értelmesek, kreatívak és a változásokra érzékenyek, értik az embereket, ismerik a csoportműködéseket. A vezetéshez tehát intellektuális és érzelmi forrásokra egyaránt szükség van. Másrészt viszont vezetőnek lenni egy szerep is, amit tanulni kell és lehet. Az igazi vezető olthatatlan vágyat érez az iskola sikeréért, és ez az érzés taníthatatlan. Szilárd, stabil személyiség – óvatosság, szorgalom és nagy kitartás jellemzi. Nem tud szakmailag jól vezetni az, aki tehetetlenül tárja szét kezét, belefásult a munkába, elérhetetlennek érzi a mindennapi

eredményességet. Olyan vezetők a kívánatosak, akik képesek az iskola teljesítményét pozitív irányba elmozdítani (GENTRY et al., 2012).

A tapasztalatok azt mutatják, hogy nehezen tanulható és tanítható – mert adottság – a stratégiai gondolkodás, a részletekre figyelés, az innovativitás (BALATON–TARI, 2014). Vannak vezetők, akik innovatívak, és vannak, akiknek a fejlesztésére szánt idő ebben a tekintetben nem térül meg. A vezető személyisége valamifajta különleges erőt, kisugárzást, kivételes elkötelezettséget, szolgálatot, mások által respektált tekintélyt, elfogadást fejezzen ki. Céltudatosan és szisztematikusan dolgozzon, igyekezzen a tevékenységeit jól szervezni, keresse a dolgok mélyebb összefüggéseit, és képes legyen átlátni azok lényegét (ALVY– ROBBINS, 2010).

Az iskolai siker szoros együttműködést kíván meg a pedagógusoktól, amely folyamatban az igazgatónak kiemelt szerepe van. A vezető rendelkezzen azzal a képességgel, hogy figyelmesen és megfontoltan közelítsen kollégáihoz, legyen udvarias (MURPHY, 2007). Legyen képes irányítani a munkatársait, és tudja a folyamatokat kontrollálni. A jó teljesítmény felmutatása kihívást, innovatív munkát kíván meg a pedagógusoktól, amely segítséget, odafigyelést kíván. A vezető legfőbb támogatója az új belépő, és tisztában van azzal, hogy az emberek a vezetőt hagyják el és nem az iskolát, így munkáját ennek tudatában szervezi. Nem kívánatos az a vezető, akinek maga a pozíció jelent büszkeséget, elégedettséget. Az innovációs folyamat bizonyos helyzetiben továbbra is a tantestület egyik tagjaként kell viselkednie (WILDY–LOUDEN, 2000). A csoportban tagként hozzon döntést – engedje, hogy olykor a problémát a csoport vesse fel és együtt vitassák meg, kollektív döntést hozva. Olykor azonban szükséges a „hatalom szavával" élni, ha az innovációs folyamat sikertelenségét el akarja kerülni. Ha kell, cseréljen pedagógust, szűrje ki azokat, akik nem tudnak módszertanilag megújulni, engedje a felfelé irányuló kommunikációt, kérje ki a beosztottak véleményét, sarkallja döntésre őket, de ellenőrizzen is. A vezető adjon szakmai önállóságot kollégáinak. Bízzon beosztottjaiban, ötleteiket, újító gondolataikat használja fel.

Az intézményvezető biztosítsa a kereteket, az egyenlő esélyeket, figyeljen a célra, és csak annyira avatkozzon a folyamatba, amennyire a cél szempontjából szükséges. Egy időben figyeljen kitűzött céljaik elérésére és munkatársai támogatására. Tegye világossá, hogy az iskola teljesítményének egyik meghatározója a kompetenciamérésen elért eredmény, ezért a szocializáció mellett a legfontosabb cél az ismeretelsajátítás segítése (KNAPP et al., 2010; SEASHORE et al., 2010).

Nincs egyetlen olyan vezetői tulajdonság sem, ami a sikert garantálná. Az iskola eredményessége attól függ, hogy adott, sajátos helyzetben a vezető stílusa, cselekedete helyénvaló-e vagy sem. Véleményünk szerint a jó vezetés magába foglalja az olyan *általános vezetői készségeket,* mint például a vezető irányt szabó képessége, az információmegosztó tevékenysége vagy a részvételen alapuló döntéshozás menedzselésére és a koordinációra való képessége. De birtokában van az alapvető *pedagógiai folyamatok irányításával kapcsolatos készségeknek* is, mint például a szűk értelemben a tanítással kapcsolatos időráfordítás az adminisztratív feladatokkal szemben, az osztálytermi tanítás ellenőrzésére való képesség, a pedagógusok számára nyújtott tanácsadói szerepre való alkalmasság, munkacsoportokban zajló együttműködés segítése vagy a tanárok professzionalizálódásának előmozdítása. Ez utóbbi a bemutatásra kerülő Komplex Instrukciós Program alkalmazásának nagy segítője.

Az is kijelenthető, hogy ahhoz, hogy jó vezetővé váljon valaki, személyes tulajdonságai mellett szükség van egy elkötelezett, együtt gondolkodó tantestületre. Ennek formálása szintén a vezetés feladata.

*

Kérdés tehát, hogy hogyan válhattak, válhatnak az iskolák tanulószervezetté. A cél eléréséhez mindenekelőtt fontos a rendszerben gondolkodás, vagyis az iskolát az ott dolgozók mint szervezetet, egészben, rendszerként értelmezik, közösen kialakított jövőképük van. Mind a felnőttre, mind a gyermekre egyaránt érvényes alapelvek szerint szerveződik a csoportos tanulás, ahol a csoportban együtt gondolkodni és dolgozni elv érvényesül. A csoportos tanulást a kooperativitás jellemzi mind a tanulók, mind a pedagógusok között. A belső meggyőződések, gondolati minták érvényesülnek. A mélyen gyökerező téves gondolatokat, meggyőződéseket, világszemléletet le tudják győzni, ha tanulni, ha változni kell. Tudnak alkalmazkodni a változó környezethez, képesek folyamatosan fejlődni. Jelen van az önfejlesztés képessége, a személyes kontroll. Folytonosan csiszolják és mélyítik személyes jövőképüket, összpontosítják energiáikat, fejlesztik türelmüket. Eredménye, hogy hatékonyan képesek kezelni a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói összetételű csoportokat.

FELHASZNÁLT IRODALOM

AGUERRONOD, I. (2008): The Dynamics of Innovation: Why Does it Survive and What Makes it Function. In: *Innovating to Learn, Learning to Innovate.* Centre for Educational Research and Innovation, OECD.

ALVY, H.–ROBBINS, P. (2010): *Learning from Lincoln: leadership practices for school success*. ASCD, Alexandria, Virginia.

ARGYRIS, C.–SCHÖN, D. A. **(**1996): *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Addison–Wesley, Reading, MA.

BÁBOSIK István (2000): Az iskola nevelési hatékonyságának mutatói. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. szám, 3–4.

BAL, J.–J. de JONG (2007): Improving School Leadership – OECD Review, Background Report for the Netherlands. Prepared for the Ministry of Education, Culture and Science, Netherlands. www.oecd.org/edu/schoolleadership**.**

BALATON Károly–TARI Ernő (2014): *Stratégiai és üzleti tervezés*. Akadémiai Kiadó.

BANDURA, A. (1976): Szociális tanulás utánzás útján. In: PATAKI Ferenc (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia.* Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 84–112.

BANKS, J. A. (2014): *Multicultural Education*. Fifth edition. Pearson, Allyn and Bacon, Boston.

BARÁTH Tibor (2003): Mitől jó az iskola? In: BÁLINT Júlia–BARÁTH Tibor (szerk.): *Útközben – Minőségfejlesztés a tanulásfejlesztésért.* Qualitas, Szeged, 87–110.

BAYER József (1995): *Vezetési modellek – vezetési stílusok. Hatékonyságjavulás a vezetési színvonal emelésével.* Vinton, Budapest.

BEADLE, P. (2010): *How to teach*. Croun House Publishing, Camarthen.

BECZE Orsolya (2012): A külső vezérlésű innovációs kezdeményezések szerepe a közoktatás reformjában. *Új Pedagógiai Szemle,* 9–10. szám, 92–135.

BENEDEK István (2013): *A közoktatási intézmény hatékonysága*. Budapesti Műszaki Egyetem Budapest.

BENNET, T. (2011): *Not quite a teacher*. Continuum International Publishing Group, London.

BERDE Csaba–FELFÖLDI János (2004): *Vezetési ismeretek.* Campus Kiadó, Debrecen, 130.

BERNÁTH József (1994): *Az iskolák szakmai fejlesztése.* Budapesti Műszaki Egyetem, Budapest.

BIKICS Gabriella (2003): Tanítási képességek fejlesztése a német és a magyar tanárképzésben. In: FALUS Iván (szerk.): *Pedagógusképzés,* 1–2. szám, 59.

BRIM, O. G. (1994): *Socialisation nach Abschluss der Kindheit.* Stanton, Wh.

BRUNNER, R. (1976): *Lehrertraining.* Reinardt Verlag, München.

CARLSON, R. O. (1965): *Adoption of Educational Innovations*. University of Oregon, Center for the Advanced Study of Educational Administration, Eugene.

CARTER, P. (2013): *Teacher Quality Initiative*. Chattanooga-Hamilton County Public Education Foundation. www.pefchattanooga.org/www/docs/2-110. (2013. 03. 21.)

COHEN, E. G. (1997): Understanding status problems: sources and consequences. In: COHEN, E. G.–LOTAN, R. A. (eds.): *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice.* Teachers College Press, New York, 61−76.

COHEN, E. G.–LOTAN, R. A. (2014): *Designing groupwork: Strategies for heterogeneous classrooms.* Teacher College, Columbia University, New York–London.

COLEMAN, J. S.–CAMPBELL, E. Q.–HOBSON, C. J.–MCPARTLAND, J.–MOOD, A. M.–WEINFELD, F. D.–YORK, R. L. (1966): *Equality of educational opportunity.* Government Printing Office, Washington, DC.

COMER, J.–HAYNES, N. M.–JOYNER, E. T.–BEN-AVIE, M. (1966): *Rallying the whole village: The Comer process for reforming education.* Teachers College Press, New York.

COUSINET, R. (1945): *Une méthode de travail libre par groupes*. Cerf, Paris.

CRAHAY, M.–DE NEVE-LAJONG (1982): *L'école, L'enseignement et l'innovation. Laboratoire de Pédagogie Expérimentale*. Université de Liège, 24–27.

CROS, F. (1993): *L'innovation à l'école: forces et illusions.* Presses Universitaires de France, Paris, 18, 20, 25–26, 37–40, 47, 63.

CSAPÓ Benő (2007): A tanári tudás szerepe az oktatási rendszer fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle,* 3–4. szám, 11–23.

CSEH Györgyi–GÁL Ferenc–HALÁSZ Gábor–HORN Gábor–SZABÓ Mária–SZŰDI János (1997): *Önfejlesztő iskolák*. Soros Oktatási Füzetek, Budapest.

CSERMELY Péter (2014a): *Gondolatok az innovációról.* http://webcache.googleusercontent.com/search?hl=hu&q=cache%3AlcKzSRs-F30J%3Ahttp://csermelyblog.tehetsegpont.hu/node/143+pedag%C3%B3giai+innov%C3%A1ci%C3%B3 (2014. 10. 02.)

CSERMELY Péter (2014b): *Milyen a jó tanár?* http://csermelyblog.tehetsegpont.hu/node/28 (2014. 11. 05)

CSIRMAZ Mátyás (2003): Alternativitás vagy az oktatási rendszer hiányosságai? *Új Pedagógiai Szemle,* 10. szám, 86–98.

DAY, Ch.–SAMMONS, P.–HOPKINS, D.–HARRIS, A.–LEITHWOOD, K.–GU, Q.–BROWN, E.–AHTARIDOU, E.–KINGTON, A. (2009): *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes. Final Report.* National College for School Leadership, Nottingham.

DEAL, T. E.–PETERSON, K. D. (2009): *Shaping school culture: Pitfalls, paradoxes, and promises*. Jossey-Bass, San Francisco.

DEWEY, J. (1902): *The child and the curriculum.* University of Chicago Press, Chicago.

DOBOS Krisztina (2002): Az innováció. *Új Pedagógiai Szemle,* 9. szám, 38–48.

DOISE, W.–MUGNY, G.–PERRET-CLERMONT, A. (1980): A társas kölcsönhatás és a kognitív műveletek fejlődése. In: PATAKI Ferenc (szerk.): *Csoportlélektan.* Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 277–296.

DONALDSON, G. (2010): *Teaching Scotland's future.* Scottish Government. http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/337626/0110852.pdf (2014. 06. 09.)

DRUCKER, P. F. (1991): *Hatékony vezető kézikönyve.* Park Kiadó, Budapest.

ELMORE, R. F. (1995): Getting to scale with good educational practices. *Harvard Educational Review*, Vol. 66, No. 1, 1–26.

EVERARD, B.–MORRIS, G. (2001): *Hatékony iskolavezetés.* KÖVI, Szeged.

FALUDI Szilárd (1994): Homo Ludens. *Új Pedagógiai Szemle,* 1. szám, 82–83.

FALUS Iván (2012): Mit várunk a tanártól? Új készségek, kompetenciák? In: B. TIER Noémi (szerk.): *Alma a fán.* 57.

FALUS Iván (2003): *Didaktika.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

FAYOL, H. (1917): *Administration industrielle et générale; prévoyance, organisation, commandement, coordination, controle*. H. Dunod et E. Pinat, Paris.

FOSTER, M. (2001): African American teachers and culturally relevant pedagogy. In: BANKS, J. A.–BANKS, C. A. (eds.): *Handbook of research on multicultural education.* San Francisco: Jossey-Bass, San Francisco, 570–581.

FREINET, E. (1969): *Naissance d'une pédagogie populaire.* Maspero, Parizs.

FULLAN, M. (2008): *Facilitator's Guide to the Moral Imperative of School Leadership*. Michael Fullan Enterprises Inc. Ontario Institute for Studies in Education.

GARAI Laszló (2015): *The Second Modernization and its Bolshevik-type Infrastructure.* https://www.academia.edu/4927999/The_Second_Modernization_and_its_Bolshevik-type_Infrastructure. 2015. 07. 17.

GÁSPÁR László (1996): *Innovációs folyamatok menedzselése az iskolában*. OKKER Oktatási Iroda.

GAY, G. (2000): *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice.* Teachers College Press, New York.

GENTRY, W.–DEAL, J. J.–STAWISKI, S.–RUDERMAN, M. (2012): *Are Leader Born or Made?* Center for Creative Leadership.

GIDDENS, A. (2003): *Szociológia.* Osiris Kiadó, Budapest.

GOLDHABER, D. D.–BREWER, D. J. (2000): Does teacher certification matter? High school teacher certification status and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 80, 134, 136–138.

GOLNHOFER Erzsébet (2006): Szervezeti kultúra. In: GOLNHOFER Erzsébet (szerk.): *Az iskolák belső világa*. M. NÁDASI Mária (sorozatszerk.): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése.* ELTE PPK Neveléstudományi Intézet.

GOLNHOFER Erzsébet (2003): Törekvés a tanárképzés megújítására. In: FALUS Iván (szerk.): *Pedagógusképzés*, 1–2. szám, 102.

GORDON, T. (2003): *Vezetői Eredményesség Tréning* (V.E.T.) Assertiv Kiadó, Budapest, 298.

GROSSMAN, P. L. (2002): *Teacher knowledge and professional education: The case of pedagogical content knowledge.* Keytone address presented at the Inaugural Universiti Pendidikian Sultan Idris. International Teacher Conference, Tanjong Malim, Perak, Malajzia.

GYARMATHY Éva (2012): *Diszlexia a digitális korszakban*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

HALÁSZ Gábor (2007a): Tanulószervezet – eredményes oktatás. *Új Pedagógiai Szemle,* 3–4. szám, 37–45.

HALÁSZ Gábor (1996): A vezetés fejlesztése és az oktatás minősége. In: SZABÓ Imre (szerk.): *Vezetésfejlesztés és vezetőképzés a közoktatásban*. Okker, Budapest, 10–17.

HALÁSZ Gábor–BALÁZS Éva–FISCHER Márta–KOVÁCS István Vilmos (2011): *Javaslat a Nemzeti Oktatási Innovációs rendszer fejlesztésének stratégiájára.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

HAMMERNES, K.–DARLING-HAMMOND, L.–SHULMAN, L. (2002): *Towards expert thinking: How case writing contributes to the development of theory-based professional knowledge in student-teachers.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Assosciation, Seattle, WA.

HARRIS, A. (2002): *Distributed Leadership in Schools: Lead or Misleading.* www.icponline.org/features_articles/f14_02.htm.

HERSEY, P.–BLANCHARD, K. H. (1982): *Management of organization behavior: utilizing human resources.* Prentice-Hall, Englewood Cliffs. NJ.

HUNYADY Györgyné–M. NÁDASI Mária (2011): Személyközi kapcsolatok az iskolában. In: BÁBOSIK István és mtsai. (szerk.): *Pedagógia az iskolában. A szociális életképesség megalapozása*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

K. NAGY Emese (2012): *Több mint csoportmunka.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

K. NAGY Emese (2005): A társas interakció mint tudásgyarapító tényező a heterogén osztályokban. *Iskolakultúra*, 15. évf. 5. szám, 16−25.

KAGAN, S. (2001): *Kooperatív tanulás.* Önkonet Kft., Budapest.

KHATENA, J. (1992): *Gifted: Challenge and response for education.* Peacock Publishers, Itasca.

KLEIN Sándor (2007): Tanulószervezet a tanuló társadalomban. *Új Pedagógiai Szemle,* 3–4. szám, 4–10.

KNAPP, M. S.–COPLAND, M. A.–HONIG, M. I.–PLECKI, M. L.–PORTIN, B. S. (2010): *Learning-Focused Leadership and Leadership Support: Meaning and Practice in Urban Systems.* University of Washington.

KOCSIS József (1993): *Menedzsment műszakiaknak.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 184.

KOVÁCS István Vilmos (2012): Az oktatási innovációk terjedésének esélyei Magyarországon. In: *Az innováció hálózatai.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

KOVÁCS István Vilmos (2010): *Az oktatás tudástérképe.* Kézirat. http://tamop311.ofi.hu/szakmai-program/8-1/oktatasi-agazat

KOVÁCS Sándor (1988) *Innováció az iskolában.* Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.

KOZMA Tamás (1994): *Bevezetés a nevelésszociológiába.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

LEEDY, P.–ORMROD, J. (2013): *Planning and Design. Practical research.* Pearson New International Edition.

LEWIN, K. (1935): *A Dynamic Theory of Personality.* McGraw Hill Book Company Inc.

LEWIN, K.–LIPPIT, R.–WHITE, R. K. (1939): Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology,* 10, 271–301.

LIGHT, P.–GLACHAM, M. (1985*):* Facilitation of individual problem solving through peer interaction. *Educational Psychology,* 5, 217–225.

LIKERT, R. (1967): *The human organization: Its management and value*. McGraw-Hill, New York.

LISKÓ Ilona (2004): A pedagógusképzések hatékonysága. *Educaio,* 3. szám, 391–405.

LOTAN, R. (2012): Complex Instruction. In: BANKS, J. A. (ed.): *Encyclopedia Diversity in Education.* Sage Publications, Thousands Oaks, CA.

M. NÁDASI Mária (2010): Innovációk a tanárképzésben – alulnézetből. In: *Pedagógusképzés. Pedagógusképzők és -továbbképzők folyóirata,* 1. szám, 126–137.

Magyar Értelmező Kéziszótár (2003): MTA Nyelvtudományi Intézet, Akadémiai Kiadó, Budapest.

MARLAND, S. P. (1972): Education of the gifted and talented. Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. Washington, DC: Government Printing Office. In: YEWCHUK–LUPART (1993): *Gifted Handicapped: A Desultory Duality*. In: HELLER–MÖNKS–PASSOW (eds.): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent.* Pergamon, Oxford, 709–726.

MARX, G. (2006): *Future-oriented Leadership: preparing Schools, Students, and Communities for Tomorrow's Realities*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.

MAXWELL, J. C. (2013): *The 5 Levels of Leadership: Proven Steps to Maximize Your Potential.* Thomas Nelson Inc.

MEAD, G. H. (1973): *A pszichikum, az én és a társadalom.* Gondolat Könyvkiadó, Budapest.

MERSETH, K. K.–KOPPICH, J. (2000): Teacher education at the University of Virginia: a study of English and mathematics preparation. In: DARLING-HAMMOND, L. (ed.): *Studies of excellence in teacher education: Preparation in a five year program.* American Association of Colleges for Teachers Education Publications, Washington, DC, 49–81.

MORRISON, K. (2002): *School Leadership and Complexity Theory*. Routledge Falmer, London.

MORRISON–KUHN (1983): Cognitive aspects of preschoolers' imitation in a play situation. In: Cohen, E. G.–Lotan, R. A. (1989): Can classrooms learn? *Sociology of Education*, No. 62, 75–94.

MULFORD, B.–SILINS, H. (2003). Leadership for organisational learning and improved student outcomes. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 33, No. 2, 175–195.

MURPHY, D. (2007): *Professional School Leadership: Dealing with Dilemmas Dunedin Academic.*

National Center for Educational Statistics (2000): *Digest of education statistics, 1999.* U.S. Department of Education, Washington DC.

National Research Council (2000): *How people learn: Brain, mind, experience, and school.* National Academies Press, Washington DC.

NONAKA, I.–TAKEUCHI, H. (1995): *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation.* Oxford University Press.

OECD (2005): *Oslo Manual. Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data*. 3rd edition. OECD, EUROSTAT, OECD Publishing.

OECD (2002): *Frascati kézikönyv. Javaslat a kutatás és kísérleti fejlesztés felméréseinek egységes gyakorlatára.* A Nemzeti Kutatási és Technológiai Hivatal kiadványa, Budapest.

OFSTED (2003): *Leadership and management: what inspection tells us.* Ofsted Publication Centre.

OGILVIE, E. (1973): *Gifted Children in Primary Schools.* Macmillan Educ. Ltd.

OLLÉ János (2006): Iskola és szervezet. In: GOLNHOFER Erzsébet (szerk.): *Az iskolák belső világa*. M. NÁDASI Mária (sorozatszerk.): *A gyakorlati Pedagógia néhány alapkérdése.* ELTE PPK Neveléstudományi Intézet.

OTHMAN, F. B. (2009): *A study on personality that influences teaching effectiveness*. http://webcache.googleusercontent.com/search?hl=hu&q=cache%3A1GEtwFbMikgJ%3Ahttp://eprints.usm.my/25478/1/A_STUDY_ON_PERSONALITY_THAT_INFLUENCES.pdf+fauziah+et+al. (2014. 06. 11.)

OWENS, R. (2001): *Organisational Behaviour in Education: Instructional leadership and school reform.* Allyn and Bacon, Needham Heights, MA.

PALMER, P. J. (1998): *The courage to teach: Exploring the inner landscape, of a teacher's life*. Jossey-Bass, San Francisco.

PARKHURST, H. (1982): *A Dalton-terv.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Perkes, V. A. (1967): *Junior high school teacher preparation, teaching behaviors, and student achievement.* University Microfilms, Ann Arbor, MI.

PERRET-CLERMONT, A. N.–SCHUBAUER-LEONI, M. L. (1981): Conflict and cooperation as opportunities for learning. In: ROBINSON, P. (ed.): *Communication in development.* Academic Press, London, 203–233.

PETERSEN, P. (1998): *Kis Jena-Plan.* Osiris Kiadó, Budapest.

PIAGET, J. (1960): Problemes de la psycho-sociologie de l'enfant. In: GURVITCH, G. (ed.) *Trairé de Sociologie.* Tome 2, 229–254.

PIAGET, J. (1998): Les méthodes nouvelles. Leurs bases psychologiques. Examen des méthodes nouvelles. In: Bouglé, C. (ed.): *Encyclopédia Francaise. Éducation et Instruction.* Tome 15, Párizs.

PONT, B.–NUSCHE, D.–MOORMAN, H. (2008): *Improoving School Leadership.*

RAZIK, T.–SWANSON, A. (2001): *Fundamental Concepts of Educational Leadership*. Prentice Hall Inc., Upper Saddle River, NJ.

RECHNITZER János (1993): Innovations and regional policy. In: HAJDÚ, Z. (ed.): *Hungary: Society, State, Economy and Regional Structure in Transition.* Centre for Regional Studies, Pécs, 221–244.

ROEBUCK, C. (2000): *Hatékony vezetés*. Scolar Kiadó, Budapest, 93.

ROGOFF, B. (2003): *The cultural nature of human development.* Oxford University Press, New York.

ROGOFF, B. (1990): *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context.* Oxford University Press, New York.

ROSTE, R.–MILES, I. (2005): Differences between public and private sector innovation. In: HALVORSEN, T.–HAUKNESS, J.–MILES I.–ROSTE, R.: *On the differences between public and private sector innovation. Innovation in the public sector.* Public Report, No. D9. 22–39.

SCHLECHTY, P. C. (2009): *Leading for Learning: How to Transform Schools into Learning Organizations.* John Wiley & Sons, Inc.

SCHUMPETER, J. (1934; 1911): *The Theory of Economic Development*. Harvard UP., Cambridge, Mass. (First edition in 1911.)

SEASHORE, Louis K.–LEITHWOOD, K.–WAHLSTROM, K. L.–ANDERSON, E. S. (2010): *Learning from Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning: Final Report of Research to The Wallace Foundation.* University of Minnesota, University of Toronto, 9.

SENGE, P. M. (1998*): Az Ötödik alapelv*. HVG kiadó, Budapest.

SHARAN, S.–SHARAN, Y. (1992): *Small group teaching*. Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, NJ.

SHERWIN, L. (2015): *Team Leadership Toolkit.* http://www.lindsaysherwin.co.uk/guide_team_leadership/html_leadership_styles/4_tannenbaum_schmidt.htm (2015. 11. 26.)

SILINS, H.–ZARINS, S.–MULFORD. B. (2002): Leadership and school results. Invited Chapter for K. Leithwood & P. Hallinger. *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration.* Norwell, 561–612.

STOCKER Miklós (2004): Tanulószervezetek a fenntartható fejlődésért. *Menedzsmentfórum,* 2004. május 27. www.mfor.hu (Letöltve: 2010. 02. 28.)

STOGDILL, R. M. (1974): *Handbook of leadership: A survey of theory and research.* Free Press, New York.

STRAUSS, R. P.–SAWYER, E. A. (1986): Some new evidence on teacher and student competences. *Economics of Education Review,* Vol. 5, No. 1, 41–48.

SZATMÁRINÉ BALOGH Mária (2008.): *Hogyan tanulnak a szervezetek?* (2010. 03. 29.)

SZÁZDI Antal (1999): Szakmai fejlesztés az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle,* 6. szám, 69–85.

SZENCZI Árpád (2000): *Neveléstani alapkérdések*. Eötvös József Kiadó, Budapest.

SZIVÁK Judit (2006): Kommunikáció az iskolában. In: GOLNHOFER Erzsébet (szerk.): *Az iskolák belső világa*. M. NÁDASI Mária (sorozatszerk.): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése.* ELTE PPK Neveléstudományi Intézet.

TANNENBAUM, A. S.–SCHMIDT, W. H. (1958): How to choose a leadership pattern. *Harvard Business Review.*

TAYLOR, F. W. (1911): *The Principles of Scientific Management.* Garper and Brothers, New York–London.

TONER, P. (2011): Workforce Skills and Innovation: An Overview of Major Themes in the Literature. *OECD Education Working Papers,* No. 55.

TRENCSÉNYI László (1997): Pedagógiai innováció In: BÁTHORY Zoltán–FALUS Iván (szerk.): *U. S. Census Bureau State and County Quick Facts*. http://quickfacts.census.gov/qfd/ states/00000.html (2014. 05. 02.)

VÁG Ottó (1985): *A marxista pedagógia története dokumentumokban I–II.* Budapest.

VIGOTSZKIJ, L. Sz. (1987): *A defektológia alapjai.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

VIGOTSZKIJ, L. Sz. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological process.* Harvard University Press, Cambridge.

WANG, M. C.–LINDVALL, C. M. (1984): Individual differences and school learning. In: GORDON, E. W. (ed.): *Review of research in education,* 161–225.

WEBER, M. (1947): *The Theory of Social and Economic Organization.* The Free Press and the Falcon's Bring Press**.**

WENGLINSKY, H. (2002): The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education Policy Analysis Archives,* 10.

WILDY, H.–LOUDEN W. (2000): School restructing and the dilemma of principals' work. *Educational Management and Administration,* Vol. 28, No. 2, 173–184.

WILLIAMS, B. R.–BRIEN, K.–LEBLANC, J. (2012): Transforming Schools into Learning Organizations: Supports and Barriers to Educational Reform. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy.*

WILSON, S. M.–FLODEN, R. E.–FERRINI-MUNDY, J. (2001): *Teacher preparation research: Current knowledge, gaps, and recommendations: A research report prepred for the U.S. Department of Education.* Center for the Study of Teaching and Policy, Seattle, WA.

ZUMWALT, K. (1989): The need for curricular vision. In: REYNOLDS, M. C. (ed.): *Knowledge base for the beginning teacher.* Pergamon Press, New York, 173–185.

Megjelent a Miskolci Egyetemi Kiadó gondozásában
A kiadó felelős vezetője: Szendi Attila
Nyomtatás és kötészet: Gazdász-Elasztik Kft.
Felelős vezető: Vesza József
Első kiadás