

A tanulók csoportban történő differenciálásának elméleti megalapozása

A Komplex Instrukciós Program (KIP) alkalmazása a szakmai képzést folytató középiskolákban

K. Nagy Emese



K. Nagy Emese

A tanulók csoportban történő differenciálásának elméleti megalapozás

A Komplex Instrukciós Program (KIP) alkalmazása
a szakmai képzést folytató középiskolában

K. Nagy Emese

**A tanulók csoportban történő differenciálásának
elméleti megalapozása**

**A Komplex Instrukciós Program (KIP)
alkalmazása a szakmai képzést folytató középiskolákban**



Miskolci Egyetemi Kiadó
2024

Szakmai lektor:
Molnár Balázs

ISBN 978-615-6835-07-9 (print)
ISBN 978-615-6835-08-6 (pdf)

TARTALOMJEGYZÉK

1. Bevezetés	9
2. A Komplex Instrukciós Program értő alkalmazásához kapcsolódó fogalmak	14
2.1. Hátrányos helyzet különböző aspektusai	14
2.2. Hierarchia.....	17
2.3. Státusz	18
2.4. Státuszprobléma és státuszkezelés	19
3. A tanulók tanulása és a viselkedés változása	20
3.1. A tanulói csoport összetételének a hatása a tanulásra	20
3.2. A Komplex Instrukciós Program bemutatása	23
3.3. A képességek sokfélesége	29
4. Hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikertelenségét befolyásoló tényezők	31
4.1. A nyelvfejlődés életkori jellemzői	32
4.2. A szaknyelvhasználat mint szocializációs környezeti tényező	33
4.3. A szakképző iskolákat jellemző nyelvhasználat és szakszókincs kapcsolata.....	35
4.4. A hátrányos helyzetű tanulók szaknyelvi megnyilvánulása.....	37
5. Az oktatás módszerei	39
5.1. Redukcionista és komplex pedagógiai tevékenység	39
5.2. Ismeretközlő és problémafelvető oktatás	40
6. A tanítás-tanulás folyamata	42
6.1. Frontális osztályfoglalkozás.....	42
6.2. Individuális oktatás	44
6.3. Páros munkaforma	45
6.4. Kis csoportos oktatás	45
6.4.1. A csoportmunka főbb változatai és jellemzői	48
6.4.2. A csoportmunka hatása a személyiség fejlődésére.....	51
6.4.3. A csoportmunka hatása a tanulók nyelvi fejlődésére	52
6.5. Tanulók közötti rangsor	54
6.6. A pedagógiai kultúraváltás szükségessége.....	57
6.7. Kultúraváltás az iskola szervezetében.....	61
6.7.1. Innováció az oktatási intézményekben.....	62
6.7.2. Szervezeti stratégiák.....	63
6.7.3. Közös tanulás	67
6.7.4. Megoldásfókusz	68
6.7.5. Szakértői csoport/team	69
6.7.6. Az adaptációs folyamat szakaszai	71

7. Az értékelési kultúra	77
7.1. Az értékelési kultúra változása.....	77
7.2. Értékelési nézetek, gyakorlatok a pályakezdők vizsgálatának tükrében	81
7.3. A Komplex Instrukciós Programmal kapcsolatos kutatások értékelési konzekvenciái	85
7.4. A szakszerű értékelés a tudatos tevékenység fokmérője.....	87
7.5. A pedagógiai értékelés jelentősége	91
8. A hátrányos helyzetű tanulók helye az osztályhierarchiában	92
8.1. A közösség kapcsolatrendszere.....	92
8.2. Szocializáltságban és tudásban heterogén tanulói csoportok	95
8.3. A szociometriai vizsgálat eredményeiből adódó feladatok.....	96
9. Az órai munka megfigyelése és mérése	97
10. A pedagógusok státuszkezelő kompetenciájának fejlesztése	102
10.1. A státuszkezelő technika elsajátítása az óratervkészítés technikájának segítségével.....	102
10.2. A tanulói kompetenciákkal szembeni elvárás.....	108
11. A státuszrangsor hatása a tanulók teljesítményére	109
12. A tanulói szerepek státusznövelő hatása	114
12.1. Az „irányító” mint státusznövelő szerep.....	114
12.2. A tanulók megfigyelésének összegzése	116
12.3. A státuszhelyzet hatása a csoportban lévők megnyilvánulására	117
12.4. A státuszhierarchia jellemzője	118
13. Státuszvizsgálat ismételt szociometriai mérésekkel	119
14. Tapasztalatok a tanári és tanulói kérdőívek alapján	120
14.1. Pedagógusok válaszai	120
15. Az intézményvezető mint a KIP segítője	129
16. A KIP alkalmazásának eredményei	131
16.1. A státuszkezelő KIP hatása	133
16.2. A munka szociológiai háttere.....	134
16.3. A tanár és tanuló interakciójának eredménye	134
16.4. A státuszkezelő technika elsajátításának hatása a tanulók státusz- problémájának kezelésében.....	136
16.5. A hátrányos helyzetű tanulók tanulmányi eredményében bekövetkezett változás	137
17. Komplex Instrukciós Program elveinek megfelelő óratervek	141
Irodalom	199

ELŐSZÓ

Ez a munka a Nemzeti Tankönyvkiadó gondozásában a már 2012-ben megjelent K. Nagy Emese *Több mint csoportmunka* című, a Komplex Instrukciós Programot (KIP) bemutató monográfia, valamint szintén a szerző tollából származó *KIP Könyv I-II.* (2015) munka folytatása, a tartalomnak a középfokú oktatás megsegítése érdekében fontos újragondolása. A könyv nem tankönyv vagy jegyzet, hanem a KIP gondolatiságát figyelembe véve írott szakkönyv, de az említett munkáknál mélyebb tudományos háttérrel, értelmezéssel. Ebben a monográfiában arra a kérdésre adunk tudományos választ, hogyan lehet a középiskolákat megsegíteni, a tudásban és szocializáltságban heterogén összetételű tanulói csoportok sikeres nevelése, oktatása érdekében. Jelezzük, hogy ebben a könyvben, az eddigi, általános iskolákban végzett mérések folytatásaként, a KIP-et alkalmazó középiskolák mérési eredményeit is megtaláljuk.

1. BEVEZETÉS

Hazánkban a rendszerváltás óta végbement társadalmi, gazdasági és politikai változások következtében alapjaiban alakult át a társadalom struktúrája, a megnőtt társadalmi egyenlőtlenségek hatása pedig az oktatás minden területén érezteti a hatását. A közép-kelet-európai országokra, így a magyar iskolarendszerre is jellemző, hogy kiszolgálja az alapvető társadalmi struktúrát, teljes apparátusával, kiegészítő rendszerével, belső tartalmával, pedagógiai kultúrájával, finanszírozásával pontosan leképezi azt.

Az igényekhez igazodva, Magyarország iskolarendszere változatos. A választék között jelennek meg a hat és nyolc évfolyamos középiskolák, illetve a szakképzés átalakulásának eredményeként az eltérő profilú, szakképzést folytató intézmények. Ehhez a változatos oktatási rendszerhez, az oktatásirányítás – értelemszerűen – hozzáigazítja a köznevelési stratégiáját.

Az Európai Unió számára készített magyar köznevelési stratégia¹ az oktatási rendszer céljának a társadalom és ezen belül az egyén jólétének elősegítését, a társadalmi kohézió előmozdítását, a nemzeti összetartozás és identitás megerősítését tekinti. A köznevelési rendszer ezen túl a társadalmi mobilitás egyik segítője, amely, célja szerint képes a hozott egyéni hátrányok mérséklésére, a különbségek kiegyenlítésére, felelős a gyermekek testi, lelki és értelmi fejlődésének a kibontakoztatásáért. Segíti továbbá a szülőket gyermekeik felkészítésében a felnőtt életre és a társadalomba való beilleszkedésre. Kiemelt célja a társadalmi felzárkózás, a tehetséggondozás, a hátrányos társadalmi helyzetű, illetve sérült tanulói csoportok jó minőségű oktatáshoz való hozzáférési esélyeinek további javítása, valamint a bármely okból alulteljesítő gyermekek tanulási eredményességének növelése. Ezzel az ország gazdasága jelentős plusz erőforráshoz juthat, versenyképessége is növekedhet a képzett és az egész életen át tartó tanulásra képes fiatalok arányának növekedésével. A köznevelés ezért kiemelt közszolgálat, amely a felnövekvő nemzedék érdekében megteremti a magyar társadalom hosszú távú fejlődésének feltételeit, amelynek általános kereteit és garanciáit az állam biztosítja. Magyarország számára gazdasági szempontjából kulcsfontosságú, hogy a magyar köznevelési rendszer olyan versenyképes tudással rendelkező fiatalokat képezzen, akik tudnak és akarnak dolgozni maguk és családjuk boldogulásáért. E cél elérése érdekében, a tehetségek folyamatos segítése, fejlesztése a nemzet egészségének érdeke és feladata. Ezzel párhuzamosan folyik a hazaszeretetre és felelősségvállalásra épülő, korszerű felkészültséget adó, a társadalomban, a családi életben és a munkaerőpiacon való boldogulást egyaránt támogató nevelés.

A kitűzött oktatási célokkal szemben, az oktatási rendszerben megjelenő, a tanulók közötti válogatást megengedő iskolatípusoknak a léte azonban az egységesítéssel ellentétes hatást váltott ki, hiszen mint *Kozma* már korábban figyelmeztet rá (2000: 140), „az egyenlőtlenségek csökkenéséhez nem a választék növelése, hanem

¹ <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpegclefindmkaj/https://2015-2019.kormany.hu/download/d/2e/d1000/K%C3%B6znevel%C3%A9si%20strat%C3%A9gia.pdf>.

a kapacitások bővítése vezet”. Oktatásunk jellemzője mára az lett, hogy az iskola-rendszer szelektív és bizonyos rétegek számára diszkriminatív jellegű működése egyrészt lehetővé teszi az elithez tartozó tanulók továbbtanulását, másrészt viszont leszakadást termel. Az elitképzés minden tényezője a teljesítmények fokozására irányul, míg az ellentéte a teljesítmények csökkenéséhez, a teljesítmény visszatartásához és ennek következtében a lehetséges teljesítőképesség csökkenéséhez vezet. Úgy tűnik, hogy fokozottan szükséges arra ügyelni, hogy az iskolába kerülés ne váljon egy olyan kontraszelekció eredményévé, ahol egyes társadalmi rétegek, csoportok elkerülhetetlenül hátrányba szorulnak, azaz, a tanulásban lemaradnak. Fontos azonban felhívni a figyelmet arra, hogy a magyar oktatási rendszer, működése szerint, lehetőséget nyújt azoknak a szülőknek, akik szeretnének és képesek is jobbat vagy többet adni a gyermekeiknek, olyat, amit az adott körülmények között nincs esélyük megkapni. Ennek az egyik útja, már a közoktatásba kerülés pillanatától kezdve, az iskola megválasztása, amely esetében a szülő eldöntheti, hogy a lakóhelyének megfelelően a körzetes, nagyrészt állami fenntartású általános iskolába iratja be a gyermeket, vagy él a szabad iskolaválasztás jogával, és akár egy másik állami fenntartású intézményt, esetleg egyházi, vagy alapítványi fenntartású, alternatív képzést nyújtó iskolát választ a gyermekének a jobb feltételek miatt.

Mivel az oktatási rendszerünkre, a fentebb írt okok miatt, az erős szelektivitás a jellemző, ezért, a szabad iskolaválasztás lehetőségével élni nem tudók gyermekei, jellemzően olyan iskolákban koncentrálódnak, ahol magas a hátrányos helyzetű, a tanulásban leszakadt tanulók aránya. Ezeknek a tanulóknak az iskolán belüli problémája, lemaradásuk kompenzálása csak az oktatási módszerek okos megválasztásával érhető el, ezért érdemes azokat a tanítási metódusokat alkalmazni, amelyek nemcsak az elit vagy csak a hátrányos helyzetű, tanulásban lemaradt tanulók számára, hanem minden társadalmi csoport gyermekei együttnevelésére alkalmasak (K. Nagy, 2022). A pedagógustársadalomnak fel kell készülnie arra, hogy a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoportok számára megfelelő oktatást nyújtson, és eredményeképpen képes legyen az iskolában a különböző szociális hátrányokkal érkező tanulókat megfelelő módon kezelni, hogy kellő ismeretekkel rendelkezzenek az iskolát körülvevő társadalomról és gazdaságról, és közvetítsen az iskola és a munka világa között. Ma ugyanis nem azt várjuk el többé a pedagógusoktól, hogy stabil munkahelyekre képezzenek munkaerőt, hanem azt, hogy olyan, innovációra képes egyének kerüljenek ki az iskolából, akik tudnak és akarnak fejlődni és alkalmazkodni a gyorsan változó világhoz, annak követelményeihez, vagyis életük része legyen a folyamatos tanulás.

Az Európai Unió az oktatási és képzési rendszerek kulcsfontosságú területeként jelöli meg az új alapkészségeknek a fejlesztését és azoknak a hagyományos alapkészségekkel együtt a tanrendbe történő integrálását. Kitér az alapkészségek mindenki számára történő elérhetővé tételére, beleértve a hátrányos helyzetű tanulókat is. Mindezt azért tartja mindenki számára fontosnak, hogy a tudásalapú társadalom kihívásaira jobb válaszok szülessenek. Mindenkinek szóló, rugalmas tanítási módszerek bevezetését támogatja, olyanokat, amelyeken keresztül a tanulás vonzóbbá tehető. Biztosítani kívánja, hogy a kevésbé kiváltságos helyzetben lévők is megfe-

lelő képzést kapjanak, motiváltak legyenek a tanulásban való részvételre, kibontakoztathassák képességeiket, fejleszthessék készségeiket. Olyan tudásalapú társadalom létrehozását szorgalmazza, amelyben egész életünk és társadalmunk hajtóerejeként a tudást nevezhetjük meg, és amelyben a társadalom teljes nyitottsága, az új iránti fogékonysága megmutatkozik.²

A PISA (Programme for International Student Assessment) nemzetközi felmérés szerint azonban 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 fejlesztése és a tudás minősége az, amelyben lemaradtunk (Nahalka, 2022).³ Az eredményekből arra következtethetünk, hogy iskolai oktatásunk tartalma, módszerei és eszközei nem felelnek meg annak az értékrendnek és tudáskonceptciónak, amelyre a nyugati országok iskolai oktatása épül. A felmérés elsősorban tehát nem a tanulók szereplését értékeli, hanem az ő teljesítményükön keresztül az ország oktatási rendszerét (Csapó, 2011).

Az OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) országokra kiterjedő 2023. évi vizsgálati eredményekből látjuk, hogy az egyik legnagyobb fogyatékoságunk, hogy az iskolák közötti különbségek, illetve a tanulók 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 megerősíti, átörökíti. Ennek kiküszöbölésére, a nevelési-oktatási folyamatban az integráció, amely a különböző nevelést igénylő tanulók együttnevelését, oktatását takarja, egyre jelentősebb szerepet játszik.⁴

Az eltérő középfokú oktatási intézmények közül a fent felvázolt probléma a középiskolák közül a szakmai képzést nyújtó intézményeket (technikum, szagimnázium)

² *Az oktatás...* www.oki.hu.

³ Az évek során a PISA-vizsgálat megközelítőleg ugyanazt az eredményt mutatja. A 81 ország részvételével lezajlott nemzetközi felmérés során (2022) matematikából a 28., szövegértésből a 32., a természettudományos területen a 20. hely körül, míg a problémamegoldó képességet tekintve a 27. helyen végzett Magyarország. 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 ugyanolyan vagy némileg 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.

⁴ 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...*).

zium, szakképző iskola) sújtja leginkább, ahova többségében alacsony szocializáltságú, gyenge szövegértési tudással rendelkező tanulók kerülnek be. Ezekben az intézménytípusokban, elsősorban a szakképző iskolákban, a deviáns viselkedés és a tanulással szemben mutatott alulmotiváltság gyakori jelenség.

A statisztikák szerint a középiskolákat tekintve, technikumokban és szakgimnáziumokban 166 ezren (38%), szakképző iskolákban 65 ezren (15%), szakiskolákban és készségfejlesztő iskolákban 7 ezren (közel 2%) tanulnak.⁵ Közülük 22 intézményben, 26 feladatellátási helyen, közel 2000 (1766) fő esetében, jelentős az igazolatlan hiányzások aránya, jellemző a nagyarányú lemorzsolódás⁶, és tekintükben érvényes a „legproblémásabb tanulók” megjelölés is. Ezekben az iskolákban, szinte valamennyi diák halmozottan hátrányos helyzetű, köztük jelentős a sajátos nevelési igényű, valamint a roma tanulók aránya.

A szakképző intézmények egyik fontos feladata az, hogy elősegítse a tanulóknak a társadalomba való integrálását, a munkaerőpiacon való megjelenésüket. Ezt rendkívüli módon megnehezíti, hogy a tananyag mennyisége és ezzel párhuzamosan a pedagógusok túlterheltsége miatt, a szakemberképzés mellett az „emberképzésre” kevés idő jut. A szakképző iskolákban a nevelési célok maradéktalan elérését gátolja, hogy a diákok többsége nem rendelkezik jövőképpel, nem szeretnek iskolába járni, magas az egymás felé irányuló agresszív cselekedetek száma és jellemző a tanárok felé mutatott tiszteletlen viselkedés is. A helyzetet súlyosbítja, hogy az általános iskolát befejezettek gyakran olyan alacsony alapkompenciákkal érkeznek a szakképzést folytatott iskolákba, hogy gyakran az iskolára hárul az alulképzett, alulmotivált fiatalok tanítása. A pedagógusok kemény munkát végeznek, ugyanakkor, a többségük úgy gondolja, hogy a befektetett munka nem térül meg. Egy idő után fásulttá, kiábrándulttá válnak és minden napot túlélésként élnek meg. Úgy vélik, hogy nincs megfelelő eszköz, nevelési-oktatási módszer a kezükben a probléma megoldására. A helyzetet súlyosbítja a családi környezetből hozott óriási tudásdeficit, ami szinte behozhatatlan hátrányt jelent egy tanuló tekintetében. Az otthonról hozott hátrányokat pedig az iskola nem vagy csak csak részben tudja kompenzálni (Nahalka, 2022).

Létezik-e vajon olyan oktatási program, módszer, munkaforma, amely a fent felvázolt probléma kiküszöbölésére alkalmas és lehetőséget biztosít a tanulók közötti különbségek mérséklésére, valamint hozzájárul az egyes diákok esetében az esélyegyenlőség és a méltányosság megteremtéséhez?

Ha elfogadjuk azt a nézetet, amely szerint az „embernevelésre”, szemléletformálásra éppen olyan hangsúlyt kell fektetni, mint az akadémikus ismeretek közvetítésére, akkor nyilvánvaló következményként számolnunk kell azzal is, hogy a hagyományos oktatás szemléletbeli és tartalmi megújításra szorul, amihez mi azt is hozzáteszünk, hogy bizonyos pedagógiai és szaktudományos megfontolások alapján módszerbeli színesítés szükséges. Ebben a folyamatban jelentős szerep jut a

⁵ Forrás: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas2122e/index.html>.

⁶ Forrás: https://www.oktatas.hu/koznevelas/vegzettseg_nelkuli_iskolaelhagyas/iskolai_lemorzolodas.

csoportmunkán alapuló tanítási eljárásnak is, feltéve, hogy a megfelelő helyen, időben és a megfelelő feladatok ellátására használják azokat.

A Komplex Instrukciós Program (KIP)⁷ olyan speciális kooperatív⁸ tanítási eljárás, amely lehetővé teszi a tanárok számára a magas szintű csoportmunka szervezését olyan osztályokban, ahol a tanulók közötti tudásbeli különbség és kifejezőképesség tág határok között mozog, és az osztályban végzett munka eredményeként a hátrányos helyzetű tanulók leszakadását lassítja vagy megakadályozza. Ez a tanórai csoportmunkán alapuló módszer alapja eredetileg a spanyol anyanyelvű bevándorlók gyermekeinek iskolai leszakadását lassító, illetve megakadályozó eljárás. A módszert a Stanford Egyetem fejlesztette ki *Cohen* és *Lotan* vezetésével (2014). A KIP célja minden gyermek tudásszintjének emelése, és sikerélményhez juttatása az osztálymunka során. A kutató- és fejlesztőmunka eredményeként ma már a metódust szélesebb körben alkalmazzák, az Egyesült Államok iskolái mellett sikeresen használják Izraelben, Európa több államában, Brazíliában, valamint Új-Zélandon is. A KIP-et 2001-ben a hejőkeresztúri iskola vezetője, K. Nagy Emese adaptálta, majd erős innovációs folyamat eredményeként magyar viszonyokhoz igazította.

Ennek a könyvnek a célja a Komplex Instrukciós Program (KIP) bemutatásának a segítségével arra választ adni, hogy milyen megvalósítási lehetősége, eredményessége van ennek az oktatási-nevelési módszernek a szakképző intézményekben. Munkánk középpontjában az a kérdés áll, hogy milyen lehetőség adódik az osztályban leszakadt, alulmotivált tanulók felzárkóztatására, tudásuk gyarapítására, egy speciális csoportmunka, a magyar Komplex Instrukciós Program (KIP) segítségével. Megmutatjuk, hogy a program milyen mértékben járul hozzá az osztálytermi munka hatékonyságának növeléséhez és a tanulók közötti rangsorbeli eltérés csökkentéséhez. Bemutatjuk, hogyan lehetséges az elmélet és a gyakorlat szempontjából egyaránt átgondolt és tudatosan felépített nevelési rendszer részének tekinteni a csoportmunkán alapuló státuszkezelő tevékenységet.

⁷ Az amerikai Stanford Egyetem által kidolgozott Complex Instruction (CI), erős innovációs folyamat eredményeként, a magyar oktatásban Komplex Instrukciós Program (KIP) néven került bevezetésre (K. Nagy, 2012, 2015).

⁸ *Falus* és *Szűcs* (2022) kooperatív tanítás alatt azt a munkaszervezési módot érti, amely „a tanulók (3-6) 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”.

2. A KOMPLEX INSTRUKCIÓS PROGRAM ÉRTŐ ALKALMAZÁSÁHOZ KAPCSOLÓDÓ FOGALMAK

A Komplex Instrukciós Program (továbbiakban KIP) megértéséhez szükségesnek érezzük a témához kapcsolódó *hátrányos helyzet*, *hierarchia*, *státusz* és *státusz-probléma* fogalmak feltárását.

2.1. Hátrányos helyzet különböző aspektusai

A hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzet fogalmát jogszabály szabályozza.⁹ A hátrányos helyzet olyan összetett társadalmi probléma, amely különböző tényezők mentén alakulhat ki. E tényezők között szerepel a szociális helyzet, az etnikai hovatartozás, a kulturális helyzet – ezen belül erős faktort képvisel a nyelv –, az életmód, egészségi állapotbeli helyzet. A tényezők dinamikus kapcsolatban állnak egymással és gyakorta vezet az egyik tényező mentén kialakuló hátrány több tényezőben is kiterjedő halmozottan hátrányos helyzethez. Mivel a hátrányos helyzetet kialakító tényezők különböző tudományterületek önálló kutatási céljai is, így a fogalom meghatározása sem egységes, megjelenik a szociológiai, pedagógiai, nyelvészeti, egészségtudományi, jogi (és ezek határterületeit képviselő pl. szociolingvisztikai) kutatásokban. Közülük most azokat vesszük sorra, amelyek az oktatás és szűkebb értelemben a szakképzés metszéspontjában megjelennek.

A nemzetközi szociológia körébe tartozó kutatások (pl. *Hurts, Gibbon, Nurse*, 2016) e társadalmi probléma definiálását általában a társadalmi *egyenlőség-egyenlőtlenség* korrelációjában és nem a *hátrány-előny* fogalmi viszonyában határozzák meg. Az egyenlőség a megkülönböztethető pozíciók egyenlősége és a pozíciókba való bejutás esélyeinek egyenlősége. A fogalmat alapvetően két értelemben szokás használni. A pozíciók egyenlősége azt jelenti, hogy a társadalom minden tagjának, foglalkozástól, iskolázottságától függetlenül egyenlő a gazdasági háttere. Tágabb értelemben az egyenlőség definíciója kiterjed a lakásviszonyokra, vagyontárra, lakóhelyre, sőt az elégedettségre is. A pozíciókba való bejutás esélyeinek egyenlőségét pedig úgy értelmezik, hogy a társadalom minden tagjának egyenlő esélye van arra, hogy a magasabb jövedelmet és más privilégiumokat biztosító pozíciókba bejusson. Ugyanakkor a *társadalmi egyenlőtlenség (social inequality)* az az állapot, amikor a társadalom egyes tagjai kevesebb lehetőséget, juttatást, előnyt, igazságot és hatalmat kapnak, mint mások.

A magyar szociológiai szakirodalomban használt *hátrányos helyzet* fogalmát azonban nem a social inequality, hanem a *depriváció* fordításaként értelmezhetjük, tehát relatív lemaradást jelent. Bár a szakemberek a szociológiai kutatások jelentős részében a hátrányos helyzetet az anyagi hátrányhoz kapcsolják (pl. *Mojzesné*, 2002; *Szabó-Tóth*, 2014), *Andorka* (2006) szerint az nemcsak jövedelmi, hanem egyéb, tágabb körű hátrányokra (pl. elmagányosodásra) is vonatkozik.

⁹ Forrás: <https://www.ksh.hu/sdg/1-22-sdg-1.html>. A kiadvány adatai a 2021. október 31-én rendelkezésre álló adatokat tartalmazzák.

Pedagógiai szempontból a mindennapi iskolai gyakorlatban a hátrányos helyzet a teljesítményben lemaradt, kudarcra szembesülő, bukott, lemorzsolódott jelzővel illetett diákcsoportot jelöli, míg tudományosan árnyaltabb megnevezéssel, a problémásak, a nehezen nevelhetőek, a tanulásban akadályozottak, a szociokulturálisan depriváltak, vagy – nyíltabban kifejezve – a szegények, a leszakadók, a deviánsok csoportja tartozik ide.

A szociológiai és pedagógiai szempontok alapján a hátrányos helyzeten egyrészt az esélyek olyan egyenlőtlenségét értjük, amely a társadalom különféle rétegeinek, csoportjainak és az egyéneknek vertikális mobilitásában nyilvánul meg, másrészt arra az állapotra utal, amelyben az egyes társadalmi csoportok elhelyezkednek. Míg az első esetben az oktatás területén a továbbtanulás lehetőségeire gondolunk, addig az utóbbin az iskolai kudarcot, a tanulásban történő lemaradást értjük. A két értelmezés oly módon kapcsolódik egymáshoz, hogy ahol a fölfelé haladás akadályokba ütközik, ott megjelenik a leszakadók rétege. A sikertelenek, az iskolában kudarcot szenvedettek rétege hátrányos helyzetbe kerül, amelynek következményeként iskolai teljesítményük romlik.

A fogalom jogi értelmezése tekintetében a közoktatási törvény szerint hátrányos helyzetű gyermek, illetve tanuló az, akit családi körülményei, szociális helyzete miatt a jegyző védelembe vett, illetve aki után rendszeres gyermekvédelmi támogatást folyósítanak. Ezen belül halmozottan hátrányos helyzetű az, akinek a törvényes felügyeletét ellátó szülője legfeljebb az iskola nyolcadik évfolyamán folytatott tanulmányait fejezte be sikeresen, feltéve, hogy a szülő a gyermek, tanuló után rendszeres gyermekvédelmi támogatásra jogosult, továbbá az a gyermek, az a tanuló, akit tartós nevelésbe vettek (KSH, 2021)¹⁰.

A többszörösen hátrányos helyzet, szociológiai értelemben olyan személyekre vonatkozik, akiknél egynél több hátrány (pl.: alacsony jövedelem és rossz egészségi állapot) jelentkezik, ugyanakkor a pedagógiai-módszertani kutatásokban vagy a konkrét iskolai környezetben, az ilyen személyeket *halmozottan hátrányos helyzetűnek* nevezik.

A jogi szabályozás szerint a 2013. augusztusig a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű gyermek, tanuló fogalmát a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény tartalmazta. A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvényben azonban e fogalom már nem szerepel.

„A hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzet megállapítása 67/A. § (1) Hátrányos helyzetű az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek és nagykorúvá vált gyermek, aki esetében az alábbi körülmények közül egy fennáll:

a) a szülő vagy a családbafogadó gyám alacsony iskolai végzettsége, ha a gyermeket együtt nevelő mindkét szülőről, a gyermeket egyedül nevelő szülőről vagy a családbafogadó gyámról – önkéntes nyilatkozata alapján – megállapítható, hogy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésekor legfeljebb alapfokú iskolai végzettséggel rendelkezik,

¹⁰ Forrás: <https://www.ksh.hu/sdg/1-22-sdg-1.html>.

b) a szülő vagy a családbafogadó gyám alacsony foglalkoztatottsága, ha a gyermeket nevelő szülők bármelyikéről vagy a családbafogadó gyámról megállapítható, hogy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésekor az Szt. 33. §-a szerinti aktív korúak ellátására jogosult vagy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésének időpontját megelőző 16 hónapon belül legalább 12 hónapig álláskeresőként nyilvántartott személy,

c) a gyermek elégtelen lakókörnyezete, illetve lakáskörülményei, ha megállapítható, hogy a gyermek a településre vonatkozó integrált városfejlesztési stratégiában szegregátumnak nyilvánított lakókörnyezetben vagy félkomfortos, komfort nélküli vagy szükséglakásban, illetve olyan lakáskörülmények között él, ahol korlátozottan biztosítottak az egészséges fejlődéséhez szükséges feltételek.

(2) Halmozottan hátrányos helyzetű

a) az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek és nagykorúvá vált gyermek, aki esetében az (1) bekezdés a)–c) pontjaiban meghatározott körülmények közül legalább kettő fennáll,

b) a nevelésbe vett gyermek,

c) az utógondozói ellátásban részesülő és tanulói vagy hallgatói jogviszonyban álló fiatal felnőtt.

(3) A gyámhatóság a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultság elbírálásával egyidejűleg kérelemre – külön döntésben, a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultsággal egyező időtartamra – megállapítja a gyermek, nagykorúvá vált gyermek hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetének fennállását.

(4) A hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzet fennállásának megállapítása a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultság megállapítását követően is kérelmezhető. Ebben az esetben az (1) bekezdésben meghatározott feltételek fennállását a kérelem benyújtásának időpontjára vonatkozólag kell vizsgálni, valamint a Magyar Közlöny • 2013. évi 54. száma hátrányos és halmozottan hátrányos helyzet a kérelem benyújtásának napjától a fennálló rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény időtartamára állapítható meg.

(5) A gyámhatóság a tanulói vagy hallgatói jogviszonyban álló fiatal felnőtt utógondozói ellátásának igénybevételét elrendelő határozatában megállapítja a halmozottan hátrányos helyzet fennállását. A gyámhatóság a gyermek nevelésbe vételét és a tanulói vagy hallgatói jogviszonyban álló fiatal felnőtt utógondozói ellátásának igénybevételét elrendelő jogerős határozatát megküldi a 138. § (1) bekezdése szerinti nyilvántartást vezető gyámhatóság részére.

(6) A gyámhatóság a tanulói vagy hallgatói jogviszonyban álló fiatal felnőtt utógondozói ellátásának megszűnése vagy megszüntetése esetén megállapítja a halmozottan hátrányos helyzet fennállásának megszűnését. A gyámhatóság a gyermek nevelésbe vételének és a tanulói vagy hallgatói jogviszonyban álló fiatal felnőtt utógondozói ellátásának megszűnéséről vagy megszüntetéséről szóló jogerős határozatát megküldi a 138. § (1) bekezdése szerinti nyilvántartást vezető gyámhatóság részére.”

2.2. Hierarchia

Mivel a hierarchia fogalma, ahogyan a hátrányos helyzet is, több aspektusból vizsgálható, ezért a különböző a tudományterületek eltérően definiálják azt. Könnyítésként, a szociológiai, pedagógiai, nyelvészeti meghatározások konvergens fogalmakat használnak és mi ezeket tekintjük át.

Poitou (1980) egy csoporton belül hierarchiának¹¹ 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.

A hierarchia kialakulásában több szempont érvényesülhet, ilyenek a hatalom, a státusz vagy a presztízs, de a rangsorban elfoglalt helyet meghatározhatja egy kisebb csoport sajátos szempontja is. Az iskola mondhatni minden oldalról (tanárok, diákok, iskolán belüli egyéb személyzet) hierarchikus szervezet. Benne az osztályközösség sajátos státuszjellemzőkkel bír, amelynek elemei a tanulmányi eredmény és a tanuló szociális helyzete. Bár nemcsak a tanulmányi eredmény határozza meg a személyes kapcsolatokat – hanem az, hogy a tanulók a személyiségük egyes vonásai alapján milyen helyet vívnak ki a csoporton belül – mégis, minél feljebb megyünk az iskolafokok között, egyre inkább igaz, hogy a csoporton belüli magasabb pozíciót általában a jó tanulók töltik be, vagyis a kedveltebb tanulók általában jobb tanulmányi eredménnyel rendelkeznek. Következésképpen és feltételezhetően, a tanulmányi eredmény emelésével a státusz emelkedésére lehet számítani egy adott csoporton belül. *K. Nagy* (2007) szerint a tanulmányi eredmény olyan mértékben hat a státuszra, amilyen mértékben a társadalmilag elismert személyiségvonások mellett a személyiség tevékeny, közösségi beállítódását is tükrözi. Úgy véli, hogy összefüggés mutatható ki a gyermek családjának a társadalmi hierarchiában elfoglalt helye és a gyermek iskolai teljesítménye között. Hasonlóképpen látta ezt *Liskó* (2002) is, aki 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 hierarchiában elfoglalt helyet meghatározhatja a nemzetiségi, etnikai hovatartozás is, amelyhez adott szintű nyelvi kifejezőképesség járul (*Hires-László*, 2021). Míg a nyelv standard változata társadalmi előnyöket biztosít használóinak és javítja életkilátásaikat, a nem standard változatok (pl.: tájnyelv, nemzetiségi nyelv) általában épp ellenkezőleg hatnak. A társadalmi rétegződés a beszélők attitűdjén alapuló nyelvi hierarchiának is meghatározójává válik. Ha a társadalom egy rétegét, cso-

¹¹ A *Magyar Értelmező Kéziszótár* alapján a hierarchia megszabott alá- és fölérendeltségi viszony, illetve ilyen viszonyok valamilyen rendszere.

portját magas presztízűnek tartja a közösség, akkor hasonlóképpen értékelik az adott réteg, csoport által képviselt nyelvváltozatot is (pl. német nemzetiségűek).

Az osztálytermi hierarchia teljes jellemzése nem célja írásunknak, de e néhány szempont (tanulmányi teljesítmény, nyelv, etnikum) alapján is megállapítható, hogy az iskolában az osztály olyan strukturált, hierarchizált szervezet, amelyben az egyének meghatározott szerepet töltenek be. A szerepek megjelölik az egyén helyét, státuszát a közösségen belül, amellyel bizonyos közösségi elvárások, normák járnak együtt.

Értelmezésünkben a hierarchia a függelmi viszonyok, a fölé- és alárendeltségek rendszere, amiben az emberek valamilyen szempont alapján vannak elrendezve, kategorizálva.

2.3. Státusz

A státuszt¹² 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, definiál egy-egy informális hierarchiát.

A szakirodalom *hozzárendelt és szerzett státuszt* különböztet meg. A hozzárendelt státusz az, amelyet biológiai tényezők (pl.: faj, nem, életkor) szerint nekünk „tulajdonítanak”, ilyen pl.: a „fehér”, „nő”, „kamasz”; míg a szerzett státusz az, amelyet az egyén maga ér el, pl.: „szakképzett”, „vezető”. Minden közösségben akadnak státuszok, amelyeket többre tartanak másoknál, és amelyek az egyén társadalmi pozícióját meghatározzák (*Giddens*, 2008). Az egyén beleszületik a társadalomba, annak valamely rétegébe, ezen belül a családba, amely megjelöli induló státuszát az életben. A társadalomba való belépés az egyén életének későbbi „fordulataiban” is bekövetkezhet, például akkor, amikor iskolába jár, munkahelyet választ vagy valamilyen szervezetnek a tagjává válik. Ilyenkor az egyén nemcsak részesévé, passzív befogadjává, hanem formálójává is válik környezetének.

Összefoglalva, a státusz egy sorrendben elfoglalt hely, a társadalom olyan elfogadott rétegződése, amelyben mindenki érzi, hogy jobb magasabb, mint az alacsonyabb helyet megszerezni.

¹² A státuszfogalom a *Magyar Értelmező Kéziszótár* szerint állapotot, helyzetet jelent, amely a személyek közötti alá- és fölérendeltség kifejezője.

2.4. Státuszprobléma és státuszkezelés

A KIP a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoportokban előálló státuszprobléma kezeléséhez kíván segítséget nyújtani a pedagógusoknak. A módszer egyik alapgondolata az, hogy 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, amely megnyilvánulás a státuszprobléma jelensége (Cohen, 1994). A státuszprobléma-jelenség mérséklésére való törekvést státuszkezelésnek hívjuk. Az osztályon belüli státuszprobléma kezelésének a célja az, hogy minden diák egyenlő mértékben férjen hozzá a tananyaghoz és a képessége szerint teljesítsen. Elvárt, hogy a társak a diákot ne a státuszából eredő kompetenciái, hanem a valós kompetenciái alapján ítéljék meg.

A státuszprobléma és a státuszkezelés jellemzői alapján a KIP az *equity pedagogy* irányvonalához sorolható. Az equity pedagogy egy dinamikus instrukciós folyamat, amely nem csupán a hatékony instrukciós technikák és módszerek azonosítására és használatára fókuszál, hanem a használat kontextusára is – mint amilyen a tanulók közötti státuszkülönbség – figyel.

3. A TANULÓK TANULÁSA ÉS A VISELKEDÉS VÁLTOZÁSA

A következőkben azt mutatjuk be, hogy a Komplex Instrukciós Program (KIP) *miért* és *hogyan* segíti az osztályban leszakadt, hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatását, státuszproblémájuk kezelését.

3.1. A tanulói csoport összetételének a hatása a tanulásra

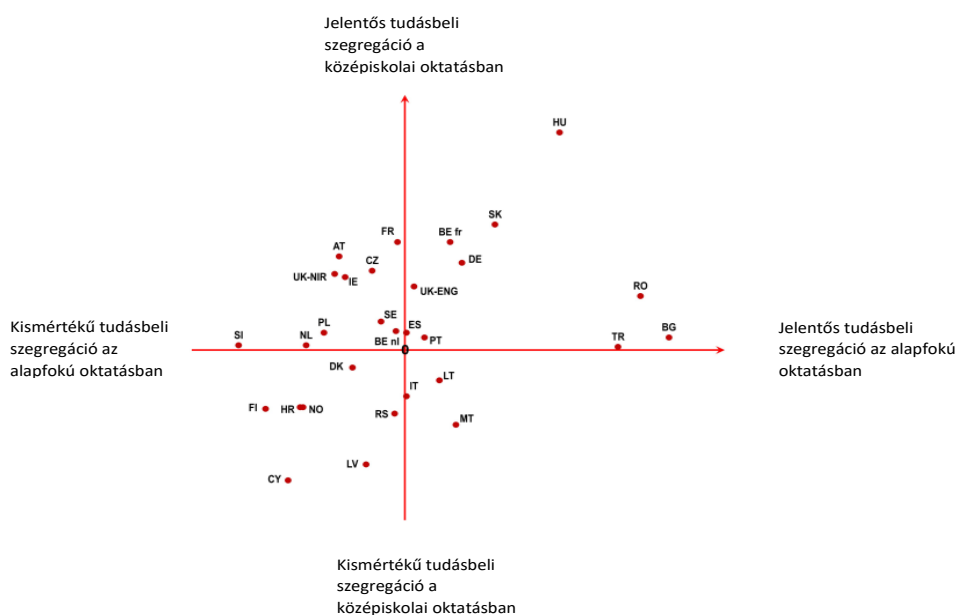
Sokan úgy vélik, hogy a szakképző intézmények, elsősorban a szakképző iskolák, tanulói populációjukat tekintve, mind a szocializáció, mind az intellektuális képességek tekintetében homogén tanulói csoporttal jellemezhetőek. A tapasztalatok ezzel szemben azt mutatják, hogy a különböző kulturális és szociális háttérből adódó eltérések miatt nagy fokú heterogenitás figyelhető meg, amely különbözőség a diákok tudásbeli szintjére is jellemző. A kérdés az, hogyan lehet erre a sokszínűsége, kihívásra magas szintű oktatással válaszolni.

Néhányan attól tartanak, hogy a szakképző intézményekben, elsősorban a szakképző iskolákban hathatósan reagálni erre a kihívásra képtelenség. Aggodalmuk részben abból a feltevésből ered, hogy minőségi oktatást elérni szinte lehetetlen, annak ellenére, hogy a tanárok mindent megtesznek a siker érdekében. A nehézséget a tanulók tudás- és képességbeli eltérése, valamint az eltérő, de jellemzően alacsony tanulói motiváció okozza. Mindennapi jelenség, hogy a pedagógus képtelen meglepedésre okot adó munkát végezni az osztályban, megfelelően fejleszteni a diákok képességeit a tanulók eltérő tudásszintje miatt, hiszen a tudásban lemaradt tanulók, akiknek külön bánásmódra, figyelemre van szükségük, nagyobb mértékben maradnak le a tanulásban. *Van Fossen* (1987) és *Illyés* (2000) már évtizedek előtt azt tapasztalta, hogy 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.

Vannak, akik azt vallják, hogy a képességbeli heterogenitás pozitív jelenség, amelynek előnyeit, ha felismerik és kihasználják, minden tanuló előrehaladását szolgálja, a gyengéket éppen úgy, mint a jó képességűeket, és amellyel a tanulók társasviselkedés-tanulásának egyik alapvető feltételét teremtik meg (*Nahalka*, 2022). Bármennyire is homogénnek tűnnek tudásban a szakképző intézmények osztályai, valójában rendkívül heterogének a tanulók képességeit tekintve. *Dewey* (1996) hangsúlyozta először, illetve hívta fel a figyelmet arra, hogy kedvező, ha az iskolában az osztályok, tanulói csoportok a társadalom miniatűr képét tükrözik, olyan közösségeket, ahol lehetőleg 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.

A neveléssel és az oktatással kapcsolatos méltányosságfogalom szorosan kapcsolódik a témánkhoz. A méltányosság megteremtése alatt azt értjük, hogy minden egyén a fejlődéséhez szükséges mennyiségű és jó minőségű nevelésben és oktatásban részesüljön.

szesül, amelynek a következtében teljesítményük nagyrészt a társadalmi-gazdasági háttérüktől függetlenül alakul (Ballarino et al., 2014). Míg a méltányosság megteremtése a legtöbb ország számára vállalt feladat, az, hogy milyen szinten valósul meg, az társadalmanként eltérő. Amikor egy ország kevésbé „befogadó” a többségi társadalomhoz nem tartozókkal szemben, akkor a méltányosság megteremtése is kevésbé fontos kérdés számára, vagyis ebben az esetben a tanulók teljesítményében megmutatkozó jelentős különbségek a társadalmi-gazdasági háttérükkel erősen korrelálnak (1. ábra).



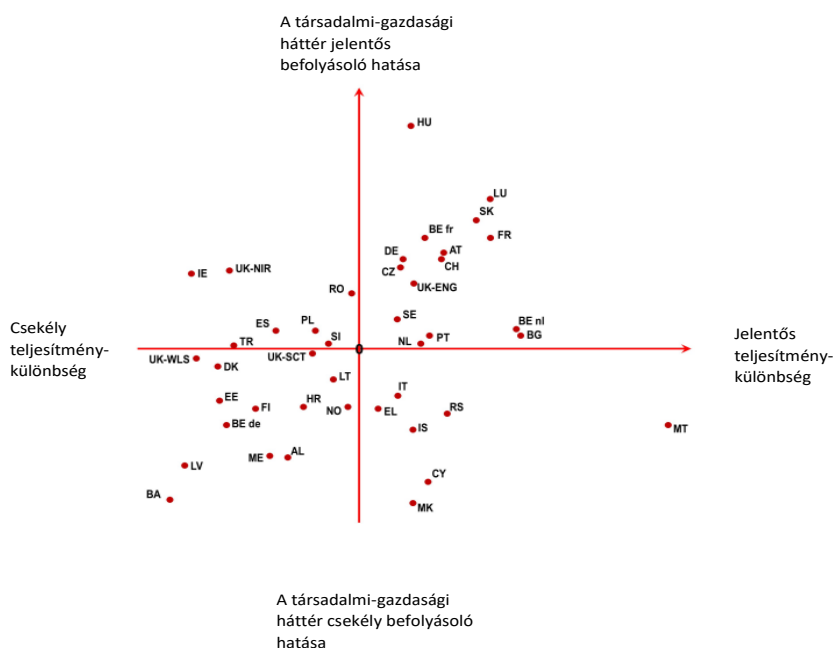
1. ábra. A méltányosság megteremtésének (a tanulók teljesítményének) a kapcsolata a szocioökonómiai háttérrel (Eurydice, 2020)

Az 1. ábra azt szemlélteti, hogy az egyes országok, a méltányos oktatás megteremtése tekintetében széles skálán mozognak. A nulla (0,0) pont, a méltányosság megteremtésének átlagos szintjét jelenti. A különbségek a tanulók társadalmi-gazdasági háttérével erős korrelációt mutatnak. Mint az ábrából leolvasható, Magyarország szelektív, a szegregációt támogató oktatási rendszere befolyásolja legnagyobb mértékben a tanulók iskolai teljesítményét, vagyis a szocioökonómiai háttér nálunk generálja a legnagyobb teljesítménybeli eltérést a tanulók között.

Az oktatás az egyik legfontosabb segítője a társadalom befogadóvá és ezzel igazságosabbá tételének, amelynek a megvalósításához az oktatási rendszernek biztosítania kell, hogy minden fiatal – a háttérüktől függetlenül – képességét kibontakoztathassa és tehetségét fejleszthesse. A társadalmi-gazdasági háttér azonban erősen meghatározza a fokozott figyelmet érdemlők eredményességét, hiszen az

abból eredő alulteljesítés, a korai iskolaelhagyás és a társadalmi kirekesztés veszélyt jelentenek a számukra.

A kérdés tekintetében érdemes megvizsgálni, hogy a tanulók teljesítménybeli különbsége az iskolákon belül vagy között jelenik-e meg (Csapó, 2018). Témánk szempontjából az utóbbi fontos, hiszen az iskolák közötti különbségek elsősorban a tanulók átlagos teljesítményét tekintve különböznek egymástól, amely jelenség maga után vonja a tanulók tudásbeli különbségét, amit mi tudásbeli szegregációként értelmezünk. Ez a szegregáció különösen érzékenyen érinti a fokozott figyelmet érdemlők csoportját (2. ábra).



2. ábra. A tanulók teljesítménye és a szegregáció mértéke az alap- és középfokú iskolákban (Eurydice, 2020)

A 2. ábra a közoktatásra jellemző, a teljesítmények szerinti szegregáció relatív szintjét ábrázolja. A nulla $(0,0)$ pont a tudásbeli szegregáció átlagos szintjét jelenti. Mint az ábrából leolvasható, Magyarországon mind az alapszintű, mind a középfokú oktatásban, a tanulók tudás szerinti szegregációja jelentős mértékű.

Összességében a szélsőséges mértékű lemaradás, illetve közoktatásból való kiesés hosszabb folyamat eredménye, amely szorosan összefügg a szülők társadalmi státuszával, vagyoni helyzetével, illetve kulturális tőkájének mértékével.

A hatékony tanórai munka elősegítésére a szakképző intézményekben, ezen belül is elsősorban a szakképző iskolákban a megfelelő eljárások alkalmazása és feltételek biztosítása segíti elő azt, hogy a tanulói összetételből olyan pedagógiai előnyt ko-

vácsoljanak, amely tudásbeli gyarapodáshoz vezet. A szociális interakción és az egyén önállóságán keresztül kell megteremteni a fejlődéshez szükséges feltételeket, vagyis, elsősorban a tanórán, megfelelő óraszervezési gyakorisággal, teret kell adni a közös és egyéni munkavégzés harmonikus kapcsolatának megvalósulásához. A kis (4-5 fős) tanulói csoporton belül az együttműködő tanulók teljesítménye az adott tantárgyban, műveltségi, tevékenységi területen eltérő. A közös feladatmegoldáshoz kapcsolódóan a gyengébb tanulók sikeresebb társaiktól problémamegközelítési módot, feladatmegoldási stratégiát is tanulhatnak. Ugyanakkor érvényesülhet a gyengébbek segítségéből adódó sajátos kooperáció, amely a szociális képességek fejlesztésében jótékony hatású lehet.

Az iskola alapvető célja, hogy a tanulókat felkészítse a plurális társadalomban való hatékony részvételre. A hazai szakirodalom is azokat a kutatásokat támasztja alá, miszerint a heterogén csoportban az alacsonyabb szinten teljesítő tanulók számára jobban érvényesülnek a kihívások, mint a homogén összetételűben (Loránd, 2004, K. Nagy, 2012), ezért azok a stratégiák, amelyek elkülönítik a különböző alapvető képességekkel rendelkező tanulókat egymástól, ellenkező hatást érnek el, megosztják a tanulói populációt. Ma a különböző iskolatípusokban fellelhető szegregáció azt az üzenetet közvetíti a tanulóknak, hogy az eltérő csoportok egyenlő részvétele és együttműködése csak elméletileg lehetséges a társadalomban. A szakiskolák pedagógusai ezzel a problémával szembesülnek, amelyet, a lehetőségeikhez képest, kezelniük kell.

3.2. A Komplex Instrukciós Program bemutatása

Az Egyesült Államok iskoláiban bevezetett „complex instruction” (magyar innovációja a Komplex Instrukciós Program – KIP) olyan heterogén tanulói összetételű feltételező oktatási eljárás, amely eredményesen alkalmazható minden tanulói sikereségének megalapozásához. A csoportmunka-szervezésen alapuló tanítási módszert a Stanford Egyetem fejlesztette ki *Cohen és Lotan* vezetésével. A módszer célja, hogy minden diák tudásszintje emelkedjen, és része legyen sikerélményben az osztálymunka során. A módszert hazánkban elsőként a hejőkeresztúri iskola adaptálta, majd innoválta. A KIP-et *Shulman, J., Lotan, A. R., Whitcomb, A. J.* (1998a, b, c), *Cohen, E. G., Lotan, R. A.* (2014) és *K. Nagy* (2015) munkáinak segítségével mutatjuk be.

Az innováció eredményeként megszületett speciális kooperatív ismeretelsajátítási program, a Komplex Instrukciós Program (KIP), 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 másiknál. A módszer komplexitása a tanulók személyiségének és akadémiai tudásának a fejlesztéséhez szükséges tevékenységek együttes alkalmazását jelenti.

A KIP alkalmazása egyrészt segíti az alacsony státuszú, 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 felkészíté-

sére, 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 stratégiáikkal 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 diákoknak 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 diákokat 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 például, akinek az a feladata, hogy segítséget kérjen a tanártól (irányító), és e tanuló magyarázata segítségével jusson a csoport előbbre a feladat megoldásában, miközben nyelvi kifejezőképességük, a kommunikációs készségük javul.

Az órai munka során fontos a tanári utasítás, beavatkozás visszaszorítása, a tanulók önálló, a kiosztott tanulói szerepeknek megfelelő munkavégzésének erősítése, a tanár irányító szerepének tanulókra történő „átruházása”¹³.

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 irányít, annak ellenére, hogy szakértelmét és felelősségét nem vitatja senki (M. Nadas, 2022).

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

¹³ Dewey (1996, 1976) úgy véli, hogy a pedagógus tekintélyének a forrása a közösség vezetésében és nem az oktatásban rejlik.

Differenciált, nem rutinszerű feladatok kijelölése:

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

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.

Nem rutinszerű feladatok minden esetben nyitott végű, több megoldást kínáló, sokféle, eltérő képességek mozgósítására alkalmas feladatot jelent.¹⁴

A diákok között, a felelősség megosztásának elve magában foglalja az egyén felelősségét a saját és a csoport teljesítményéért és a csoport felelősségét az egyén teljesítményéért. Csoporton belüli egymástól való függést *Johnson és Johnson (2000)* az együttműködés lényegeként definiálják, de ez a csoporttechnológia alapvető jellemzőjeként is meghatározható. A többféle megoldási lehetőségek 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 egyedül 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 KIP által javasolt, érdekes, több megoldást kínáló, sok önálló munkát igénylő feladatok innovatív problémamegoldást, alkotó gondolkodást, leleményességet, esetleg művészi (zene, dráma, rajz stb.) képességet igényelnek. Ezek a feladatok eszközök és források (PC, laptop, tablet, okostelefon, internet-források, videófelvevételek, fotók, diagramok, táblázatok stb.), de nem speciális eszközök és nem elérhetetlen források széles skáláját igénylik. A feladatok többféle megoldást kínálnak, nyitott végűek, amelyek elősegítik a tanulók 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 KIP szabályait, alapelveit –, kijelölik a tanóra központi témáját, a feladatokat életszerű problémák köré szervezik. A tanulók a lecke központi témáját, gondolatát 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

¹⁴ A magyar pedagógiában a differenciálásfogalom az eltérő képességű tanulók különválasztásával azonosul, melynek következménye az így kialakított csoportokkal szemben támasztott eltérő szintű követelmények felállítása (*Nahalka, 2004*).

a feladatok összeállításánál a gondolkodás fejlesztése, egy téma több oldalról történő megközelítése, megértése, feldolgozása, a közös munka végzése. A gyakorlatok legyenek összetettek, színesek és gondolkodtatóak. Kíváncsi vagyok, hogy egyetlen tanuló ne legyen képes a feladatot megoldani a tanórának a csoportmunkára szánt ideje alatt. Ezzel a csoport minden tagja rákényszerül a feladatban való részvételre.

A KIP-ben 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.*”, amely szabály kommunikációra, együttműködésre, segítségadásra és közben az ismeretek elmélyítésére készíteti a tanulókat.

„*Kötelességed segíteni bárkinek, aki segítségért fordul hozzád.*” szabály elsősorban a tehetséges tanulók aktivitását kívánja meg.

„*Segíts másoknak, de ne végezd el helyettük a munkát!*” szabály a mások megsegítésének, gondolkodásra készítetésének a segítője.

„*Mindig fejezd be a feladatod!*” szabály a feladattudat erősítésének az eszköze.

„*Teljesítsd a csoportban a kijelölt szereped!*” szabály a közös munkavégzésnek, a sikeres feladatmegoldásnak, egymás segítésének és a csoportkohézió erősítésének az eszköze.

„*Munkád végeztével rakj rendet magad után!*” szabály a környezet rendezésére, a rendezettség fenntartására irányul.

A fenti szabályok 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.

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 (irányít, beszámol, gondoskodik a feladat végrehajtásához szükséges eszközökről, IKT-eszközt kezel, figyel a balesetvédelemre stb.), amely szerepek az egymást követő csoportmunka-szervezések során cserélődnek, rotálódnak. A tanulók között kötelezően rotálódnak szerepek 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:

„*Irányító*”: Feladata, hogy megbizonyosodjon arról, hogy mindenki érti-e a feladatot a csoporton belül, ő az, aki elosztja a munkát a csoporton belül. Ő az, aki a tanárral kapcsolatot tart, ő kérheti a tanár segítségét, ha szükséges.

„*Beszámoló*”: Feladata a munka végeztével az osztály többi csoportja részére tájékoztatást nyújtani a saját csoportja munkájáról.

„*Jegyzetelő*”: Feljegyzéseket készít, összefoglalja a csoport munkáját, elkészíti a csoport írásbeli munkáját. Kedvező, ha a *jegyzetelő* tanuló azonos a *beszámoló* személyével, amelynek indoka, hogy a csoport feladatának a bemutatásakor köny-

nyebbséget jelent saját kézírásának az elolvasása. Ennek a jelentősége egyre csökken a feladatoknak az IKT-eszközökön történő megoldásával.

„*Anyagfelelős*”: Biztosítja az összes eszközt (pl. kísérleti eszközöket) a csoport munkájához, és kiegészítő forrásanyagot gyűjt. Bevonja a csoport tagjait az eszközök, segédanyagok kezelésébe és a munka utáni rendrakásba.

„*IKT-eszköz-felelős*”: Biztosítja az IKT-eszközt a csoport számára és kezeli, segít kezelni azt.

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 fentiekén kívül más szerepek is előfordulhatnak (pl.: a munkavégzés ritmusát segítő időfelelős, balesetvédelmi felelős stb.). A szerepek rotációja fontos követelmény, mivel a különböző szerepeken keresztül mindenki megtanulja a munka irányítását, a prezentálást, a helyes, zökkenő- és balesetmentes munkavégzést, végeztetést, amelyek a sikeres csoportmunka feltételei lehetnek. A szerepek rotációjával a szociális interakció fejlődik, a feladatmegoldás szervezettsége magas szintű lesz, amely végső soron a munkahelyen való munkavégzés egyik követelménye lesz. Amikor a csoportmunkában a diákok (kötelezően) rotálják szerepeiket, tapasztalataiknak átadásával megértik, hogy melyik szerephez milyen feladat társul. A szerepeket a csoport tagjainak el kell fogadniuk, betöltésük közben ki kell alakítani azokat a készségeket, amelyek alkalmassá teszik őket a szerep betöltésére. A feladatot teljesítő diáknak szerepe teljesítése közben gyakorolnia kell azokat a jogait (pl.: irányít, meghatároz, feladatot jelöl ki), amelyek alapján bizonyos viselkedéseket elvárhat a csoport tagjaitól. A csoport teljesítménye jelentősen függ attól, hogy a csoport tagjai követik-e azokat a szabályokat, amelyek megszabják, hogy mit várhatnak el egymástól. Az együttműködési normák/szabályok 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 a csoportok közötti versengés kiiktatása¹⁵. Ellenkező esetben, ha minden csoport azonos feladatot kapna, nagy valószínűséggel az a csoport oldaná meg legszínvonalasabban a munkát, ahol a feladat által igényelt legmagasabb kompetenciával rendelkező tanulók vannak. Ez a többi csoport számára visszahúzó erő lenne. Emlékeztetni szeretnénk arra a tényre, hogy a KIP szerint szervezett órák a tanítási órák körülbelül egyötödében egytizedében kívánatosak, tehát a maradék tanítási órák még mindig rendelkezésre állnak más módszerek alkalmazására, illetve a tanulók közötti versenyzés megvalósítására. A tapasztalat azt mutatja, hogy ilyen mértékű tanóraszervezési gyakorisággal a kívánt eredmény (az alulmotiváltság megszüntetése és a rendbontó magatartás rendezése) elérhető (K. Nagy, 2007).

Mivel a személyre szabott fejlesztés szintén fontos jellemzője a csoportmunkának, ezért a tanulók, a csoportbeszámoló után, egyéni differenciált feladatot kap-

¹⁵ Más tanítási-tanulási módszerek esetében a versengésnek mint a csoporton belüli státusz és szerepnyerés elősegítőjének fontos szerepet tulajdonítunk (Fülöp, 2001).

nak, amely megoldásához minden esetben fel kell használniuk a csoportmunka eredményét. Az egyéni feladatban a tanulók válaszolnak a csoportfeladatból eredő kérdésekre 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. Az általános iskolák és a középiskolák tekintetében különbség van az egyéni feladatok kijelölése és elvégzése tekintetében. Míg általános iskolában, az osztálylétszámok viszonylag alacsony volta miatt jut idő mind a csoport, mind az egyéni feladatok megoldására és bemutatására, addig a középiskolákban, a magas osztálylétszámok (30 és felette) miatt az egyéni feladatokat otthoni tudásmegegyező/szorgalmi feladatként kapják a tanulók. Ezeket a feladatokat ne tévesszük össze a házi feladatokkal! A KIP-ben (a tanítási órák 10-20%-ában) házi feladat kijelölése nem történik.

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 a záloga.¹⁶ Csak akkor szól bele a csoport munkavégzésébe, 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, a többféle képesség felhasználásán keresztül lehetővé teszik a csoporttagok egyenrangú szerepvállalását a munkában, amely munkáról két csatornán érkezik visszajelzés a pedagógus részére: a csoportfeladatokon és az egyéni feladatok megoldásán keresztül.

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 különbségek milyen jellegű beavatkozást igényelnek. A feladatok jellege megkívánja, hogy innovatív gondolkodást és a képességek felhasználásának a sokféleségét igénylő feladatokat és módszereket alkalmazzon, ezzel készítve absztrakt gondolkodásra is a tanulókat.

Nézzük meg, hogy miért igényel több felkészülést egy ilyen tanítási órának az összeállítása! Ha egy osztályon belül öt csoport tevékenykedik csoportonként 4-5 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. Mint fentebb már utaltunk rá, az egyéni feladatot minden esetben úgy kell meghatározni, hogy a diáknak szüksége legyen a csoportfeladat megoldására, eredményére, vagyis máris jelentkezik annak igénye, hogy a közös csoportfeladat eredménye megfelelő színvonalú, minőségű legyen az egyén munkavégzése, tanulása, fejlődése érdekében.

A KIP-osztálymunka szervezése az alábbiak szerint történik:

- csoportalakítás,
- munkára hangolás,

¹⁶ Az ismeretelsajátítás folyamatában a tanár kulcsfontosságú, aki nevelési helyzetekben érvényesülő attitűdjeivel, a tanuló képességéről és lehetőségeiről alkotott elképzeléseivel, nevelési nézetével együtt vesz részt a folyamatban.

- csoportmunka,
 - a csoportmunka prezentálása,
- ezen ponttól osztálylétszámtól függően
- egyéni munka,
 - az egyéni munka bemutatása
 - értékelés.

A KIP-ben a csoporttevékenység az osztálytermi munka magja, de nem kizárólagosan, a csoporttevékenység igazodik a tananyaghoz. Alkalmazására lehetőség van többek között egy anyagrész összefoglalásánál, egy új tananyag rész előkészítésénél, de új ismeret szerzésére és feldolgozására is alkalmat adhat (K. Nagy, 2015). Mint korábban már utaltunk rá, ezt a csoportmunkát a tanítási órák körülbelül egyötödében-egyötödében alkalmazzuk. Ez a gyakoriság lehetővé teszi, hogy a tanulók kellőképpen elsajátítsák a viselkedési szabályokat, valamint alkalmuk adódik képet formálni arról, hogy a szerepük teljesítése, viselkedésük, egybevága-e a csoport tagjainak az elvárásaival.

Az iskola feladatai között szerepel az alapkészségek kifejlesztése és megerősítése, a tanulási képességek, a fantázia fejlesztése, a tanulás megszerettetése, az önálló gondolkodásra és kreativitásra nevelés, a gyermek jellemének formálása, a praktikus ismeretek közvetítése. A KIP ezeket a célkitűzéseket támogató és megvalósító nevelési-oktatási eljárás.

A KIP alkalmazásának elvárt eredményei:

- A csoportmunkán alapuló KIP bevezetésének eredményeként a tanulók osztálytermi rangsorban elfoglalt helyében, hierarchiájában pozitív változás áll be, amely nem egy, a rangsorban feljebb elhelyezkedő tanuló hátrébb szorítását jelenti, hanem a mellé vagy közelébe történő felzárkózást.
- A pedagógus órai irányító szerepének csökkenése a tanulók interakciójának, közös tevékenységének, munkavégzésének növekedéséhez vezet, vagyis a tanári utasítás, beavatkozás visszaszorítása a tanulók önálló, a kijelölt tanulói szerepeknek megfelelő munkavégzésére pozitív hatással van.
- A KIP-ben a státuszkezelésre irányuló segítségadás pozitívan hat a tanárok órai munkájára és a státuszproblémák megoldására.
- A KIP, a képességek sokfélesége felhasználásának, így az alulmotiváltság megszüntetésének és a magatartás rendezésének az eredményeként, hozzájárul a tanulók tanulmányi teljesítményének a javulásához.

3.3. A képességek sokfélesége

Hagyományos értelemben a tanárok a képességek sokfélesége esetén a feladatok elvégzéséhez szükséges képességekre gondolnak, valamint arra, hogy a tanuló milyen szinten tud bekapcsolódni az órai munkába. Ezt mi kiegészítjük azzal, hogy a sokoldalúság, a képességek sokfélesége a komplex, a gardneri intelligenciaterületek felhasználását igénylő feladatokhoz való hozzáértést jelenti (K. Nagy, 2014).

A tanárok a csoportfeladat elvégzéséhez szükséges képességet számba veszik, azokat hozzárendelik a részfeladatokhoz, tudatosítják a tanulóknak, hogy nincs közöttük olyan, aki mindenhez egyformán kitűnően ért, és azt, hogy mindenki talál a csoportfeladaton belül olyan részfeladatot, amelynek a megoldására maradéktalanul képes, amely megjegyzéssel, tulajdonképpen az első, a feladat elvégzésére irányuló motiválás is megtörténik a tanár részéről.

Bár a sokféle képesség felhasználására irányuló feladatkijelölés csökkenti a tanulók közötti státuszkülönbségeket, számolni kell azzal, hogy a fejükben ott található, régről beivódva, a csoportban kialakult tanulói rangsor. A pedagógus feladata, hogy a feladatokon keresztül, a ranglétra alján elhelyezkedőket, az alacsony státuszúakat is bevonja a munkába, aktivizálja őket. Amikor a KIP már gördülékenyen működik, akkor a tanár a felelős azért, hogy a gondolatokat e tekintetben helyes irányba terelje. A rangsor alján elhelyezkedőkre figyelni kell és meg kell ragadni azt a pillanatot, amikor a tanulók a feladatok végrehajtására, bemutatására alkalmasak, és amellyel a csoportmunka aktív résztvevőivé válhatnak.

4. HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK ISKOLAI SIKERTELENSÉGÉT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK

Ebben a fejezetben kitérünk az iskolai sikertelenséget gyakran befolyásoló családi háttérre, illetve etnikumi hovatartozásra, illetve az ezekhez kapcsolódó nyelvi kifejezőkészség gyengeségére. A családi háttér mint egy sokdimenziós egyenlőtlenségi tér ragadható meg, amelyet a szülők társadalmi pozíciója, a család kulturális státusza, a kultúra közvetítőinek igénybevétele, a szülők anyagi helyzete és a család lakóhelye erősen befolyásol. A hátrányos helyzetű – legtöbbször a cigány etnikumhoz tartozó – tanulók iskolai sikertelensége gyakran a hátrányos szociokulturális háttérrel – kulturális különbözőséggel, az iskolába lépés előtti lemaradással, hátránnyal – és a nyelvi kifejezőkészség hiányával magyarázható. Mint egy korábbi fejezetben már utaltunk rá, most nyomatékosítjuk, *Gyarmathy* (2010) pedig megerősíti, hogy a hátrányos helyzetű családokban felnövő tanulók iskolai sikertelenségének legfőbb oka a gyenge szociális háttérük, amelyhez korlátozott, családon belüli verbalitás társul. A hátrányos helyzetű tanulók részére az otthoni beszéd, a környezetükben lévő felnőttek beszédmodellje a meghatározó. Esetükben a társalgások kevés szókincshez kötöttek, esetleg ritkábbak. Elsősorban a zömében hátrányos helyzetű tanulókat nevelő szakképző iskolákban, a tanulók többsége – alacsony nyelvi kifejezőkészsége és nem képességbeli hiányosságai miatt – nem alkalmas a bonyolult ismeretek elsajátítására, mert korlátozott nyelvi kóddal rendelkeznek. Amikor egy tanulónak 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 előfordulnak. A szakmához kötődő szakszókincs elsajátítása a korlátozott nyelvi kód miatt még nehezebb, de mégis nagyobb esély van a munkafolyamatokban tapasztalható szakszókincs megtanítására, mint a közismereti tantárgyi (a tanulók számára nem kézzelfogható/nem tapasztalható) szakszókincsére.

Míg a magasabb szocializáltságú környezetből induló tanulók észrevétlenül „feltöltődnek” az iskolára, az iskola nyelvezete nekik szól, addig azok a diákok, 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 a képzési idő alatt állandósulhatnak, rögzülhetnek, az iskolából leszakadóknak mobilitásra esélyük sincs, márpedig az egyének közt kialakult hierarchia határozza meg az életutat. A hierarchikus sorrend megváltoztatása, a pozíciók kiharcolása az egyén feladata, amely végső soron a felemelkedés, a mobilitás záloga.

A hátrányos helyzetű diákokat gyakran a „problémás tanulók” jelzővel illetik, legtöbbször nyelvi kifejezőkészségük szegénysége miatt, vagyis a leggyakoribb ok, ami miatt a hátrányos helyzetű tanulók sikertelenek az iskolában, a nyelvi lemaradás, a szegényes szókincs. Emiatt a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatásának még ma is egyik legfontosabb célja, hogy nyelvi értelemben „oktatható” állapotba hozza őket (*Radó*, 2000). A beszédben való lemaradás gyakran arra vezet, hogy a tanárok azt a tanuláért ugyancsak felelős tényezőkkel, mint amilyen a figyelem

vagy az összpontosítás, összetévesztik. Tulajdonképpen arról van szó, hogy a tanulókat szóismeretük hiánya miatt nem köti le az iskolai feladat.

Dewey (1996) úgy véli, hogy az iskolai élet, amely a társadalmi élet leegyszerűsített változata, fokozatosan a családi életből nő ki, ezért az iskola feladata (lenne), hogy a családi háttérből eredő hátrányokat kompenzálja és olyan pedagógiai eszközöket alkalmazzon, amelyek képesek arra, hogy az esélyek egyenlővé váljanak, a tanulók közötti különbségek 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 diákokat 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 ismeretsajátítás záloga. A tanórai együttműködés, a társaktól történő tanulás, az egyének közötti versenyztetés megszüntetése, illetve az azonosság és a különbözőség felismertetése, a szülőkkel való együttműködés a siker feltétele.

A hátrányos helyzetű tanulók jelentős aránya iskolai nevelésükre-oktatásukra irányítja a figyelmet. Az eredményesség érdekében, 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 szociokulturális lemaradás csökkentése és a nyelvi hátrányok kiküszöbölése.

A következőkben azokat a nyelvi és nyelvhasználati jellemzőket tárjuk fel, amelyek hatással vannak, elsősorban a hátrányos helyzetű tanulók iskolai és nyelvi teljesítményére. Ezen belül kiemelten foglalkozunk a szakképző intézményekben, közülük elsősorban a szakképző iskolákban megjelenő szaknyelvi kommunikációval és szókinccsel, amelyeknek alkalmazása elengedhetetlen a tanulók sikeres munkavállalásához és munkaerőpiaci elhelyezkedéséhez.

4.1. A nyelvfejlődés életkori jellemzői

A világ megismerésében és új ismeretek szerzésében fontos szerepe van a nyelvhaszalatnak. A szakirodalomban számos eltérő elmélet foglalkozik a kérdéssel, amelyekben a különbségek ellenére közös pontként jelenik meg a nyelv és a világról szóló ismeretek közötti kapcsolat. *Sapir* és *Whorf* nevéhez kapcsolódik az a hipotézis, amely szerint a világképet jelentős mértékben a nyelv határozza meg, és nincs két olyan nyelv, amely ugyanannak a társadalmi valóságnak a kifejezője volna (*Sapir*, 1997). Ezek a különbségek pedig leginkább a nyelv grammatikai és lexikai szintjén realizálódnak. Később, a pszicholingvisztikai kutatások terjedésével és a kognitív elméletek megjelenésével a nyelvi relativizmus, valamint funkcionális megközelítés váltotta fel a korábbi szemléletet. E szerint nyelv és világ megismerése kölcsönösen hatnak egymásra, amely egy kognitív, kulturálisan, szociálisan és nyelvileg beágyazott folyamatnak tekinthető.

A nyelvsajátítás és nyelvtanulás témakörén belül van, aki szerint a környezetben érzékelt elemek ismétlésével (Wundt, 1911), mások szerint univerzális grammatikai készlet specifikálódásával (Chomsky, 1957) alakul ki az alapvető anyanyelvi keretrendszer, amelyet idővel képes tovább bővíteni a nyelvhasználó. Tőlük eltérő hipotézis fogalmazódik meg a funkcionális nyelvsajátítási elméletben. Ahogyan Tolcsvai Nagy összefoglalóan megfogalmazta „az L1 megtanulása a világ megismerésével együtt történik, a világ dolgainak kategorizációival, egy adott kultúrán és nyelven belül. Ez a folyamat mintakövetéssel megy végbe, mindig valós beszédhelyzetben, közös figyelemirányítással és referenciális jelenettel” (Tolcsvai Nagy, 2015: 121). Ezt az állítást az iskolai környezet és a tantárgyi ismeretek keretén belül megvizsgálva elmondható, hogy az iskola mint az általános és szakmai ismeretek közvetítésére szolgáló környezet szempontjából kiemelt szerepe van a nyelvfejlődésnek és ezzel együtt a nyelvi fejlesztésnek. Az oktatás és tankönyvek nyelve és nyelvezete, valamint kulturális és szociális háttere hatással van a tanulók életkori sajátosságainak megfelelő nyelvi kompetenciájára és performanciájára.

A pszicholingvisztikai kutatásokban a napjainkban is érvényes elméletek szerint öt szakaszra bontható a anyanyelv-elsajátítás (Gósy, 2004). Az első szakaszba az egyéni stratégiák alkalmazása tartozik, majd ezután a második szakaszban már nagy hatókörű nyelvtani szabályok általános alkalmazása figyelhető meg (ez számos hiperkorrekciót, alulszerkesztettséget okoz). A harmadik szakasz a kisebb hatókörű szabályok kialakítása, és visszacsatolás alapján a helyesen alkalmazott nagyobb hatókörű szabályok rögzítése. A negyedik szakaszban pedig kialakulnak a rendszerszerű összefüggések. Végül az ötödikben pedig, megjelenik a nyelvi tudatosság. Lenneberg korábban (1967), illetve Hámori (2005) ezzel összefüggésben azt állítják, hogy a beszéd- és nyelvtanulásnak van kritikus periódusa a fejlődés során. Az első biológiai sorompó 5–10 éves kor között, a második pedig a pubertáskor elérésénél, 10–13 éves kornál jelentkezik. Ez után már a nyelvi fejlődés tudatos tanulás útján történik, az ösztönös elsajátítási szakasz lezártnak tekinthető. Ezzel párhuzamosan, a szociolingvisztikai nyelvfejlődést mint szocializációs folyamatot vizsgálja. Ezek szerint az egyes nyelvsajátítási szakaszok nagyrészt egybeesnek új szocializációs környezetek megjelenésével, ahol az új társas kapcsolatok mellett a gyermekeknek új szituációkhoz, új nyelvhasználati környezethez kell igazodniuk. A gyermekek számára az első nap az óvodában vagy az iskolában pontosan ilyen, új szocializációs környezetnek számít.

4.2. A szaknyelvhasználat mint szocializációs környezeti tényező

A nyelv és társadalom közötti kapcsolat köztudottnak tekinthető a nyelvtudományokon belül. Számos megközelítési módja létezik a témának, amelyek közül itt most a szaknyelvi kommunikáció és szakképző intézmények nyelvhasználatának a vizsgálatához szükséges fontosabb ismereteket emeljük ki. Előtte azonban pár gondolatban összefoglaljuk a társadalmi státusz és a nyelvi kifejezőképesség jellemzőit (de nem törvényszerűségeit).

Bernstein (1975) a társadalmi státusz és nyelvi kifejezőképesség közötti összefüggéseket feltáró vizsgálatokat végzett, amelyet napjainkban Bernstein-hipotézisként említünk. A vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy az alacsony és a magas státuszú személyek, valamint a közeli hozzátartozóik nyelvhasználata között hasonlóságok mutathatók ki. Rámutatott arra, hogy az alacsonyabb státuszú beszélők nyelvi teljesítménye jelentősen elmarad a magasabb státuszúakétól, amely a munkaerőpiaci elhelyezkedés és a társadalmi integráció szempontjából hosszú távon *nyelvi hátrány* kialakulásához vezethet.

Zimányinak (2010) a nyelvhasználat társadalmi beágyazottságát és kialakult változatainak használatát középpontba helyező elmélete szerint, minden szóbeli és írásos megnyilatkozás adott társadalmi kontextusból kiindulva értelmezhető megfelelő módon. Ahogyan a társadalom, úgy a nyelv is különböző rétegekre tagolódik különféle szempontok – például nem, kor, iskolázottság, származás, szerepek – szerint. Az emberek más-más kifejezéseket, kommunikációs formákat alkalmaznak otthoni, családi környezetben, az iskolában, egy szakmai gyakorlaton vagy baráti körben. Ezek között a változatok között az anyanyelvi beszélők általában ösztönösen, tudattalanul is képesek váltani úgy, hogy az adott környezethez, szituációhoz megfelelő nyelvi formát legyenek képesek alkalmazni. Ezek a változatok a szakirodalomban általánosan az alábbi kategóriák szerint csoportosíthatóak:

- normatív nyelvváltozatok (köznyelv, regionális köznyelv, szónoki nyelv, irodalmi nyelv, esszényelv, sajtónyelv stb.);
- területi nyelvváltozatok (nyelvjárások, dialektusok);
- társadalmi nyelvváltozatok (csoportnyelvek, szociolektusok).

A szaknyelv és a szaknyelvi kommunikáció a nyelv specifikus célokra való felhasználása. Kialakulásához az az igény vezetett, hogy az azonos tevékenységet végző emberek hatékonyan tudjanak egymással kommunikálni, amellyel így „a szakmai beszélőközösségek szakmai kultúrákat alkotnak, jellemző nyelvhasználatot alakítanak ki céljaiknak, kifejezésbeli igényeiknek megfelelően a különféle kulturális és szituációs kontextusokban, beszédhelyzetekben” (Kurtán, 2010: 12).

Szaknyelv és szakszókincs

A szaknyelv nem önálló nyelv, hanem a köznyelv egy társadalmilag meghatározható nyelvváltozata, amelynek eltérő nyelvi jegyei elsősorban a lexikai szinten, a szókészletben figyelhetők meg. A szakszókészletet regiszterként értelmezhetjük, amelynek értelmezésében Wardaugh (2002: 48) meghatározását követjük. E szerint „a regiszterek olyan szótári egységekből álló kollekciók, amelyeket különböző foglalkozási vagy társadalmi csoportokkal kapcsolunk össze”.

Jellemzői és követelményei közé tartozik az egyértelmű fogalmazás, a logikus szóhasználat, és az adott szakterületre jellemző grammatikai, szintaktikai szabályok betartása. A szaknyelv emellett inter- és intralingvális nyelvváltozatnak is tekinthető, mivel alapvetően az anyanyelvbe ágyazódik be, azonban a globalizációs folyamatok és nemzetközi kapcsolatok terjedésével egyre jelentősebb kapcsolat alakul ki az azonos szakterületek eltérő nyelvű szakszókincse között (Kurtán, 2010).

Szaknyelvi kommunikáció

A szaknyelvi kommunikáció során figyelembe kell venni a kommunikációs szituációt, a kommunikációs funkciókat, valamint az interakciók jellemzőit. A folyamat alkotóelemei közé soroljuk az üzenet feladóját és vevőjét, valamint magát az üzenetet, illetve a közeget és formát, amelyben a szakmai közlés történik. Ezek a hagyományos közlésektől abban térnek el, hogy gyakran kötöttebb a felépítésük, kialakulnak kulturális szakmai csoporton belüli specifikus mechanizmusok (Kurtán, 2010). A megnyilatkozások során fontos szerepet kap a társadalmi státusz és a különböző szerepek összefüggése, valamint a szakmai kommunikációs helyzethez illeszkedő nyelvi formák és kifejezések pontos megválasztása. A szövegtípus és műfaj megválasztása a beszélő szándékától és az elérni kívánt kommunikációs céltól is függ. Jellemző kívánalom még az ún. grice-i maximák (Grice, 1997), azaz a minőség, mennyiség, viszony és modor betartása is. Ennek lényege, hogy a beszélő által közvetített üzenet lehetőség szerint legyen egyértelmű, jól szerkesztett, a megértéshez szükséges információkat tartalmazza, legyen releváns a közlés, és nem utolsósorban a helyzetnek megfelelő legyen a közlési forma.

A szaknyelvi szókincsnek szignifikáns szerepe van a társadalmi és munkaerőpiaci beilleszkedésben, a sikeres munkavégzésben. A specifikus nyelvi elemeknek a megismertetését, használatának gyakorlását a gyermekeknél egészen korán, az iskolai szocializációs korszakban ajánlott elkezdni, mivel a nyelvelsajátítás ösztönös időszakán belül reprezentatív minták segítségével, később már rendszerszerű gondolkodással társítva könnyebben válnak képessé a megfelelő nyelvi kódváltásra.

Az első napok kihívást jelentenek a középiskolába belépők számára. Ilyenkor találkoznak először az osztálytársakkal, a tanulóknak meg kell ismerkedniük egymással, a tanáraikkal, az új környezettel. Ekkor még nincsenek kialakult hierarchiaviszonyok a csoporton belül, éppen ezért a pedagógusok szerepe ilyenkor döntő. Az ő viselkedésük, nyelvi performanciájuk és oktatási módszereik már ekkor nagy hatással vannak a tanulók tanulási motivációjára, amelyek meghatározóak számukra az új ismeretek megszerzésében. A pedagógusok munkáját segíti, ha képesek felmérni a tanulók nyelvi szintjét, felismerni a nyelvi hátrányos helyzetet jellemző jegyeit. Ahhoz azonban, hogy képesek legyenek felmérni a tanulók nyelvi szintjét, szaktárgyi szakszókincsét és nyelvi-szociális helyzetét, fontos megismerniük a nyelvhasználati formák szociális környezeti tényezőit.

4.3. A szakképző iskolákat jellemző nyelvhasználat és szakszókincs kapcsolata

Az iskolai nyelvhasználat általános értelemben véve a magyar köznyelvi normatív változathoz igazodik. Teljes és általános érvénnyel azonban azért nem használható ez a kijelentés, mert a közoktatásban egymásra épülő tantárgyi struktúra, valamint eltérő oktatási szintek és módszerek más nyelvi változatok alkalmazását is megkívánják/megengedik, mind a pedagógusoktól, mind a tanulóktól.

Az alapfokú oktatási rendszerben, a tantárgyi paletta az alapvető kulcskompetenciák (vö. NAT, 2022) fejlesztését célzó tantárgyakra épül. Ilyen például a szövegtér és szövegalkotást segítő írás- és olvasásóra. A tanulók ezeken az órákon a

különbéle kompetenciák mellett az anyanyelvükre jellemző általános küszöbszintet képező kifejezésekkel (Aradi, Erdős és Sturcz, 2002) ismerkedhetnek meg. Felsőbb évfolyamokon már megjelennek a világról szóló általános ismeretek közvetítését segítő közismereti tárgyak, mint amilyen a történelem és állampolgári ismeretek, illetve a hon- és népismeret. Ezekre jellemző a kulturális és társadalmi integrációhoz elengedhetetlen általános műveltséghez tartozó kifejezések számonkérése. Emellett megjelennek a tantárgyi listában a kezdeti szakmai orientáló tárgyak (földrajz, fizika, biológia stb.), amelyek a tanulók fejlődése szempontjából egyrészt pályorientációs szereppel bírnak, másrészt bevezetnek a tanulók számára egy új regisztert, a szaknyelvi réteget. Tehát ekkor megjelenik a tanítás-tanulás folyamatában a köznyelvből építkező, de attól eltérő, specifikus szóhasználati réteg. A középfokú oktatás során a tanulóknak lehetőségük van többféle oktatási rendszer közül választani. Képességei és döntése szerint választhat a szélesebb, de átlánosabb ismereteket nyújtó gimnáziumok, valamint a szakmailag orientált szakképző intézmények közül. A 2022-es NAT az alábbiakat fogalmazza meg a szakképző intézmények oktatás- és tudásszervezésével kapcsolatban:

A szakképző intézmények közismereti és szakképzési kerettanterveit úgy kell elkészíteni, hogy együttesen alkalmazva biztosítsák az iskolai nevelés-oktatás NAT-ban meghatározott pedagógiai tartalmának feldolgozását.

A szakképző intézményekben folyó nevelés-oktatás az iskolai alpműveltség megerősítése mellett a gazdaság, a munkaerőpiac igényeihez is igazodva felkészít a választott szakképzésre és segíti a társadalmi különbségekből adódó hátrányok leküzdését a NAT szakképző intézményi feladatokra vonatkozó fejlesztési feladatainak teljesítésével, az egyedi foglalkozást igénylő egyedi szükségletekhez igazodó tanulásszervezési módszerekkel.

Mint látható, a szakképzés tekintetében a NAT által meghatározott kulcskompetenciák mellett az adott műveltségi terület specifikus, kerettantervben meghatározott fejlesztési területei is figyelembe veendőek. A kerettantervekben [5/2018. (VII. 9.) ITM rendelet] kiemelt fejlesztési területként megjelenik a különféle stílusokhoz és regiszterekhez tartozó kommunikációs formák mellett a nyelvi hiányosságok kiküszöbölése is, így a nyelvi hátrány leküzdésének igénye. A fentiek alapján belátható, hogy az ismeretként számonkért – szaknyelvi regiszterként definiált – szó-készletek között iskolatípusonként és oktatási szintenként is eltérés mutatkozik. Ezt nehezítheti a fejezet elején már említett tapasztalat, amely szerint a zömében hátrányos helyzetű tanulókat nevelő szakképző iskolákban a tanulók többsége – alacsony nyelvi kifejezőkészsége és elsősorban nem képességbeli hiányosságai miatt – nem alkalmas a bonyolult ismeretek elsajátítására, mert korlátozott nyelvi kóddal rendelkeznek. Az iskolában előforduló szavak pedig szóismeretük passzív részében sem biztos, hogy előfordulnak.

4.4. A hátrányos helyzetű tanulók szaknyelvi megnyilvánulása

Tehát az iskolát számos módon értelmezhetjük. A világról szóló általános és szakmai ismeretek közvetítésének helyszínéként, vagy a munka világára felkészítő szocializációs környezetként, de akár az első munkahelyként is tekinthetünk rá, ahol a diákoknak lehetőségük van életkoruk szerint nyelvi képességeik kipróbálására és fejlesztésére. Mindemellett egy olyan heterogén tanulói környezet, amely mind szociálisan, mind nyelvileg differenciált. Tudás- és képességbeli eltérés mutatkozik a tanulók között, amivel a pedagógusnak már az általános iskolától kezdve szembe kell néznie. Éppen ezért érintett a témában a szakképző intézmények sora is, ahol a tanulóknak egyszerre kell elsajátítaniuk a szakmához kapcsolódó regisztert és a szaktantárgyi anyagok szókincsét, miközben a tanulóknál sok esetben a nyelvi és kulcskompetenciák hiánya akadályozza az azokra épülő szakmai kompetenciák kialakítását. Ezt az alulteljesítést, lemaradást, valamint idővel a lemorzsolódást a tudás- és képességbeli eltérés, a motiváció hiánya, vagy a nyelvi és kommunikációs kompetenciák átlagosnál gyengébb alkalmazási készsége okozza legtöbbször. Ahhoz, hogy ezeknek a tanulóknak a nyelvi fejlesztése a KIP segítségével megvalósítható legyen, meg kell vizsgálnunk a hátrányos helyzetű tanulók nyelvi performanciájának hiányosságait.

A hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű személyek nyelvi alulteljesítésének vizsgálatával több tanulmány is foglalkozik. Ezeket részben már említettük a korábbi fejezetekben. Itt most csupán kiegészítjük azokat néhány, a szakképzés tekintetében is releváns kutatás bemutatásával. A vizsgálatok egyetértenek abban, hogy a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók esetében az írás és olvasás alapkészsége nem fejlődik elégséges ütemben a korosztályuk többi tagjához képest. Ez pedig közvetlen kapcsolatban áll a későbbi szövegalkotási és szövegértési kompetenciákban tapasztalható alulteljesítéssel. Az ilyen tanulók esetében a nehézségeket okozhatja későn felismert diszlexia, diszgráfia (Csépe, 2006) vagy a betű- és szókép azonosításának sikertelensége (Döbör, 2009). Azonban nem feltétlenül kell funkcionális analfabetizmussal számolni, sok esetben ez inkább *funkcionális illiteráció* (Nemesné Kis és Sajtosné Csendes, 2010). Ilyenkor az írás és olvasás készsége változó szinten, de megtalálható, azonban a szintaktikai, szemantikai szerkezetek, lexikai elemek korosztályhoz mért hiányosságai miatt nem képes az adott korban elvárt nyelvi teljesítményt nyújtani. Az OECD által felállított kulcskompetenciák köre, valamint az Európai Bizottság által összeállított kibővített kompetenciafejlesztési lista alapkompenciaként tartalmazza az olvasás és írás, így a szövegértés és alkotás körét is. Ezek mérésére országszerte az Országos Kompetenciamérés, valamint a PISA-felmérés¹⁷ szolgál. Ezek a felmérések, átfogó nyelvi kérdéssoruk ellenére sem szolgáltatnak pontos képet az egyes etnikai kisebbségek, valamint a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók nyel-

¹⁷ A PISA betűszó. Feloldása Programme for International Student Assessment, azaz „a nemzetközi tanulói teljesítménymérés programja”. A programot a kilencvenes évek végén hívta életre a legfejlettebb államokat tömörítő Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD), melynek Magyarország 1996 óta tagja.

vi teljesítményéről (Papp Z., 2011). Az előzőektől eltérően Kelemen-Molitorisz (2009) már célzott felmérést végzett szakközépiskolások körében az olvasásstratégia-használatukkal kapcsolatban. A célcsoport kiválasztásában szerepet játszott az olvasásképesség-fejlődés életkori meghatározottsága, amely szerint az olvasás képessége az évek során egyre javul, majd 14–18 éves kor között a fejlődés mértéke csökken, ami után a képességfejlesztésben átveszi a szerepet az egyéni motiváltság és az önálló, tudatos gyakorlás. Méréseit MARSÍ (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory) kérdőíves módszer segítségével végezte el. Az eredmények alapján felhívta a figyelmet arra, hogy a vizsgált 15 és 17 éves korosztály között nem volt tapasztalható szignifikáns fejlődés ezen a téren, és ritka volt a jelenléte az olvasást segítő módszereknek a tanulói válaszokban. Ez is erősíti azt a igényt, hogy szükség van szakiskolák számára alkalmazható, kompetenciaalapú fejlesztési programokra (Tary, Molnár, 2022).

A hátrányos helyzetű tanulók nyelvi megnyilvánulása szintjének a meghatározása, valamint a nyelvi hátrányos helyzet megállapítása nem egyszerű feladat, mert ahogy az eddig leírtakból kirajzolódik, a nyelvhasználat során számos (szociális, kulturális, társadalmi) tényezőt figyelembe kell venni, amelyek az adott nyelvhasználó adott megnyilatkozását tükrözik. Az egyik leggyakoribb hibaforrást ebből következően a nyelvi sztereotípiák jelentik. Az egyik legáltalánosabb sztereotípiát a dialektális változatok beszélőit érinti. Azokat, akik nem a norma szerinti vagy ahhoz közeli köznyelvi változatot alkalmazzák olyan helyen, ahol normatív változat használatát várják el, sokszor sorolják gyengébb nyelvi és kognitív képességű csoportba, mint a normatív formát használó társaikat. Ez a jelenség megfigyelhető például az iskolákban is, ahol az oktatás és a tankönyvi nyelvhasználat is a magyar köznyelvi normát követi. A dialektális különbségek főleg azokban az iskolákban tűnnek fel, amelyek több nyelvjárási régió határán találhatóak, vagy ahol a tanulók területi összetétele elég heterogén ahhoz, hogy több nyelvi változat beszélői kerüljenek egy osztályba. A pedagógusnak éppen ezért ügyelnie kell arra, hogy a tanulók nyelvi képességeinek figyelemmel követése során a területi nyelvváltozatokat ne nyelvhasználati hibaként, hanem nyelvi sokszínűségként kezelje.

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 ismertetésének, különös tekintettel a csoportmunka személyiségfejlesztő hatására.

5.1. Redukcionista és komplex pedagógiai tevékenység

Bábosik (2000) 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, az iskolának csak ismeretközvetítő szerepet szán, amely a mai adottságok között alacsony határfokkal működő oktatást eredményez. A pedagógus hagyományos tanári szerepet tölt be abban az ilyen alapon szerveződő osztálytermi folyamatban, és „csupán” tanít, azaz tudást közvetít. Az iskola ilyen jellegű megítélése nem veszi számításba, hogy az iskola ennél sokkal több: a tanuló biológiai lényből szociális lénygé fejlesztő szociális faktor, amelynek az ismeretközvetítés mellett a szocializációs célok egész sorát kell megvalósítania, és amely folyamatban fontos szerep jut a nevelőnek mint a szocializációs folyamatot segítőnek és az osztály tanulóinak.

Ha a tanulók fejlesztésének egyetlen célja az ismeretek közvetítése és a megtanultak 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 tanulók nevelésével 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. 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 közvetítése és számonkérése, a nevelés pedig az ismeretek közvetítésével szoros összefüggésben, a tanulók képességeinek társadalmunk céljaival összhangban történő fejlesztése. Az ilyen iskola feladata a gondolkodóképesség maximális kibontakoztatása és az alkotómunkára nevelés.

5.2. Ismeretközlő és problémafelvető oktatás

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

Az ismeretközlő tanítás elsősorban 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 gyakori, 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 ismeretközvetítési 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 gondolkodás segítője. A nevelők nemcsak ismereteket közvetítenek a tanulóknak, hanem feldolgozandó problémákat is, és ezek megoldására irányuló tevékenység teszi eredményessé a tanítási órákat. A diákot akkor bírjuk rá a gondolkodásra leginkább, ha cselekedtetjük (*Cohen és Lotan, 2014*). E tevékenység közben 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 (*Tang, Vezzani, Eriksson, 2020*). A problémamegoldó tanítás a probléma felvetésével, megismerésével kezdődik és a probléma megoldásával fejeződik be, amely probléma megoldásához különböző úton, különböző gondolatmenetek segítségével jutnak el a tanulók. Mondhatjuk, hogy 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 pszichológia 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 követendő megoldási utasítást, hanem rájuk bízva a probléma megoldását. A felfedezéssel tanításnál azonban a probléma kezelése csak abban az esetben lehetséges, ha valaki már korábban is több hasonló feladat megoldásával találta szembe magát, és ha kellően előkészített a feladat. Ellenkező esetben, ha előkészítés nélkül bízzák a tanulókat a probléma feldolgozását, akkor tulajdonképpen magukra hagyják őket, mondhatjuk „mély vízbe dobják őket”, és fennáll annak a veszélye is, hogy a feladat csak egy-két tehetséges tanulónak kedvez, és nem képes a többség gondolkodását fejleszteni. A felfedezéssel tanítás hibáját enyhíti az irányított felfedező tanítás-tanulás, amely során a tanulók tanári irányítás mellett dolgoznak a feladaton, ennek segítségével keresik az összefüggéseket.

Az ismeretközlő és problémafelvető oktatási módszer alkalmazásához az alábbi lényeges gondolat társul. Feltételezhető, hogy mindegyik oktatási forma, ha kizárólagosan alkalmazzák, esetleg nemkívánatos eredményekre vezethet: mind a tanulók egész közösségénél, mind pedig azoknál a tanulóknál, akiknek éppen a szóban forgó változat nem felel meg. Ezért látszik alkalmasnak a két oktatási forma összekapcsolása olyan módszerré, amely a tanulók számára több élményt jelent és biztosítja a sokféle képesség kibontakoztatását is. Ennek az összekapcsolásnak a mértéke és hatása az iskola fokától, a tanítás tartalmától, és mindenekelőtt magának a pedagógusnak a didaktikai tehetségétől függ.

6. A TANÍTÁS-TANULÁS FOLYAMATA

A tanítás, tanulás folyamatának a négy leggyakoribb munkaformája a frontális osztálytanítás, a kis csoportos oktatás, munkaszervezés, a páros munka és az egyéni, individualizált munka. Azért, hogy a társadalmi fejlődésben az iskolai nevelés is szervesen részt tudjon venni, a hagyományos frontális és az egyéni oktatási formát elengedhetetlen kiegészíteni a csoportos munkaformával.

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

A bemutatásra kerülő tanulásszervezési formák kölcsönhatásban vannak egymással, szoros összefüggésben a tartalommal, a folyamattal és az alkalmazott módszerekkel. Annak tudatában kell megválasztani őket, hogy sem az egyéni, sem a páros, sem a frontális, sem a csoportos munkaszervezésnek nincs abszolút értéke, hanem egyik a választhatók közül, szem előtt tartva, hogy a tanítás végcélja a tanulás tanítása, a tanulók gondolkodásának a fejlesztése és a teljesítményképes tudás elérése.

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 és pedagógiai tudásának a 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 ismeretsajátítási folyamatban, amelyben a pedagógusé a domináns tényező. 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 értékeli, 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 az elmarasztalás. A tanár kapcsolatokat csak az egyes tanulókkal építi 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 László* (1988) arról ír, hogy az átlagos magyar iskola kifejezetten *nem kooperáló* gyermekeket nevel ki azzal, hogy az osztályteremben – poroszosan – egymás mögé ülteti őket, és már kisiskolás korban meg kell tanulniuk, ha tudják a pedagógus kérdésére a megfelelő választ, nem

oszthatják meg azt a padtársaikkal. Amikor dolgozatot írnak, takarniuk kell a saját munkájukat, hogy mást ne segítsenek a saját tudásukkal, és a versenyztetés a leg-ritkább esetben jelent csapatversenyt, sokkal inkább egyének versenyeznek egymással. A frontális osztályfoglalkozás hátránya, 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 féltő, 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 gyakorlósortokat, amelynek következménye az egyéni különbségek állandósulása, sőt növekedése.

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 (*M. Nádasi, 2022*). *Nahalka* (hivatkozva *Loránd, 2004*) álláspontja szerint a frontális osztálymunka azoknak a tanulóknak 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. Mivel 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 cseréje 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 tananyag 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 az „átlagos” 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 tudásbeli különbségek, e szervezési mód kizárólagos alkalmazása esetén, nem csökkennek, hanem tovább halmozódnak.

Úgy véljük, hogy 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 véljük, hogy a probléma abból adódik, hogy az elsajátított ismeretek nehezen mobilizálhatók, mivel a „logikai sínpart” 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.

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 munka során a tanulók közötti interakció korlátozott, hisz minden diák ugyanazoknak a céloknak, feladatoknak a megoldásáért vesz részt a folyamatban, ezáltal mindannyian csak a saját előmenetelükben érdekeltek, és – mivel nem szoros munkatársai egymásnak – nem alakul ki együttműködés a csoporttagok között. 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 hazaiiban Nagy László, már a múlt század elején is, elmaradottnak tekintették a meglévő képzetnek, megszerzett ismeretnek túl sok jelentőséget tulajdonító herbarti (asszociációs 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 tanulócsoporthoz tagjainak arra, hogy egyedi munkával vegyenek részt az ismeretek elsajátításában és feldolgozásában a tanulók egyéni sajátosságainak maximális figyelembevételével. 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 bántási 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 to-

vábbi 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 (M. Nádasi, 2022)

Magának a tanítási-tanulási folyamatnak az irányítása is differenciált. A csoportnál alapvetően indirekt, míg az egyes tanulók esetében szükség szerint direkt szakaszok is megjelennek. 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.

Úgy véljük, hogy a minőségi oktatás előretörésével az individuális tevékenység egyre inkább előtérbe kerül. 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 kapcsolódik. 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. Páros munkaforma¹⁸

A páros munkaforma eredményes munkaszervezési módszer. Jellemzője a folyamatos társas együttműködés, amely létrejöhet – a résztvevő 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 a kötelező tanórai foglalkozásokon kívül, leggyakrabban, korrepetálások, tehetséggondozás vagy felzárkóztatás alkalmával valósul meg. A páros munkaforma alkalmas a csoportmunka előkészítésére.

6.4. Kis csoportos oktatás

A *Pedagógiai Lexikon* (I. kötet, 1997: 258) úgy fogalmaz, hogy a kis csoportos 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, mun-

¹⁸ Egyes szerzők a páros munkát is csoportmunkának tekintik.

kamegosztása 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 kis csoportnak 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.

A csoportmunka jellemzőinek összegyűjtésekor *M. Nádasi (2022)* gondolatait figyelembe véve, a következőket fogalmazzuk meg. A csoportok egyes centrumok körül helyezkednek el, amely centrum lehet maga a pedagógus, de lehet egy adott feladat, egy munkadarab, vagy akár egy technikai eszköz (pl. számítógép) is. A csoportmunkának jelentős az aktivizáló hatása, mivel a tanulóknak nem közvetlenül a nevelővel vagy a nevelőn keresztül kell kicserélniük gondolataikat, ezen oknál fogva bátrabban vállalkoznak a feladatok megoldására. A folyamatba azok a tanulók is bekapcsolódnak, akik a frontális osztályfoglalkozások során passzívak. Ők ilyenkor társaikkal előbb megvitadják, egyeztetik véleményüket, vagyis a külső, nyilvános korrekciót megelőzi egy belső javító munka, és a tévedés jogának következmények nélküli lehetősége nagyobb aktivitást eredményez.

A differenciálás elvének érvényesülése szempontjából kulcsszerepe van a csoportalakításnak és a csoportok számára adott, többféle képesség felhasználását igénylő feladatoknak. A tudás eltérő szintjén álló tanulókból álló csoportokban, a csoportfeladat összetettsége miatt, olyan részfeladatok megoldására vállalkoznak a tagok, amit tudnak, amihez értenek. Ez a differenciálás egy speciális formáját, az öndifferenciálást jelenti. Az idő előrehaladásával, a diák által egyénileg vállalt feladatok nehézsége és mennyisége nő, miközben az egyéni teljesítmények javulnak.

A csoportmunka alkalmazása során a tanuló motivációja, aktivitása egyre erősebb lesz, a tanuló mint a csoport tagja, aktívan vesz részt a feladatok megosztásában és megoldásában, amelyet az öndifferenciálás segít. 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. A csoportfoglalkozások alatt a problémaközpontú gondolkodás fejlesztése, a cselekvésre épülő tevékenységformák, az önálló információszerezés és a kooperatív tanulási technikák eredményesebben valósulnak meg, illetve maradandóbbak, mivel „a tanulás élmé-

nyét” adják a diákoknak. A csoportban feldolgozott témák jobban motiválják és ösztönzik együttműködésre a diákokat, a feladatok arányosabban oszlanak meg, így a tananyag megértése és rögzítése valóban könnyebb és maradandóbb.

A csoportmunka a közvetett ráhatási módok alkalmazásának sokféle lehetőségét kínálja fel. A kölcsönös függőségi, felelősségi és ellenőrzési viszonyok érvényesülnek 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 osztályfoglalkozás színvonala és a tanulóknak az önálló munkára való képessége, ugyanakkor vissza is hat mindkettőre, különösen kedvezően befolyásolja az önálló munkavégzésre való hajlandóságot, vagyis a csoportmunka a tanulók frontális és egyéni foglalkoztatásával, a nevelés és oktatás teljes rendszerével egy-ségben fogható fel helyesen.

A tantárgyhoz és ezen belül a tananyaghoz igazodó csoportmunka, az osztályban, a frontális munkaszervezés mellett megjelenő munkaszervezés, amely pedagógiai, pszichológiai, logikai szempontból indokolt témák feldolgozása alkalmazásával kap szerepet. A csoportmunkának több formája ismert, amelyek változatos tanulásirányítást tesznek lehetővé, valamint alkalmasak olyan egyéni differenciálásra, amely alkalmazásával nem állandósulnak a tanulók közötti (státusz) különbségek. A jól szervezett csoportmunka hozzájárul a tanulók személyiségének fejlődéséhez, erősödik a tanulók empatikus képessége, toleranciája, a tanulók új oldalról ismerik meg egymást, fejlődik kapcsolatteremtő képességük, formálódik értékrendjük, önértékelési szintjük, segítőkészségük, vitakultúrájuk. A személyiség és a kollektíva fejlődése egymáshoz kapcsolódó folyamatként jelenik meg, miközben a szociális viselkedési normák beépülnek az egyén alkalmazási szférájába.¹⁹ Ez a közvetett ráhatás a közösségi hatások tervszerű irányításával a közösségen keresztül hat az egyénre. A csoportmunka során az egyén az együttműködési követelményeket, szabályokat úgy sajátítja el, hogy azok közben az egyén sajátjaivá válnak, internalizálódnak. Az egyes tanulók aktivitása érdekében fontos, hogy érzékennyé váljanak a problémára, a megoldás tervét maguk dolgozzák ki, és ne a pedagógus vezesse őket végig egy olyan gondolatláncon, amiben nekik nincs szerepük.

Úgy véljük, hogy a közösségi érzés, a csoporthoz való tartozás akarata olyan velünk született adottság, amelyet ki kell használni. A társakkal együtt végzett sikeres munka erősíti a pozitív önértékelést és a közösséghez tartozás érzését. A csoportmunkával elérhető az alacsony motiváltságú tanulóknak az 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.

*

¹⁹ *Peter Petersen* 1924-ben, Jénában létesített iskolájában vegyes életkorú csoportok alakításával vezette be a csoportos munkát.

Az alábbiakban, a témánk szempontjából elengedhetetlennek tartjuk a csoportmunka főbb változatainak és jellemzőinek összefoglalását, valamint a csoportmunkának a személyiség fejlődésére gyakorolt hatásának a bemutatását.

6.4.1. A csoportmunka főbb változatai és jellemzői

Munkánk szempontjából, a tanulók részére kijelölt feladatok azonosságát vagy különbözőségét tekintve, a csoportmunka két változatát különböztetjük meg, az azonos és a differenciált feladatokat tartalmazó csoportmunkát.

Az azonos feladatrendszerű munka során az osztály valamennyi csoportja azonos vagy csaknem azonos feladattal foglalkozik, amelynek több változata ismert. Egyik formája, amikor a tanulók olyan csoportfeladatot kapnak, amelyben egyidejűleg azonos feladatokkal foglalkoznak, miközben a tanár 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.

A csoportmunka fajtái között tartjuk számon a fentiekén 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.

A csoportmunka tehát a tananyag egyes részeinek kisebb tanulói együttesben történő feldolgozása. *Falus és Szűcs* (2022) csoportmunkán azt a szervezési módot érti, amikor az osztály tagjai átmenetileg 3-6 fős egységekbe tömörülnek, és ezek a csoportok közös munkát végeznek valamely tanulmányi feladat megoldása érdekében. Itt jegyezzük meg, hogy a KIP szempontjából az ideális csoportlétszám 4-5 fő. 3 főnél két fő között erősebb munkakapcsolat alakulhat ki, ezzel kizárva a harmadik felet. 6 fő esetén félő, hogy nem mindenki jut hozzá a feladathoz, így nem kellő aktivitással vesz részt a feladat végrehajtásában. 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. Ezt a körülményt jól ki lehet használni a tanulók társas, közösségi magatartásának nevelése céljából, valamint a szellemi teljesítmény fokozására.

Témánk (KIP) szempontjából csoportmunkára elsősorban differenciált csoportmunka esetén, vagyis abban az esetben gondolunk, ha a különböző csoportok különböző feladatokat oldanak meg, ahol a feladatok színvonalukban vagy összetettségükben nem különböznek. Ezt azért érdemes szem előtt tartani, mert a csoportban végzett tevékenység azoktól az interakcióktól függ, amelyek a csoportban mint kommunikációs rendszerben mennek végbe a feladat elvégzése során. Úgy

véljük, hogy a csoportmunka nem azáltal teszi lehetővé a(z) (egyéni) differenciálást, hogy a csoportok mást tanulnak, hanem azáltal, hogy a feladat megoldásának útját úgy járják végig, ahogy az a csoport, a csoportot alkotó egyének erősségeinek, gondolkodásának, sajátosságainak megfelel. A csoportmunka módot ad arra, hogy a tanár, a tanulók együttműködésének eredményeként, kedvező osztályszerkezetet alakítson ki, a tanulói szerepeket és a pozíciókat befolyásolja, és ezáltal jó feltételeket teremtsen a tanulók fejlődéséhez.

A csoportmunkának elsősorban akkor van jelentősége, ha a tanulók, a már megismert tananyaghoz hasonló tartalommal találkoznak, illetve új ismeretet feldolgozó tananyag esetében a feladat megfelel a tanulók fejlettségének. A KIP esetében minél gyakorlottabb egy tanár a módszer alkalmazásában, annál gyakrabban szervez új ismereteket feldolgozó tanítási órát (*K. Nagy, 2015*).

A hatékony ismeretsajátítás sok témával kapcsolatban differenciált osztálymunkaszervezést kíván. A tanulói differenciálásra alkalmas csoportos foglalkozás az oktatási folyamat bármely szakaszában alkalmazható. Eredményességét tekintve olyannak kell lennie, hogy bevonja a tanulókat a feladat megoldásába, vagyis a feladat elég érdekes legyen ahhoz, hogy a tanulók aktívan vegyenek részt a munkában, fejlessze az önálló gondolkodásukat, valamint a szóbeli és írásbeli kifejező-készségüket. A csoportmunka időigényes, okos szervezést igénylő foglalkozás, de számos lehetőséget nyújt a tanulói aktivitásra, önálló gondolkodásra, önálló ítélőképesség kialakítására való neveléshez. 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. Az érdekes, innovatív gondolkodást kívánó feladatokat tartalmazó, jól szervezett csoportmunkában azonban a tanítás-tanulás folyamatába minden tanuló bekapcsolódik, végigjárva az ismeretszerzés logikai útját.

Ahhoz, hogy a tanulók jól érezzék magukat a KIP-órán, lehetőséget kell nyújtani arra, hogy képességeiket megmutathassák, kibontakoztathassák. 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 feladatrendszernek a képességek hierarchikus felépítésének megfelelően vannak összeválogatva.

Az aktív, intenzív munka a tanulók túlterheltségi érzetét akkor csökkenti, ha élvezik a feladatok megoldását, látják munkájuk értelmét, ha napról napra megtapasztalják a fejlődésüket, ha visszajelzést kapnak a munkájukban felbukkanó hibák okairól, és ha módot adnak számukra a hibák kiküszöbölésére, megszüntetésére, illetve kijavítására. A munka öröme akkor következik be, 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 gondolatmenet közreadására, megvitatására.

A KIP elvárásainak nem megfelelő eredmény mutatkozik akkor, ha a tanuló-csoportot képesség alapján részekre, csoportokra bontják, és az egyes csoportoknak

színvonalban más és más feladatot adnak. Ilyenkor a képességeikben gyengék ugyan megoldják a számukra kijelölt könnyű feladatot, de az általában nem fejleszti őket. Ezzel párhuzamosan ugyanilyen fontos, hogy ez az eljárás nem szerencsés az osztályközösség kialakulásának szempontjából sem. A kis csoportok számára adott feladatok sokféleségének elsősorban a tananyag tartalmi gazdagságát kell kifejezésre juttatnia és nem a tanulók képességeiről alkotott elképzelést. Amennyiben mégis előfordul a tanulók képességeik és ismeretek alapján történő csoportosítása, az ne legyen tartós, mert hátráltatja az osztályközösség kibontakozását. 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 gyengébbeket, mintegy önmagukat is magasabb teljesítményre ösztönözve, miközben a lemaradottaknak is lehetőségük adódik a „versenyben maradásra”.²⁰

Ismeretes, hogy egy-egy tanulócsoporton belül jelentős eltérések vannak a tanulócsoportot alkotó egyének között, a csoportmunka azonban jótékony hatással van a különböző tanulmányi szinten lévő tanulók fejlődésére. 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 szerényebb képességekkel rendelkeznek, tehát társaikkal szemben hátrányos helyzetűek. A csoportmunka őket olyan szellemi teljesítményre sarkallja, amely meghaladja azt a szintet, amit önerőből képesek lennének megoldani. Ez a tanulási forma a gyenge és közepes képességű tanulók számára azért különösen fejlesztő hatású, mert lehetőséget ad arra, hogy feladatmegoldási módot, technikát tanulhassanak a náluk képzetesebb csoporttársaiktól, illetve gondolatukat megoszthassák, a feladatokat megvitathassák.

A KIP-tanórákon, a nyílt végű feladatok megoldása során, a változó összetételű, tudásban heterogén csoportok együttműködése kedvező feltételeket teremt a közösség neveléséhez, az egymás iránti felelősségérzet fejlesztéséhez. A közös munka a személyiség fejlődését számos irányban pozitívan befolyásolja. A tanulók megtanulják egymás teljesítményét elismerni, a közös kontroll természetessé válik, ahol a kritika a tagok között segítő szándékú és nem a felsőbbrendűség kifejezője. Az egymás iránt mutatott tisztelet, az udvarias kommunikáció, a sikeres együttműködés a csoporttagok egyezkedési folyamatának, pozitív vitájának, az egymás és önmaguk megismerésének az eredménye. A tapasztalatok szerint a csoportfoglalkozások alatt a csoporttagok élénk megbeszélést folytatnak, vitatkoznak, kísérleteznek, adatokat hasonlítanak össze. A tanulók munkában aktívan vesznek részt, bár aktivitásuk, a feladat megoldásában való részvételük mértéke egyéni eltérést mutat.

²⁰ 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.

A frontális, a tanári magyarázat szerint logikailag egyenes vonalat követő tanórával szemben a csoportmunkában javaslat, ellenjavaslat, problémaazonosítás, érvek sorozata, azok elfogadása vagy elvetése, újabb ötletek megfogalmazása, mások által történő kiegészítés, kölcsönös kritika és közös megerősítés követik egymást. Ez az áramlat még a passzívabb diákokat is magával ragadja, aktivitásukat fokozza, munkakedvüket növeli, és a gondolkodás társas jellegűvé válik. A tanulók, a kérdéseikre, az álláspontok egyeztetésre vagy az előttük nem tisztázott összefüggésekre társaiktól várnak és kapnak magyarázatot. A szerényebb képességű tanuló is látja, hogy társai a feladat megoldásán munkálkodnak, figyel, tanul tőlük és belekerül azok gondolkodási áramába. A társas gondolkodásban, vitákban nézetek ütköznek, 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 megvitatásakor, és a tanulók így hozzászoknak egy probléma több oldalról történő megközelítéséhez. A feladat megoldása, a kommunikáció segítségével, ötletről ötletre halad, a felmerülő megoldási módok, javaslatok, elgondolások a tanulókat a hallottak mérlegelésére, gyors reakciókra készítik, amelyhez szükség van a gondolkodás rugalmasságára, 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.

6.4.2. A csoportmunka hatása a személyiség fejlődésére

Kérdésként merül fel, hogy a csoportmunkának milyen szerepe van a tanulók közösséggé formálásában. *M. Nádasi* (2022) úgy véli, hogy a csoportmunka hatását kell magasra értékelni a közösségformálás tekintetében, amely lehetőség a következőképpen fogalmazható meg:

A tanulók közvetlen kapcsolatba kerülnek a feladattal, amely kapcsolat ebben az esetben közösségfejlesztés szempontjából értékesebb, mint egyéni úton. A csoportmunka (KIP) során ugyanis a feladatmegoldás kooperáció formában történik, ami egyrészt nem engedi meg sem a feladattal, sem a csoporttagok magatartásával szembeni közömbösséget. Emellett, az együttműködés folyamatában, az automatikusan létrejövő kölcsönös függési és ellenőrzési viszonyok, gazdag kollektív tapasztalatszerzési lehetőségeket biztosítanak. Ugyancsak kölcsönös függési és ellenőrzési viszonyok bizonyítják és biztosítják a tanulók számára azt, hogy a KIP nyílt végű csoportfeladatainak a sikeres megoldása vezet a közösség kialakításával kapcsolatos erkölcsös és etikus magatartás kialakításához (pl.: alkalmazkodóképesség, segítőkészség, együttműködési készség, munkafegyelem, kitartás).

A KIP nevelési feladatok megoldására kiválóan alkalmas, hiszen a tanulók érzik a közösen végzett munka örömeit, emellett segíti a közösségi szellem kialakítását. Az iskolai nevelés alapvető érdeke a kíváncsiság öröklöttségében rejlő energiafor-

rások kihasználása, hiszen ez az eredményesség egyik feltétele. A csoportmunka során, a tanulóknak alkalma van egymás teljesítményének a figyelemmel kísérésére, egymás értékelésére a feladatmegoldás, munkaszervezés, időbeosztás, beszámolás közben, mialatt innovációs és kezdeményezőkézségük, kritikai érzékük fejlődik, a feladattal szembeni felelősségérzetük pedig erősödik. A munka során kiemelt jelentőséggel bír az egyéni és a csoportérdek összeegyeztetése és gyakori egymás segítése is.

Mint a korábbi fejezetben már említettük, a tanulás komplex értelmezésekor, az együttműködő osztályközösség kialakítása tekintetében, előtérbe kerül a tanulók személyiségének fejlesztése, 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 a kívánatos módon fejlődjen. A komplex tanulás, amelyet a KIP megvalósít, tulajdonképpen képességfejlesztés, a képességfejlesztés pedig személyiségalkotás, nevelés. A KIP-et az jellemzi, hogy az ismeretek öncélú tanítása helyett a tanítás középpontjába a problémamegoldást helyezi, amelyet az innovatív gondolkodást megkívánó feladatok segítségével ér el.

A KIP megváltoztatja a tanóra légkörét. A tanulók közös, együttműködő, de benne az egyén öndifferenciáló munkájához egy speciális tanár-tanulócsoporthoz kapcsolódás kialakulása jellemzi. A tanórán a pedagógus munkája nem az öncélú magyarázat és a számonkérés, hanem a tanulók munkájának szervezése, a munkafeltételek biztosítása, a munkafolyamatok koordinálása és a tanulók önértékelési képességének a fejlesztése. Mivel a KIP során a tanulók legfőbb törekvése a csoporthoz való tartozás megteremtése, ezért a pedagógus érdeke és feladata, hogy a csoport ilyen irányú törekvését az egyén fejlődése érdekében kihasználja.

A frontális osztálymunka során az új tananyag ismeretközvetítésekor és a feleltetéskor 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. Az eredményes munkavégzés a jó közösség kialakulásának feltétele. KIP-ben a szocializáció fókuszja, hogy a tanulók egymástól tanuljanak, utánozzák egymást, vegyék figyelembe egymás véleményét, együttműködjenek együtt és vitassák meg a feladattal kapcsolatban felmerült kérdéseket (*Vigotszkijt, Bandurát, Piaget-t* hivatkozva *K. Nagy, 2007*). A folyamat során, miközben az egyén beilleszkedik a közösségbe, megtanul kulturáltan vitatkozni és formálódik a személyisége.

6.4.3. A csoportmunka hatása a tanulók nyelvi fejlődésére

Az iskola, ezen belül az osztályterem heterogén társadalmi és nyelvi környezet. Az ismeret közvetítése során a pedagógus többféle oktatási módszer (*frontális oktatás, individualizált oktatás, páros és csoportmunka, projekt stb.*) közül választhat.

Míndegyik módszer más és más kommunikációs stratégia alkalmazását kívánja meg a tananyag közvetítése szempontjából. A frontális oktatás során a tanár-diák kommunikációban az egyirányú, alá-főlé rendeltségi viszonyon alapuló megnyilatkozás dominál. Ezzel szemben az individualizált oktatásban már személyközi kommunikációról beszélhetünk a hierarchiaviszonyok megtartása mellett. Ez a viszony ilyen formában a páros munka során lazulhat fel, módosulhat, esetleg szűnhet meg teljesen. Ezek a kommunikációs formák mind szükségesek a tanulók nyelvi fejlődése szempontjából, azonban mégsem elégségesek, ha azt vesszük figyelembe, hogy az iskolai, osztálytermi munkának többek között a NAT szerint olyan feltételeket, tevékenységeket kell biztosítani, amelyek révén a diákok kipróbálhatják képességeiket, elmélyülhetnek az érdeklődésüknek megfelelő területeken, megtalálhatják hivatásukat, kiválaszthatják a nekik megfelelő foglalkozást és pályát, valamint képessé válnak arra, hogy ehhez megtegyék a szükséges erőfeszítéseket. Ezért fejleszteni kell bennük a segítséssel, az együttműködéssel, a vezetéssel és a versengéssel kapcsolatos magatartásmódokat és azok kezelését (NAT, 2022).

A KIP eleget tesz ennek a célnak.

Először is ez a munkaforma lehetőséget ad a csoporton belüli hierarchiarendszer dinamikus átrendezésére a kiosztott szerepek változtatásával, cseréjével. Így minden tanuló a csoportban szembesülhet az egyes szerepekhez tartozó kommunikációs igényekkel, szerepekkel is. Ez alatt például azt értjük, hogy míg a tanuló *idő- vagy eszközfelelősként* a kommunikáció kapcsolatfelvevő, -fenntartó vagy -megszüntető (fatikus) funkcióit, valamint a gyakran a kérés, óhajtás beszédaktusait gyakorolhatja, addig *beszámolóként* sokkal inkább az expresszív, emotív funkciók dominálnak a szerephez kapcsolódó, elvárt kommunikációs formában. De ugyanez igaz az írásbeli kommunikációt fejlesztő feladatokra is, ahol az egyéni munka mindig valamilyen komplex csoportos célt képvisel, ezért egyrészt tartalmi-formalistiláris szempontból meg kell felelnie az adott feladat elvárásainak, másrészt tartalmi-logikai szempontból illeszkednie kell a többiek egyéni feladatához.

Másodszor a KIP alkalmas a csoport- és személyközi kommunikáció közötti funkcionális különbségek tudatosítására, hiszen „a kommunikáció közös figyelmi jelenet, amelyben a beszélő és a hallgató ugyanarra a harmadikra, vagyis a beszélgetés tárgyára irányítja a figyelmét. Közös cselekszenek: a beszélő reprezentálja a tárgyat, a hallgató pedig erőfeszítéseket tesz a megértésre. A kommunikáció közös referenciális keret, tehát a beszélő és a hallgató a szövegvilágban ugyanazokat a dolgokat és folyamatokat azonosítja, közös jelentésképzéssel, vagyis a jelentésekben való közös megegyezésben” (Tolcsvai Nagy, 2015: 118).

Ez pedig rávilágít a harmadik érvre, amely nyelvfejlesztési szempontból a bizonyos gyakorisággal (a tanórák 10-20%-a) alkalmazott KIP-et részesíti előnyben az órai munkaszervezés formái között. A KIP a közös tartalmi, referenciális kommunikációs keret megteremtését segítő eszköz, amelynek a segítségével az osztálytermi, tanórai munka során a tanulók elsajátítják, megtanulják a feladat sikeres megoldásához szükséges nyelvi-tartalmi elemeket, valamint a szaktantárgyhoz kapcsolódó szakkifejezéseket. Tehát a tartalom, a tantárgyokhoz kapcsolódó ismeretanyag a nyelvi fejlesztés eszközévé, hordozójává válik (Kecskés, Kovács, 2014).

A csoportmunka nyelvi fejlődésre gyakorolt hatásainak tárgyalásakor nem hagyható figyelmen kívül az oktatási forma. A NAT-ban és az ehhez kapcsolódó kerettantervekben más-más arányban találhatóak meg ugyanazok a tartalmi elemek. Míg a gimnáziumi oktatás során az elméleti és szaktantárgyi oktatás kap hangsúlyt a közismereti tárgyak mellett, addig a szakképző intézményekben a szakmai tárgyak oktatása és a szakmai gyakorlatok állnak a fókuszban. A pedagógiai munka, valamint a KIP szerinti óraszervezés során ezek jellemzőit is figyelembe kell venni. A szakképző iskolákban a – korábban már kifejtett – alapkészségekbeli hiányok például úgy is jelentkehetnek, hogy közben a tanuló magas teljesítményt képes nyújtani azon kompetenciák alkalmazásakor, amelyek a szakmai gyakorlati tevékenységekhez kapcsolódnak. Ugyanígy tapasztalható nyelvi hátrány a szaktantárgyi anyaghoz kapcsolódó szakszókincs terén, miközben a szakmai regisztert felismeri a tanuló. A csoportfeladatok során gyakorolható kommunikációs helyzetek segítik azokat a tanulókat is, akiknél a családi szocializációs környezet kevésbé változatos nyelvi interakciót biztosít, és amely, alapjában véve felelős a nyelvi performanciabeli hiányosságokért.

Mindemellett még nem esett szó a csoportmunka differenciálási lehetőségeinek nyelvi hatásairól. A differenciálás segíti a közös munkát, mivel az osztályok jelentős hányada sokszínű tanulói környezet. A tanulók mind szociális, mind kulturális, mind nyelvi szempontból is heterogén összetételűnek számítanak. A csoportszervezés társas, szociális, személyiségfejlesztő hatásai mellett most az alábbiakban a nyelvi differenciálásról esik szó.

A csoportszervezés során – bár gyakran szükség van ilyen munkaszervezésre is – gyakori hiba, hogy a pedagógus megpróbál a tudásban és szocializáltságban heterogén osztályon belül homogén (egységesen jobban vagy rosszabbul teljesítő) tanulói csoportokkal dolgozni. Sok esetben ezt, megfelelő tudományos ismeret nélkül azért teszi, hogy kiiktassa a kommunikációs gátakat. Ez azonban, hosszú távon, nem szerencsés megoldás, mivel a rövid távú esetleges pozitív eredmények ellenére a hosszú távú nyelvi fejlődés csak az osztály egy részénél valósul meg. Emellett nő a nyelvi hátrány a gyengébben teljesítő csoportok tagjai esetében, amely a csoportmunka céljának ellentmondó. Ezért javasolt a nyelvi heterogén (általában a szociális háttérrel is magyarázható) csoportok összeállítása a KIP-óra tervezése során.

6.5. Tanulók közötti rangsor

Az osztályrangsor kialakítását több tényező befolyásolhatja. Ilyen például az általános és a tantárgyhoz kötődő tudás, az anyagi helyzet, az erő, a külső megjelenés vagy az etnikai hovatartozás, amely tulajdonságok egyeseket magasabb, másokat alacsonyabb státuszba helyeznek. 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 társa-

dalom 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. A kutatások azt bizonyítják, hogy a rangsorban elől, azaz a hierarchia élén általában azok a tanulók állnak, akikkel könnyű interakcióba lépni, és ők azok, akik a csoport értékeit képviselik. Ezzel párhuzamosan, minél inkább megfelel a tanuló a közösség igényeinek, annál feljebb helyezkedik el a rangsorban (Cohen és Lotan, 2014; K. Nagy, 2015).

A tudásban 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 irányuló 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 tanulók között mind kulturáltsági, mind tudásszintben eltérés mutatkozik. Tapasztalat, hogy az alsóbb rétegből érkezők tanulmányi eredménye konzekvensen gyengébb.

A KIP olyan csoportmunkán alapuló tanulási program, amely segítségével lehetőség nyílik az osztályrangsor igazítására, 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 tanulók nem tudnak lépést tartani az új követelményekkel. Ha figyelembe vesszük hazánkban az iskolába 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 – eltérő okok miatt – nem tudja teljesíteni. 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 véljük, hogy ezen tanulói csoport esetében olyan módon kell felszínre hozni a szunnyadó képességeket, hogy az osztályon, csoporton belül, az átlagos teljesítményt felmutató vagy jó képességű, tehetséges tanulók számára továbbra is biztosított legyen a tudásbeli fejlődés minden tanórán. Ezzel szemben a gyengébb tanulókból álló csoport tagjai, amelyet nagy részben hátrányos helyzetű tanulók alkotnak, gyakran nem tudják követni a tanórai eseményeket, ezért nekik esélyt kell adni a lépéstartásra, felzárkózásra, a leszakadás elkerülésére.

Az iskolákra, különösen a szakképző iskolákra, ma a hátrányos helyzetű tanulók arányának és ezzel párhuzamosan a nyelvi kifejezőképességgel küszködők számának emelkedése a jellemző, amely az osztályon belüli heterogenitást még inkább előidézi. A tanulóknak a családi háttérből adódó kulturáltsága, fogalmi kifejezőképessége eltérő és ez is hozzájárul az osztályon belüli jelentős differenciáltsághoz. Ez a hátrány akkor válik előnyvé, ha a pedagógus az osztályon belül a különböző kultúrák pozitív egymásra hatását elő tudja segíteni, amely a szakképző intézmények szakmai tárgyainak a döntő többsége miatt nehezen valósítható meg.

Az iskolai kirekesztéstől szenvedők első csoportja az iskolai tevékenységrendszerben betöltött szerepük szerint kategorizált csoport, amely a tanulmányi és kulturális feladatrendszerrel kapcsolatban nem álló, megbízással, tisztséggel nem rendelkező tanulókat foglalja magában. A következő csoportot a családi szerkezeti háttér alapján jelöli meg. Ezek a tanulók sérült szerkezetű családban nevelt tanulók. A család értékközvetítő sajátosságai szerinti csoportot a gyerekekkel nem törődő családban, az erkölcsileg kifogásolható életvitelű, a kulturális szempontból igénytelen, a szabadjára engedő, a túlzottan büntető és testi fenyegetést alkalmazó, az elkenyvezető, a munkát nem végeztető és az iskolával szemben álló családban nevelt tanulók 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 anyagilag számottevően hátrányos helyzetben lévő réteghez tartozó tanulók csoportja is iskolai hátrányt szenved (Cohen, Lotan, 2014).

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 iskolákban a ma használatos tanterv nagyban hozzájárul a tanulók közötti különbségek előidézéséhez, erősítéséhez. A társadalom középrétegeiből érkező tanulók számára a jelenlegi tanterv sokkal alkalmasabb az ismeretelsajátításra, mint azoknak, akik az alsóbb társadalmi rétegekből érkeznek. A jelenleg hatályban lévő tanterv ugyanis feltételezi azoknak a képességeknek a meglétét, amelyek a tananyag-elsajátítás kiinduló követelményei, és ezzel figyelmen kívül hagyják az alsóbb társadalmi rétegből érkező tanulóknak szunnyadó képességeket. A probléma akkor jelentkezik, amikor mintegy előítéletet alkotva, a tanulók elfogadják lemaradásukat, és nem tesznek kellő erőfeszítést kiküszöbölésükre. 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. A hátrányos helyzetű tanulók lemaradásához az is hozzájárul, hogy a pedagógusok olyan eszközöket, módszereket alkalmaznak, amelyek szándékaik ellenére sem vezetnek hátrányaik felszámolásához, sőt, olykor növelik vagy tartósítják azokat.

6.6. A pedagógiai kultúraváltás szükségessége

Nagy József (2010) szerint az oktatás minősége szempontjainak felértékelődését szem előtt tartva, a hagyományos pedagógiai kultúra problémáinak elméleti elemzésén túl, eredményeinek a gyakorlatba való átültetése kihívást jelent. Világszerte felgyorsult ugyanis a társadalmi átrétegződés, felértékelődött a szellemi munka szerepe. Az oktatásban bekövetkezett expanziót jelzi a középfokú képzés általános elterjedése, a felsőfok tömegessé válása, valamint a felnőttkorra kiterjedő, élethosszig tartó tanulás megvalósulása. E jelenségek következtében az oktatási rendszereknek az igen eltérő tudású, képességű, motivációjú tanulók szinte teljes körére kiterjedően kell az egyre növekvő mennyiségű, komplexebbé váló ismereteket átadnia. Mindezen feladatok ellátására a hagyományos pedagógiai kultúra alkalmatlan, nem képes sem a tudás eredményes és hatékony átszármaztatására, sem a készítő motivációt felváltó, segítő pedagógiai aktivitás érvényesítésére, sem a szociális különbségek kiegyenlítésére. Megérett a helyzet a valódi paradigmaváltásra, amelyben az új paradigma tágabb értelmezési keretet nyújtva szintetizálja az előzőeket, vagyis az ismeretalapú és a tevékenység alapú paradigmák eredményeire építő, kompetencia alapú paradigmaváltásnak kell bekövetkeznie, és a tárolásorientált és a cselekvésorientált pedagógiai kultúrát a kritériumorientált pedagógiai kultúrának kell ötvöznie. Az új pedagógiai kultúra kialakulásának egyúttal elengedhetetlen feltétele az alapfogalmak tisztázása, rendszerének egységbe foglalása.

A tantestületekben általában a hagyományos pedagógiai kultúra dominanciája érvényesül, amely a minőség „rég” paradigmájához kapcsolódik. A középiskolákban, a szakképző intézményekben a korábbi évtizedekben elterjedt – ma már némiképp anakronisztikusnak tekinthető – gyakorlatot viszik tovább. Ennek következményeként az ismeretközvetítés áll a középpontban, az oktatási-nevelési folyamat aktív részvevője a pedagógus, aki tanít, a tanuló pedig csupán az őt ért hatások passzív alanya, jó esetben befogadója, akinek fő feladata a pedagógus által elmondott, kijelölt tananyag megtanulása, számonkéréskor az ismeretek reprodukálása, a minél magasabb színvonalú memóriateljesítmény nyújtása. A lineáris tananyagfeldolgozás főként az elemi információk elsajátítását jelenti, vagyis az adatok, tények, fogalmak, szabályok, törvények, alapelvek, konvenciók, elméletek felismerését és felidézését helyezi előtérbe; egyirányú kommunikációra épül. Legfontosabb a folyamat vége, a célok minél hamarabb történő elérése, a feltett kérdésekre az egyetlen jó válasz megfogalmazása. Az ezekhez vezető út elemzése ezekhez képest szinte lényegtelennek tűnik. Az eredményorientáltság következtében az osztályzatok jelentősége felülértékelt, az eszköz helyett a cél szerepét töltik be, és az ellenőrzés, a minősítő értékelés egyeduralmáról beszélhetünk. Ez a megközelítési mód azonban napjainkban egyre kevésbé segíti a személyiségfejlesztést, a hatékony, ugyanakkor egyénre szabott tanulást, az alkalmazóképes tudás elsajátítását, a megváltozott külső és belső körülményekhez való adaptív alkalmazkodást. Mindinkább szükségessé válik ezért a minőség „újabb” paradigmájának megvalósításához kötődő új pedagógiai kultúra kibontakozása. Így az élethosszig tartó tanulást elősegítő, a diagnosztikus és formatív értékelésre épülő, folyamatorientált, támogató tanári tevékenység- és szereprepertoár kivitelezése. Ennek részeként elengedhetetlen a

pedagógus „szakértő tanárként” való működése, amely magában foglalja a minőségileg magasabb szintű problémamegközelítést, a tanulói elvárásokra, a társas helyzetekre, a feladat igényeire érzékenyebb problémamegoldást, a több szempontú, paralel tervezést, a döntéseknél a visszacsatolási mechanizmusok eredményeinek tudatos felhasználását, összességében a valódi problémákra reagáló, rugalmasabb és alkalmazkodóbb nevelést, tanítást (Berliner, 2005). Mindennek feltétele, hogy a nevelési-oktatási folyamat tervezése, szervezése, kivitelezése és ellenőrzése-értékelése során a pedagógus ne csak úgy jelenjen meg, mint az általa oktatott tantárgyak szakértője és az ismeretek egyetlen és kizárólagos birtokosa, hanem úgy is, mint a „leglelkesebb tanuló”. Aki – miközben a tanulás szükséges feltételeinek biztosítója, a diákok tudáselsajátító folyamatának facilitátora – lehetőséget nyújt arra is, hogy a tanítványok a társaktól és más forrásokból is tanulhassanak. Ne csupán lineárisan felépített, hanem például spirálszerű, elágazásos elrendezést követő tananyagot, a tanár-diák, diák-diák együttműködésen alapuló metodikák alkalmazásával, az egyénileg végzett munka mellett a társak kooperációjára építő csoportmunkában is. A lehetséges megoldási módokat keresve, akár a hibás utakat végigjárva és a szerzett tapasztalatok birtokában új válaszokat keresve, az egy tudományágot leképező, egy különálló, zárt tantárgyak helyett komplex tárgyak keretében, újfajta szemléletmódot képviselő tartalmi szabályozás alapján. Törekedve arra, hogy a tanulók, az eddigieknél jóval nagyobb aktivitására építve, minél több diák bevonását ösztönözve, összpontosítva arra, hogy az egyes tanulók tudásvágyának felkeltése, a fejlődésükhöz, kompetenciáik kibontakoztatásához hozzájáruló, a sikerélmény átélését biztosító feladatok végzése valósuljon meg (már Eötvös József is megállapította: „Félig sem olyan fontos az, mit tanítunk a gyermekeinknek, mint az, hogy tanítjuk. Amit az iskolában tanítunk, annak legnagyobb részét elfelejtjük, de a hatás, amelyet egy jó oktatási rendszer szellemi tehetségünkre gyakorol, megmarad”). Az említett tényezők mélyreható átalakulást hozhatnak magukkal, alapjaiban változtathatják meg a tanítás-tanulás rendszerét, alkotóelemeinek (célok, tartalmak, módszerek, eredmények) interpretációját, egymásra hatását, illetve a folyamatban résztvevők szerepkörét, valamint az azok közötti interperszonális viszonyokat, interakciókat.

A tantestület számára a pedagógiai kultúraváltást (amint az a fentiekből kiderül) egyfelől a hagyományos pedagógiai kultúra hiányosságai indokolják, másfelől a korunkban végbemenő, társadalmi, gazdasági, globalizációs változások felgyorsult üteme.²¹

²¹ Az egyik leglényegesebb tényező ebből a szempontból a világszerte megvalósult társadalmi átrétegződés. A hagyományos pedagógiai kultúra egyoldalúan, expanzióval választotta a kor kihívásaira. Bevezették a tankötelezettséget, az alapfokú és a középfokú oktatás általánossá válását követően a felsőoktatás is eltömegesedett, sőt a felnőttképzés, valamint a life learning iránt is egyre fokozottabb igény jelent meg. A népesség mind nagyobb arányának megjelenése az oktatási rendszerben maga után vonta a tanulók közötti fejlődési különbségeken alapuló olló szétnyílását. Ugyanakkor a hagyományos pedagógiai kultúra a nagymértékű fejlődési fáziskülönbségek kezelésére, csökkentésére, kompenzálására nem alkalmas, az oktatás eredményesebbé és hatékonyabbá tétele nem

Ebből a szempontból különösen fontos szerepet tölt be a KIP mint pedagógiai innováció, amely a tanárok pedagógiai kultúrájában is elmozdulást tesz szükségessé.

Nem tehetjük meg, hogy ne jelezzük, hogy a hazai iskolák vonatkozásában Knausz (2014) a pedagógiai megújulást támogató vagy akadályozó dimenziók közül háromnak a szerepét emeli ki ellentétpárokba rendezve:

- *a személyesség – formalitás,*
- *a partnerség – hierarchia és*
- *az elfogadás – idegenség szempontjait.*

Meglátása szerint az oktatási innovációk döntően a személyességet helyezik előtérbe, ezért az eldologiasodott, bürokratikus tömegoktatásban érvényesülő pedagógiai kultúra miatt nem tudnak eredményeket felmutatni. Az újítások másik sajátossága, hogy az oktatás főbb szereplői között (tanár-diák, diák-diák, tanár-tanár) többnyire szimmetrikus, együttműködésen alapuló viszonyokat feltételez, ezért nem „életképes” hierarchikus, tekintélyelvű konstellációkban. Az innováció szintén fontos eleme az elfogadás, az erre irányuló attitűdök kialakítása, ugyanakkor az iskolákban bizonyos kultúrák elfogadása jellemző, míg más kultúrákat lenéznek, negligálnak. Ha komolyan vesszük a fenti következtetéseket, akkor el kell fogadnunk, hogy a pedagógiai kultúraváltás minden pedagógiai megújulás központi kérdése. Ez más szavakkal azt jelenti, hogy hosszú távon nagy valószínűséggel eredménytelenek lesznek az alábbi – önmagukban alkalmazott – innovációs technikák:

- *a megszokottól lényegesen eltérő szemléleti alapokon álló oktatási programok bevezetése,*
- *a pedagógusok tanfolyami keretek között történő továbbképzése, szemléletformálása,*
- *egyéni személyiségfejlesztő, önismereti, előítélet-kezelő tréningek megvalósítása,*
- *a pedagógusok egy elszigetelt csoportjának „különutas” innovációja (Knausz, 2014).*

valósítható meg. Eközben az ismeretek köre exponenciálisan gazdagodott, egyre absztraktabbá, bonyolultabbá vált, a tananyag azonban mindezzel képtelen lépést tartani, hiszen a végtelenségig nem bővíthető az elsajátítandó tudásmennyiség. „A hagyományos pedagógiai kultúra az ilyen szélsőséges fejlődési különbségekkel nem tud mit kezdeni. Nem a meglévő szintekhez igazítja a fejlesztő munkáját, hanem elvileg az osztályok átlagát figyelembe vevő tantervi anyagot tanítja. Vagyis olyasmit tanít, ami a diákok jelentős hányada számára befogadhatatlan, emészthetetlen. És így megy ez hosszú éveken át, aminek következtében egyre növekszik az előfeltétel-tudás hiánya.” (Nagy, 2010: 17) „A hagyományos pedagógiai kultúra szükségszerű velejárója, hogy a tanulók több mint egy évtizeden át egymás mögött ülve, egymástól elkülönítve (ha szólnak a mellettük ülőkhöz, az fegyelemsértésnek minősül) szigetként élnek az életüket. A tanórák művi közegéből kiszabadulva a következő nap tanórára készülnek, különórára járnak. Akiknek erre nincsen elég motiváltságuk, azok csellengenek, bandákba verődnek.” (Nagy, 2010: 19) A kibontakozó új pedagógiai kultúra adhat releváns válaszokat a vázolt helyzetre, gyökeres változásokat, paradigmaváltást eredményezve.

A KIP-ben, a tantestületnek tudatosan fel kell vállalnia a pedagógiai kultúraváltást, amely a sikeres adaptáció feltétele. E tekintetben, *Knausszal* egyetértve, elsőként a tantestület önismeretének fontosságát emeljük ki, amely alatt a mentális eszköztár elemzésének és értelmezésének folyamatát értjük. Ehhez szervesen kapcsolódnak a KIP-et már alkalmazó iskolákkal folytatott szakmai megbeszélések, amelyek során a személyes kapcsolatok, együttműködések jelentőségét, azok önismeretre gyakorolt hatását emeljük ki – a megszokott intézménylátogatások helyett. A kultúraváltást, a mentalitás átalakulást, a háttérben meghúzódó szokások megváltoztatása is előmozdíthatja, illetve, segítheti az egységes gondolkodás kialakítását, a nézőpontok egymáshoz közelítését.²²

A KIP bevezetésének a változás problémaközpontú megközelítéséhez, a mozgósítható személyek beazonosíthatóságához a minőségbiztosítási technikák is segítségül hívhatók. A lehetőségek felmérése, a probléma megfogalmazását követően, a megoldás lépéseinek megtervezését könnyíti meg azáltal, hogy a változást segítő és gátló tényezők számbavételét, azok fontosság szerinti rangsorolását segíti, és a fejlesztési, implementációs stratégia kidolgozásához támpontokkal szolgál. A kulcs emberek megléte, ehhez illeszkedve – a lehetőségek és a kulcsfolyamatok feltárását követően – azt a mikrotársadalmi közeget vizsgálja, amelyben a változtatásokat végre kell hajtani. Ennek elemzése során három szempont mentén sorolhatók be a munkatársak:

- a változtatás hatásának jellege és mértéke az adott személyre,
- az adott személy változtatással szembeni attitűdjének előjele (támogató, közömbös vagy ellenző),
- az adott személy befolyásának nagysága a változtatás sikerességére.

Aszerint, hogy a tantestület tagjai a változást segítők/támogatók, a bizonytalanok/ingadozók vagy a változást ellenzők/visszahúzó/gátlók kategóriájába kerültek, indulhat meg a feladatok kiosztása. Míg az első csoport az effektív munkát segítheti, illetve második csoportba tartozók meggyőzésében működhet közre, addig a harmadik csoport tagjaira szükséges a legtöbb figyelmet fordítani, mivel őket közvetett és közvetlen vezetői és tantestületi módszerekkel, kompromisszumra törekedve kell megpróbálni megnyerni a konkrét ügynek. Figyelembe véve azt is, hogy időközben módosulhatnak a vélemények, az egyes kategóriákba tartozás nem alkot befejezett, lezárt rendszert (*Tóthné*, 2000).

A szemléletformálás/formálódás mindig hosszú időt vesz igénybe. A pedagógusok esetében a tanulóként szerzett élmények, emlékek tanári vélekedések, meggyőzések, hitek, személyes elméletek formájában élnek tovább. Implicit módon,

²² A KIP bevezetésének megvan a maga helye és szerepe, hiszen a konkrét helyzetben fellépő kognitív disszonancia nemcsak viselkedésváltozást idézhet elő, hanem az újfajta viselkedés is visszahathat a vélekedésekre, megváltoztathatja azokat. Ez a jelenség az akkulturáció alapfolyamataként, illetve a kultúraváltás egyik tényezőjeként is értelmezhető. Természetesen az sem hagyható figyelmen kívül, hogy a változások szükségességének felismerésében és azok megvalósításában kik játszanak kulcsszerepet, az intézményben a vezető és/vagy más referenciaszemélyek veszik magukhoz az irányítást. A kultúraváltásban ugyanis meghatározó a mintakövetés is.

többnyire reflektálatlanul, elemzés-értelmezés nélkül befolyásolják pedagógiai tevékenységüket. A konstruktivizmus nézőpontját érvényesítő pedagóguskutatások egyértelműen alátámasztották, hogy a személyes iskolai tapasztalatokra támaszkodó hitek, nézetek olyan pszichikus konstrukciók, amelyek számottevően meghatározzák a pedagógusok gondolkodásmódját, gyakorlatát. Ezért a nézetek explicitté tétele nemcsak a tanárképzési tanulmányok idején fontos, hanem az iskola világában, egy-egy tantestületben is – a változtatások hatékonyabb és eredményesebb megvalósításához, vagy akár a pedagógiai kultúraváltás támogatásához is (Dudás, 2014). Napjainkban ezzel a kérdéskörrel különösen azért is érdemes foglalkozni, mert mind több jel mutat arra, hogy a hagyományos pedagógiai kultúrára épülő nevelés-oktatás nem képes megfelelő válaszokat adni az aktuális elvárásokra, a felnövekvő generációkhoz illeszkedő hatásrendszer kialakítani. Kevésbé tud a közoktatásban részt vevő diákpopuláció képességeihez alkalmazkodni, a tanulók alulmotiváltságát kezelni, a társas viselkedést, a szociális képességeket megfelelő módon alakítani, de nem képes sem a hátrányos helyzetű, sem a tehetséges tanulókat megfelelő módon fejleszteni (K. Nagy, 2014b). Mindezek megváltoztatásához pedig elengedhetetlen a pedagógiai kultúraváltás is, amely azonban nem képzelhető el a tanári hitek, filozófiák, előítéletek, prekoncepciók feltárása, tudatosítása és a gondolkodó, elemző-értelmező, reflektáló képességek kialakítása és fejlesztése nélkül (vö. Szűts, Lengyelné Molnár és Racsko, 2022).

6.7. Kultúraváltás az iskola szervezetében

A Pedagógiai Lexikon²³ szerint a kultúra a „tapasztalatok, tevékenységek és normák rendszere, amelyek a közösséget összetartják, miközben a közösség tagjai a környezet kihívásaira reagálnak”. Ezt a gondolatmenetet követve – meglátásunk szerint – a pedagógiai kultúra széles értelemben magában foglal tevékenységeket, kapcsolódó kompetenciákat, nézeteket, attitűdöket – ezáltal sokféleképpen vizsgálható, elemezhető. Tartalma szorosan összefonódik a változás fogalmával, amelynek lényeges ismérve a körülményekhez igazodás, illetve a felnövekvő generációk fejlődését segítő hatások rendszerszerű működtetése. A pedagógiai kultúraváltás alkotóelemei között – meglátásunk szerint – fontos szerepet töltenek be a tanulásról/tanításról vallott nézetek a hozzájuk szervesen kapcsolódó értékelési nézetekkel együtt.

Az oktatás és ezen belül az iskola világa érzékeny és bonyolult rendszer. Működését, sikerét számtalan tényező befolyásolja. Gyakorta olvashatunk a közoktatás és az iskola intézményének általános válságáról. Általában igaz az iskolára, hogy rendkívüli kihívások szorításában működik: a digitális világ részben kiveszi a tudásközvetítés monopóliumát a pedagógus és az iskola kezéből, és egyre nagyobb a távolság az iskola által közvetített tudás, tananyag, értékrend és a valós élet tananyaga között. Ennek is köszönhető, hogy egyre nehezebb motiválni a tudásban és szocializáltságban egyre heterogénebb tanulói csoportokat. Ma a társadalmi hete-

²³ Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon I–II*. Keraban Könyvkiadó, Budapest.

rogenitás kezelésének képessége érzékletes mutatója a sikeres és kevésbé sikeres társadalmak oktatáspolitikájának. A társadalmi heterogenitás felerősödésével szinte minden modern országnak szembe kell néznie. Eltérő azonban a probléma jellege, a felhasznált eszközrendszer és érezhető-mérhető a társadalmi cselekvések hatékonysága vagy hatástalansága, amelynek okait számos kutatás vizsgálja évtizedek óta. Mivel a társadalomban az eltérő kultúrájú vagy szociális státuszú csoportok érzékelhetően jelen vannak, a heterogenitás rendkívüli növekedését idézi elő és kényszeríti alkalmazkodásra az oktatási rendszert (Halász, 2001). Magyarországon a hátrányos helyzetű és a cigány kisebbséghez tartozó tanulók oktatása mutatkozik az egyik legnagyobb kihívásnak az oktatás világában. Az elmúlt pár évtized kutatása nyomán egyre többet tudunk a cigányság foglalkoztatottságáról, képzettségéről, társadalmi helyzetéről (Kertesi, 2005). Azt is érzékeljük, hogy az elmúlt időszak cigányságot érintő társadalmi folyamatok eredményei leginkább az oktatásban csapódtak le. A különféle kutatások becslései alapján a cigány tanulók aránya ma a közoktatásban 15%-ra tehető (Papp Z., 2021), de ez az arány az ismert társadalmi és demográfiai folyamatok nyomán növekvő tendenciát mutat. Minden oktatásirányítási törekvés dacára folyamatosan nő a szegregált oktatási intézmények száma. Az ezzel kapcsolatos társadalmi és pedagógiai problémák nyilvánvalóak (Nahalka, 2022; K. Nagy, 2022). Cél a leszakadó csoportok társadalmi integrációja, ennek megvalósulásában pedig kulcskérdés az iskola, benne a pedagógusok munkája. Ma Magyarországon bizonyos régiók fokozottabban érintettek ebben a kérdésben. Különösen felerősödnek és hatványozódnak a problémák, nehézségek az olyan intézményekben – és a szakképzést folytató intézmények jellemzően ilyenek –, ahová jelentős arányban, alacsony szociokulturális közegből érkeznek a diákok. Az egyre heterogénebbé váló társadalmi közeghez az intézményrendszernek, benne az egyes intézményeknek és maguknak a pedagógusoknak is alkalmazkodniuk kell. A problémára nyilvánvalóan rendszerszintű válaszokat kell találni. Makroszinten strukturális átalakításoknak, válaszoknak kell születniük. Azonban intézményi szintű válaszokra is szükség van, és a tantermi, mindennapi pedagógia szintjén is változtatásra van szükség, mégpedig pedagógiai kultúráváltásra, ahhoz, hogy ebben a helyzetben sikeres megoldást tudjon kitermelni az iskola. Jelenleg ez a magyar iskolarendszer egyik kihívása, nemcsak általában, hanem a mindennapi pedagógiai gyakorlatban is.

6.7.1. Innováció az oktatási intézményekben

Valljuk, hogy a valóban hatékony innovációs tevékenységet közös tanulási csatornákon keresztül, hálózati technikákat alkalmazva lehet végrehajtani, mivel a nyitott rendszerek hamarabb képesek a gyakorlatuk megváltoztatására, mint a szeparáltak. Az innovációs kísérletek egyik titka az alapvetően eddig egymástól elkülönülten mozgó, működő „kultúrák” összehangolásában rejlik. Az iskola és benne a pedagógusok által képviselt tradicionális, hagyományosan a középosztály igényeihez alkalmazkodó pedagógiai kultúrát kell befolyásolni, megváltoztatni, azért, hogy közelítsünk az ott tanulók szocioökonómiai státuszából fakadó igényekhez, mert mint Bacskai (2014) gondolja, ez lehet a kulcsa az úgynevezett a társadalmilag alacsony státuszú diákokat befogadó iskolák túlélésének. Hálózati felépítésben

érdemes gondolkodni, mivel az oktatási innovációk szakirodalma (pl. *McKinsey*, 2007; *Jelentés a magyar közoktatásról*), a sikeres oktatás megvalósítása érdekében a hálózatban való együttműködést, az egymástól tanulás lehetőségét helyezi előtérbe. A sikeres oktatási rendszereket az egymástól tanuló, innovatív közösségek hálózataként írják le a fenti tanulmányok. Hatékonyan érvelnek a közös és közösségi, azaz a hálózati tanulás hatékonysága mellett. Korábban, különösen azokban a rendszerekben, ahol kevés autonómiát élveztek az intézmények és erős központi irányítás érvényesült, a szereplők egymástól elszigetelten dolgoztak, a rendszeren belüli átjárhatóság nem volt biztosított, az innovációk (reformok) felülről lefelé indultak meg, kevésbé volt lehetőség az alulról jövő, valós innovációs kezdeményezésekre, de különösképpen azok terjesztésére. A '80-as évektől azonban hazánkban is egyre inkább megfigyelhetőek voltak olyan iskolakísérletek, fejlesztések, amelyeket nem egyetlen iskola, egy pedagógiai közösség indított el. Ebben a lehetőségben az innovatív iskolák vezetői, pedagógusai keresték egymást, a kölcsönös tanulás és a szakmai fejlődés hatékonyan segítette az adott intézményben folyó fejlesztéseket is (*Fazekas et al.*, 2021). Ez a fajta hálózatosodás, hálózati tanulás adott és ad lehetőséget arra, hogy az adott esetben fizikailag, földrajzilag egymástól távol lévő intézmények tapasztalatot, jó gyakorlatot osszanak meg egymással. Ilyen hálózat például a KIP is.

A KIP hálózati építkezés legfőbb funkciói jól szolgálják az ebbe a célcsoportba tartozó intézmények érdekeit is:

- Politikai funkció: A hálózatépítés lehetővé teszi a pedagógusok számára, hogy hasonló gondolkodású emberekkel találkozzanak. Az együttműködés nagyobb befolyást biztosít számunkra, mint amellyel egyénileg rendelkezünk, így a hálózat az innovatív gondolatok lobbicsoportjaiként működhet és működik.
- Információs funkció: A KIP-hálózat lehetővé teszi a pedagógusok és a szervezetek fejlődési folyamata számára releváns információk gyors cseréjét, olykor kiküszöbölve a bürokráciát és a hierarchiát.
- Pszichológiai funkció: A KIP-hálózatban való részvétel lehetőséget kínál a megerősítést nyújtó együttműködésre és párbeszédre.
- Kompetencia funkció: Az innovatív munkához számos új jártasság szükséges, amelyek nehezen sajátíthatóak el a hagyományos képzésben. A KIP-képzés mellett, a hálózatépítés lehetőséget ad arra, hogy a pedagógusok egymástól tanuljanak, gyakorlati ismereteket szerezzenek.

6.7.2. Szervezeti stratégiák

A KIP-iskolák, a tanulók szociális háttérét tekintve sokfélék. Közülük azokban, ahol jelentős arányban hátrányos helyzetű tanulókat tanítanak, a tanároknak speciálisak a munkakörülményei, másfajta eszközkészlettel és módszerekkel dolgoznak, másfajta segítséget igényelnek, mint az átlagos vagy „jó” tanulói összetétellel rendelkező KIP-intézmények. Az alacsony szociokulturális háttérből érkező gyermekek tanítása során lényegesen szélesebb pedagógusi szerepkörre van szükség, hi-

szen olyan funkciókat is el kell látniuk, ami nem alapvető iskolai feladat. Át kell hidalniuk azt a szakadékot, ami az iskola és az otthon világa között feszül, az eltérő nyelvi kód és az eltérő előzetes vagy hozott tudást illetően, jellemzően úgy, hogy a tanár a tanulóktól jelentősen eltérő kulturális közegből érkezik. A tanárnak különösen meg kell küzdenie a tanulók alacsony szintű vagy hiányzó motivációjával. *Bacskai* (2014) a munkájában ezeket az intézményeket „alacsony státuszú diák-kompozíciójú iskolák”-nak nevezi. Ő segít hozzá minket egyébként ahhoz az információhoz, hogy az amerikai szakirodalom ezeket az intézményeket milyen névvel jelöli. Ilyen elnevezés például a „Low SES School Communities” – ‘alacsony gazdasági-társadalmi státuszú iskolaközösségek’ (*Burnet, Lampert, 2011*), a „hard-to-staff” – ‘nehezen kezelhető’ iskolák (*Castro, Kelly & Shih, 2010; Darling-Hammond, 2010*), a „most challenging schools” – ‘a legnagyobb kihívást jelentő iskolák’ (*Rice, 2008*) és az „at-risk school” – ‘veszélyeztetett iskolák’ (*Castro, Kelly & Shih, 2010; Darling-Hammond, 2010*) megjelölés. A magyar szaknyelv még nem fogalmazott meg egyértelműen hasonló terminológusokat, ami hiányérzetet kelt bennünk, ismelve a probléma nagyságát, horderejét és az egész közoktatás hatékonyságára gyakorolt hatását. A háttér és a helyzet ugyanaz, és bár tipikus adaptációs válaszokat látunk az intézmények részéről problémájuk megoldására, közelebbről megvizsgálva mégis eltérő gyakorlatokkal találkozunk, amelyeket az alábbiakban „kategorizálunk”.

- *Azok a tantestületek (1), „akik már feladták”* –, csodát remélve, mély apátiába süllyedve várják, hogy valami megváltoztassa a helyzetet. A tanárok a napok túlélésén dolgoznak, mélyen, legbelül nem bosszankodva, ha a diák be sem jön az iskolába, hiszen a diákokat taníthatatlannak, magukat pedig áldozatnak tekintik. Eszköztelennek és inkompetensnek érzik magukat. Sodródnak a helyzettel, el sem hiszik, hogy az megváltoztatható. Gyakori, hogy szégyellik kimondani, hogy hol, melyik iskolában tanítanak. Jellemző rájuk a kiégés, ugyanakkor külső segítséget nem kérnek, sőt nem fogadnak el. A kollégák többsége továbbképzésre inkább csak kötelezettség vagy egyéni ambíció miatt jár. Az ott tanult ismereteket nem, vagy elenyésző módon építik be a mindennapi gyakorlatba. A tantestületre nem jellemző az építő jellegű szakmai párbeszéd, a kollégák között a kommunikáció gyér vagy kizárólag a magánszférára szorítkozik. Jellemző a nagy fluktuáció.
- *Azok a tantestületek (2), „akik jól elvannak”* –, azoknak nagyjából hasonló a tanulókkal kapcsolatos pedagógiai attitűdjük, mint az előző csoportnak, az én-képük viszont kicsit jobb. A tanárok jól érzik magukat együtt, kommunikálnak, egymás magánéletéről is tudnak. Ugyanakkor a véleményük közös, mondván, hogy kegyetlen ez a világ, ők minden energiát beleadva tanítanak, de sem a diákok, sem a szülők nem értik és nem értékelik az erőfeszítésüket. Olykor próbálkoznak az egész iskolát érintő program szervezésével, de ez elsősorban kirándulás vagy iskolanap stb. szervezése. Jellemző hiányosság, hogy egymás óráira nem mennek be, egymást nem hospitálják. A közösség a tanulókkal kapcsolatos probléma miatt erősödött meg, lett összetartó és nem a közös célok miatt. Az ilyen

tantestületben az innovációs erő gyenge. A szakmai kommunikáció önvédelem miatt gyér, a továbbképzésben a csapatépítés lehetőségét látják csupán.

Itt érdemes kitérni arra, hogy a fokozottabb terhelés alatt dolgozó tantestületekre általában jellemző, hogy a problémákat képesek beazonosítani. Ugyanakkor, a külső környezet kedvezőtlensége miatt, az ilyen iskoláknak nincs különösebb stratégiájuk a megoldásra, a tanárok elégedettségének növeléséért keveset tesznek, a világot szubjektív szempontból közelítik meg, amiről az az általános kép alakult ki bennük, hogy elutasító, rideg és inkompetens, de ők, ebben a rendkívül rossz környezetben is tartják magukat. Ez magától értetődően odavezet, hogy a sorsközösség érzésében összekovácsolódik a tantestület, azt gondolva, hogy mindannyian egy nem kedvező helyzet kiszolgáltatottjai. Azonban bármennyire is összekovácsolódott csapatnak tűnnek, ha nincs, ami húzóerőként jelenne meg számukra, akkor a közösség képtelen kezébe venni a saját sorsát, jövőjük irányítását. Hiányzik az a jövőkép, amely a tantestület tagjai által a változáshoz szükségesnek tartozó tényezőket magában foglalja.

- *Azok a tantestületek (3), „akik még akarnak tenni valamit”* – és akiknek ajánlatos a KIP-et hosszabb előkészület nélkül bevezetni, az előző kettőhöz képest abban különböznek, hogy a tanárok érzik, tudják, hogy sok teendőjük van az osztályteremben a tanóra sikeressé tétele érdekében. Hisznek abban, hogy ez a feladatuk, erejükhez képest megtesznek mindent, de sokszor „kiborulnak”, illetve úgy érzik, hogy teljesítőképességük határán vannak. A közösség és benne a pedagógusok részt vesznek a továbbképzéseken, a tanultakat igyekeznek beforogni a mindennapi nevelő-oktató munkába. Ők azok, akik sok képzésen, továbbképzésen vannak túl, jellemzően tantestületi szinten (őket érintették korábban az IPR, HEFOP, TÁMOP keretén belül lezajlott, hátrányos helyzetű tanulók fókuszú képzések), elsősorban módszertani jellegű tudásfrissítés céljából. A pedagógusok többsége partner a szakmai diszkurzusban, sőt óhajtja a szakmai együttműködést, de jellemzően, gyakran, időhiányra hivatkoznak. Kicsit túlozva a még bennük élő pedagógusideálba kapaszkodó, „klasszikus tanárok”-ból álló testület névvel illethetők. Előnyük, hogy érzékelik a hátrányos helyzetű iskolákra jellemző problémákat, ezeken változtatni akarnak, van bennük innovációs szándék és beazonosíthatóak azok a kulcsemberek, akik el tudják indítani az innovációs folyamatot, magukkal húzva a közösséget, a szervezetet.

Ugyanakkor az iskola egészére elmondható, hogy nincsenek valódi terveik és válaszaik a kihívásra, a megszerzett tudások kikopnak a szakmai támogatás hiányában. Folyamatos a kudarcból való félelem, maga a kudarcélmény és az ehhez társuló frusztráció. A pedagógusok körében inkább a kudarcckerülő magatartás dominál. Tekintetükben, viszonylag ritkán találkozni a munkavégzésre és általános szakmai viszonyulásra vonatkozóan sikerkereső attitűddel.

- *Azok a tantestületek (4), amelyekre érvényes a vélemény, miszerint „mesterei a munkájuknak”,* azok körébe már beletartoznak a KIP-et alkalmazó iskolák. Ezek az iskolák értik a KIP célját és lényegét, a státuszkezelő fontosságát és hatását, valamint annak a tanulók teljesítményével való összefüggését.

Ezeknek az intézményeknek az élén, kulcsszereplőként, olyan szakmailag képzett igazgatók állnak, akik karakteresen meghatározzák a büszkeségre okot adó intézményük arculatát. Jellemző, hogy a igazgató/vezetés világos jövőképpel rendelkezik azzal kapcsolatban, hogy mi az iskola célja és feladata, és erre képes a kollégáit ösztönözni. Mindennapjaikat az eredményesség jellemzi, amelyhez tudatosan választják meg a pályázati projekteket és a továbbképzéseket. Szeretik, ha a képzés rájuk szabott, az ő problémáikra és eredményességükre fókuszál. A tanárookra jellemző, hogy tanulnak egymástól, pozitívan viszonyulnak a kívülről jövő szakmai segítség felé, befogadják az új tudást és ezzel folyamatosan fejlődnek. Jó szakemberek.

A KIP-iskolák, tanulói összetételüket, helyzetüket, földrajzi elhelyezkedésüket, fenntartójukat stb. tekintve különbözőek, eltérő területen kiemelkedőek, de mindannyian azért csatlakoztak a KIP-hálózathoz, mert szakmailag kiválóak, sikeresek akarnak lenni. A mindennapokban viszonylag szeparáltan dolgoznak, ugyanakkor ismerik egymás gyakorlatát, szakmai munkáját. Igénylik az évenkénti szakmai találkozót, eszmecserét, szakmai feltöltődést, amelynek aktív részesei. A KIP-iskolák, bizonyos mutatókban (a tanulók rendbontó magatartásának a kiküszöbölése, az alulmotivált tanulók számának a csökkenése, a tanulók közötti státuszprobléma kezelése, az iskolaelhagyás, lemorzsolódás csökkenése, a hiányzások alacsony száma stb.) megegyeznek és büszkén vállalják fel a hálózathoz tartozást. Rendszeresen alkalmazzák a KIP-et mint pedagógiai eljárást, módszertani eszközt, amely a sajátos profiljuk meghatározó alkotóeleme és amelyet, bizonyos tekintetben a saját képükre formáltak. Ennek intézményszintű alkalmazása egyfajta közös ernyőt von a benne dolgozó pedagógusok fölé.

A szakképző intézmények mindegyike vélhetően besorolható a fenti kategóriák egyikébe. A szakképzés helyzetét, a demográfiai adottságokat ismerve várhatóan olyan iskolák kerülnek többségbe, amelyek túlnyomórészt hátrányos helyzetű tanulókat oktatnak, és abban kérnek segítséget, hogy javítani tudjanak hatékonyságukon, sikeresebbek legyenek a mindennapokban. Ezeknél az iskoláknál a pedagógiai kultúraváltást célozzuk meg. Sorra vesszük azokat a belső feltételeket és külső tényezőket, amelyek elengedhetetlenül szükségesek a kultúraváltás beindításához, amely kulcsa annak, hogy sikeresen boldoguljanak a nagyobb kihívást jelentő tanulói közegben is. Az eredményesség eléréséhez a tanárok egyéni szakmai, pedagógiai kompetenciáján túl az iskolák szervezeti fejlesztésére is szükség van, amelyek ahhoz kellene, hogy az intézmény reflektálni tudjon saját munkájának minőségére és eredményességére, amely fontos feltétele, kiindulópontja lesz a fejlesztésnek. Azt gondoljuk, hogy kultúraváltás olyan intézményekben indul be, ahol a szervezeti célokat az önálló tanulásal sikerül összehangolni, a külső adottságokat és elvárásokat be tudják építeni az intézmény mindennapi működésébe, az eredményességi kritériumokba, valamint létrejön egy közös, testületi szintű kollektív tudás.

Az iskola sajátos konstrukció. Szervezetének minőségét, a formális szabályzókön és szervezeti kapcsolatokon túl, jelentősen formálják a mindennapi gyakorlatból leszűrődő stratégiák, felhasznált pedagógiai eljárások, és a személyközi kap-

csolatokból épülő szervezeti kultúra. Bizonyos aspektusból több mint egyszerű szervezet. *Hargreaves és Fullan (2012)*, az iskolafejlesztés nemzetközi szakemberei szerint éppen ezért nem szervezetben, hanem munkaközösségben, iskolai kultúrában kell a fejlesztőnek gondolkodnia, a sikeres fejlesztés pedig akkulturációként, kultúraváltásként értelmezendő és értelmezhető. Ebben a kultúraváltásban kiemelkedő szerepe lesz a szervezeti szintű tanulásnak, hiszen az az iskola lesz képes a környezet változásaira, igényeire reagálni, amelyik képes tanulószervezetté válni. Különösen így van ez olyan közegben működő intézmény esetén, ahol drámai társadalmi folyamatok zajlanak le. A fejlesztés során nem az a központi cél, hogy megoldást találjunk, hanem az, hogy az itt és most helyzetben a mindenki számára legjobb megoldás szülessen. A szervezetek fejlesztésének és fejlődésének fontos alapelvei a közös tanulás és a megoldásfókusz keresése.

6.7.3. Közös tanulás

A munkában rejlő tanulás lehetősége minden hosszú távú feladatmegoldásnak fontos motorja. Így van ez a pedagógiában, a tanításban is. Ha egy munkában nem találunk örömet és tanulási lehetőséget, akkor biztosak lehetünk abban, hogy közép- és hosszú távon csökken a teljesítmény. Az érezhető teljesítménycsökkenés még nagyobb nyomással jár, aminek következtében újra csökken az esélye annak, hogy a pedagógusok elégedettek legyenek a munkájukkal és új tanulási utakat találjanak, helyzeteket fedezzenek fel.

Korábban a meglévő szaktárgyi tudásra és pedagógiai képességekre lehetett hagyatkozni a tanításban. Ma azok az iskolák, ahol látható eredményeket érnek el, akár csak egy részterületen, azok úgy tekintenek a mindennapi pedagógiai munkára, mint egy folyamatra, amelynek segítségével szélesíteni lehet saját pedagógiai képességeik körét. Egy változó közoktatási környezetben az a tanár, az a tantestület tud rugalmasan alkalmazkodni és megfelelő színvonalon teljesíteni, ha kezelni képes az akadályokat, adaptívan viszonyul a változó, sokszor nehezedő, de nem csak környezeti adottságokhoz. Egyéni és intézményi szinten is felértékelődik a túlélésért folytatott küzdelemben a tanulás képessége. Akik talpon akarnak maradni vagy sikereket akarnak elérni egyéni és intézményi szinten is tanulási hajlandóságot kell, hogy mutassanak.

A pedagógus egyéni tanulási képessége és hajlandósága akkor fogja az iskolát a siker irányába elmozdítani, ha ez a tanulóattitűd összekapcsolódik más tanárok hasonló beállítódásával, gyakorlatával. A tantestület tagjai közötti hosszú távú kapcsolat a kulcsa annak, hogyan lehet fenntartani a lelkesedést, hitet. Ha a tantestületen belüli kommunikáció mintázata sűrű, elismerésre, bizalomra, őszinteségre épül, akkor az minden egyes pedagógus jóllétére és konkrét tanórai teljesítményére pozitívan hat.

Ehhez elengedhetetlen feltétel a tantestületen belüli szakmai kommunikáció megléte vagy kialakítása. A fent vázolt tantestületi csoportok közül a 3. és a 4. típusú intézményekben tetten érhető az a fajta szakmai kommunikáció, amely az innováció és a KIP adaptációjának alapfeltétele. Az 1. és 2. típusú iskoláknál a tantestületi, alapozó képzés során, ennek keretei kialakítására, működési mecha-

nizmusainak begyakorlására hangsúlyosabban figyelni kell. A tanuló szervezetté válás folyamatát direkt beavatkozásokkal, külső hatásokkal, kívülről beemelt eszközökkel lehet és kell is segíteni.

6.7.4. Megoldásfókusz

Az erősen hátrányos helyzetű feltételek között dolgozó iskolák tanárai nap mint nap számos problémával szembesülnek. Általában világosan látják és világosan meg is tudják fogalmazni, hogy az iskolai munka különféle szintjein mik okozzák a problémákat. Már a KIP adaptációjának első szakaszában, a képzés során tudatosan érdemes törekedni arra, hogy a fejlesztés során ne erre essen a fókusz. A figyelmet nem a problémákra, hanem a megoldások megtalálására érdemes irányítani. A kívánatos cél érdekében szükséges megoldások felé történő orientálás lép a problémák elemzése helyére. A

- *Miért nem ott tartunk, amit célként kitűztünk?*
- *Mi az oka a sikertelenségnek?*
- *Hol van hiba a rendszerben?*
- *Mit csinálunk rosszul?*

típusú kérdések helyett a

- *Hogyan kell sikeresnek lenni?*
- *Mi lenne az ideális, már-már legmerészebb jövőkép ebben a helyzetben?*
- *Mire van szükségünk, hogy ezt elérjük?*
- *Milyen erőket, tartalékokat tudunk vagy kell megmozgatnunk a cél elérése érdekében?*

típusú kérdéseket feltenni. Így tolhatjuk el folyamatosan a problémáról a megoldások irányába a gondolkodás fókuszát. Ami önmagában nem egyszerű és automatikus folyamat, hisz a legtöbb ember, vagy a legtöbb fejlesztő folyamat – kiváltképp, ha nehezített körülmények között végzi munkáját – megszokta, hogy először a problémát elemezze, és diagnózis ismeretében lásson neki a probléma megoldásának. A képzéseken arra érdemes ráirányítani a közös beszélgetések fókuszát, hogy a célokról és a lehetséges megoldási útvonalakról és ne csak a problémák beazonosításáról essen szó.

Ennek az alapelvnek a beemelése és előtérbe helyezése rendkívül indokoltnak tűnik, hiszen az olyan iskolákban, ahol sok a „problémás tanuló”, az innováció elé akadályként gördülő problémák sokszor a rendszer szintjéről, a tanárokon kívülálló forrásokból fakadnak, amilyen például a családi háttér. A problémák egy bizonyos részére a pedagógusok nem tudnak hatással lenni, képtelenek megoldást felajánlani. Ugyanakkor kiválóan „alkalmasak” arra, hogy a pedagógusok, a beszűkült mozgásterben, a külső okokat hibáztatva, egyfajta önfelmentésnek használják azt, ami aztán tovább gátolja, korlátozza az önálló mozgásteret, ahhoz hasonló gondolatokkal, mint amilyen az *ilyenek a körülmények, nem tudok mit tenni, belekerültem egy kilátástalan helyzetbe, nincs értelme küzdeni* típusú alapbeállítódás hatalmas gátja az egyéni cselekvésnek, a nyitottságnak, a tanulási készségnek és ezzel együtt az innovációnak is. A másik ok, ami miatt érdemes a megoldásfókusz mellett dön-

teni, hogy ezek a pedagógusok pontosan tudják, hogy nem eredményes, vagy kevésbé eredményes az a munka, amit végeznek. Ha hiányokra és hibákra koncentrálnak, kezdjük el a fejlesztést, a pedagógusok sarokba szorítva érezhetik magukat, elkezdődik a háritás és bűnbakkeresés, nem aktivizálódnak a produktivitás irányába mozgató erők.

A javítás, fejlesztés során nem abba az irányba kell elindulni, ami nem működik. Ne a múlt és a jövő közötti szakadék boncolgatásával, elemzésével foglaljuk le az erőket, hanem az elérni kívánt jövő érdekében kívánatos lépések és megoldások felé érdemes irányítani a figyelmet. Az elemzés középpontjába az a kérdés kerül, hogy mi az, ami a múltban sikeres volt és mi az, mi a siker felé vihet. A KIP-képzés során ahhoz kap segítséget a tantestület, hogy feltárják rejtett vagy elfeledett erőforrásaikat, amire támaszkodva beindíthatnak egy olyan innovatív folyamatot, mint amilyen a KIP adaptációja.

6.7.5. Szakértői csoport/team

A fentiek figyelembevételével a KIP-et bevezetni kívánó iskoláknak azt az ideális munkaformát ajánljuk fel, amelynek keretei között az adaptáció (és eredményeként az innovatív folyamat) beindulhat, megkeresve azt a hazai és nemzetközi kutatást, innovációs fejlesztést, amelyben korszerű eszközökkel közelíthető meg az iskolafejlesztés (hasonló volt korábban a *Javaslat a nemzeti oktatási innovációs rendszer fejlesztésének stratégiájára 2011*). A KIP tekintetében úgy érdemes beindítani az innovációs folyamatokat, hogy az innovációs hajlandóság és a tevékenység eredményei a facilitátorok, külső segítők, képzők későbbi (fél, egy év utáni) jelenléte nélkül, tartósan megmaradjanak a szervezet működésében. Éppen ezért arra kell törekedni, hogy az eredményes munkavégzéshez szükséges képességeket és a tudásközvetítés technikáit magas szintre emeljük. A hangsúly a szervezeti tanulásra, illetve a szervezeten belüli tanulásra helyeződik. A KIP tekintetében azok az iskolák képesek a tanulás eredményes megszervezésére, amelyekben a tanárok olyan szakmai közösséget alkotnak, amely intenzív és folyamatosan szakmai kommunikációt tart fenn. Az ilyen iskolákra olyan vezetés és olyan szervezeti kultúra vagy szervezeti légkör jellemző, amely támogatja azt a fajta szakmai kommunikációt, amely lehetővé teszi a folyamatos egymástól tanulást és a komplex pedagógiai dilemmák kollektív megoldását. Az ilyen iskolákban képesek kialakulni azok a KIP-et mélyebben ismerő és értő teamek vagy szakértői csoportok, amelyek lehetővé teszik annak a pedagógiai tudásnak a megosztását, amelyet nehezen vagy nem lehet teljesen explicitté tenni, és amelynek a minősége alapvetően meghatározza azt, hogy egy-egy iskolában a tanulás szervezése milyen technikái alakulhatnak ki (Halász, 2009).

A szakértői teamnek – amelynek fogalmát Wenger vezette be 1991-ben (*Knowledge Networks: Innovation Through Communities of Practice*, 2004) – mint az eredményes tanulás szervezésének segítése érdekében szerveződő közösségnek (amely kedvező esetben az egész tantestületnek) a legfontosabb sajátosságai, a következők:

- tanulóközösség, amely közösség célja a gyakorlat fejlesztése,
- gyakorlati problémára fókuszálás,

- jellemző tevékenysége a tapasztalatcsere,
- sikere azon múlik, hogy tagjai milyen problémát azonosítanak és mennyire tudnak a megoldása érdekében együttműködni.

A KIP-et ismerő szakértői teamben a kialakuló tényleges tudást a csoportot alkotó egyén személyes tapasztalata és a közösség korábban megszerzett tudásának összeadódása eredményezi. Ezt azonban nem egyszerű összeadódás néven tartjuk számon, hanem többlettudásként értelmezzük (szinergia). A szakértői team/tantestület legfontosabb célja ennek a közös tanulásnak a megvalósulása, amelynek a során, a mindennapi pedagógiai gyakorlatot elemzi, tárja fel és keresi a jobbitó szándékú megoldást. Feltérképezi a hiányosságokat és azokat az erősségeket, amelyekre a fejlesztés közben építeni tud. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a szakértői team, kedvező esetben a teljes tantestület, egyfajta szervezeti keretet ad a közös tanuláshoz, a bizalomteli légkör kialakításával pedig növeli a tanárok elkötelezettségét. A tantestületben a tényleges tevékenység a közös tanulást és a reflexiók megfogalmazását jelenti. Cél, hogy a szakértői team (tantestület) a fejlődést magának érezze, a tanulási folyamatokat pedig képes legyen irányítani.

Ahhoz, hogy a KIP-iskola mint innovatív közösség, az iskolai innováció kiindulópontja lehessen, szükség van bizonyos feltételek teljesülésére. Az alapvető feltételek között tartjuk számon a résztvevők/tagok szakmai hozzáértését, a közösség egyfajta fejlettségét, valamint közös problémamagoldás iránti igényt. Ezeket az alapfeltételeket erősíti még a tanárok elkötelezettsége, és a cél megvalósításához szükséges intézményi környezet. A fent felsorolt alapfeltételeken túl, további szükségesség elemként tartjuk számon az alábbiakat:

- A szervezetben a vezetés támogatása ahhoz, hogy a tantestület elindulhasson a tanulás útján. A nem teljes létszámú tantestület részvétele esetén megismertetni a pedagógusközösséget a KIP-et már ismerő és alkalmazó szakértői team tudásával.
- Együttműködő, a szakértői team működését segítő, támogató vezetés kialakítása, amely elengedhetetlenül szükséges ahhoz, hogy a szakértők által kitermelődött új tudás beépülhessen az iskola mindennapi gyakorlatába.
- Mentor (KIP-et alkalmazó szakember, általában a tantestületet a KIP-re képző személy) jelenléte. A szakértői team a KIP-et ismerő tanárok közössége, amelyet támogatni, gondozni kell. A mentor külső szakértő, kontroll, aki segíti és összekapcsolja a folyamatokat, illetve, elakadás esetén új dimenziókat nyit meg. Kiemelt feladata, hogy a tanulás irányába terelje a közösséget (UTAS, 2011).
- A dinamikus közösségépítés a bizalom, az összetartozás, a közös célok és értékek kiemelése és erősítése.
- A tantestület tudását, szakértői team tevékenységét megalapozó és a tudásépítés folyamatát kísérő szervezetfejlesztés.
- Megoldásfókuszú attitűd. *De Shazert* idézi *Meier* Teamcoaching című munkájában: „ha problémáról beszélünk, problémát kreálunk, ha megoldásról, megoldásokat” (*Meier*, 2013: 35).

- Elengedhetetlen feltétel bizonyos tevékenységek, működési technikák begyakorlása, amely tekintetében az információk egyenletes és folyamatos megosztásának technikái ugyanúgy fontosak, mint a horizontális technikák alkalmazása (pl. a tanárok egymás tanóráinak a hospitálása).
- A tantestületben létrejött új tudás becsatornázása a szervezet működésébe. Igazából ezzel az elemmel nyer értelmet a szakértői team működése, ezáltal válik az innováció kiindulópontjává, egyfajta motorjává.

6.7.6. Az adaptációs folyamat szakaszai

A KIP bevezetése része egy iskolafejlesztési folyamatnak. Az alábbiak szerint, jól behatárolható szakaszokra bontható, amely szakaszokhoz többféle eszköz és technika társítható.

- Tájékozódás.
- KIP-képzés, szervezeti készségek fejlesztése.
- Begyakorlás és vezetői coaching.
- Működés, utókövetés.
- Minősítési folyamat.

A KIP bevezetése mellett, érdemes az iskolát több szempontból megvizsgálni, amelynek kialakult, jól alkalmazható technikája, eszközzrendszere van. Klímateszt, igazgatói interjú, a mérések adatainak vizsgálata, a tantestülettel egy egyszeri közös, reflexiót igénylő munka már alkalmas az állapot beazonosítására. A klíma-vizsgálat kiemelten fontos, hiszen az adaptáció esélyeit, alkalmazandó technikáit, eszközeit jelentősen meghatározza, milyen szervezeti környezetbe ágyazódik be az új módszer. A klíma rendkívül összetett jelenség, több tényező határozza meg, amely között az iskola mint csoport működésére, annak céljaira, a megfogalmazott tanulóképre, a tanárok közérzetére egyaránt figyelni érdemes.

A korábbi fejezetben (6.7.2.) felsorolt négy iskolatípus közül a negyediknek („*mesterei a munkájuknak*”), mivel saját eszközzrendszerrel rendelkeznek, megerősítésként, pedagógiai kultúra színesítése tekintetében van szükségük a KIP-re. A harmadik típusban („*akik még akarnak tenni valamit*”) érdemes megkezdeni a KIP adaptációs folyamatot.

Az első („*akik már feladták*”) és a második („*akik jól elvannak*”) típus esetében féltő, hogy a jelenlegi helyzetükben nem alkalmasak az adaptáció megkezdésére. Az ő esetükben be lehet indítani egy szervezetfejlesztést, szakmai alapon szerveződő szakértői team kialakítását, coachinggal segíteni a vezetőt. Szükségleteikre és helyzetükre alapozva érdemes a szervezetet abban segíteni, hogy nyitottá, tanuló szervezetté váljon. Ennek eredménye és kifizése lehet az, hogy bizonyos feltételek megvalósulása esetén megkezdhetik ők is az adaptációt.

A KIP adaptációjának következő fázisa a KIP módszertanának elsajátítása, a tulajdonképpeni képzés, amely során a tantestületek megismerik a technika alkalmazását, az ezzel kapcsolatos lehetőségeket, várható pozitív változásokat, lehetséges veszélyeket. Ezzel párhuzamosan érdemes alkalmazni a szervezetfejlesztő eszközöket is, hiszen egy adaptációs, innovációs folyamat kezdetén nagy fokú instabili-

tás áll be, olyan dinamikák hatnak, amelyek egy ilyen változás esetén természetes kísérői a folyamatnak. A képzés során a fejlesztő nem hagyhatja figyelmen kívül az alábbiakat.

- *Magas fokú bizonytalanság – alacsony fokú stabilitásérzet.* A megszokott, tradicionális, hagyományos működési formákban bekövetkező változás a jövőre vonatkozó bizonytalanságérzetet kelthet a pedagógusokban. Minél drasztikusabbnak érzik a változást, annál nagyobb a bizonytalanság.
- *Ellentmondásérzés.* Az alacsony fokú stabilitás miatti nyugtalanság, a bizonytalansággal összefüggő aggodalom eltompítja a pedagógusok objektív ítélőképességét. Ennek következtében az lesz a benyomásuk, sőt, hangot adnak azon érzésüknek, hogy a folyamatban levő dolgok ellentmondásban vannak a változás kitűzött céljaival. Ez az érzés egyébként az eszközök és célok, vagy stratégiák és célkitűzések összekeveredéséből ered. A KIP státuszkezelő képessége, amelynek célja a tanulók közötti rangsor rendezése, a pedagógusnak az attitűdjével, nézetével való ütközést idézheti elő, amely akár az e tekinteten már létező, tantestületen belüli megosztottságot is megerősítheti. Az eszköz (státuszkezelés) és a cél (a rangsor rendezése) elérhetetlennek tűnik.
- *Érzelmi stressz.* Ez a képzés és az azt követő időszak, amikor a korábbi sémák már nem érvényesek, de az óhajtott/ígért új sémák még nem elfogadottak, nem állandósultak. A KIP-képzés során, a pedagógusnak tanóraszimulációk során, a tanulók bőrébe bújva kell megtapasztalniuk azt, hogy milyen folyamatok mennek végbe egy tanórán a különböző képességű tanulók tekintetében. Probléma akkor adódik, ha a képzéssel párhuzamosan, a szervezetépítésre nem fordul megfelelő figyelem. Eredményeképpen lesz olyan pedagógus, aki a séma állandósulásáig bekövetkező időszakot stresszként éli meg. Ez igaz a vezetőkre és a beosztottakra is, akiknek a rendszeren belüli érintkezési sémái átalakulnak.
- *Magas fokú, gyakran irányítatlan energiák.* A nyugtalanság és a stressz energiát hoz létre, viszont, ez a nagy változás által kiváltott energia néha a változással szembeni ellenállásra irányul. A változás kezdetén még gyakrabban fordul elő, hogy az energia valamiféle információkeresésre használódik fel, azaz a pedagógusok megpróbálják kitalálni, miért szükséges és következik be a változás, mi a célja, kiket érint. A tantestület visszahúzó erői, gyakran az erős karakterek, „mindentudóként”, de kipróbálás nélkül mondanak ítéletet a folyamatról, amely fals információk előállítására és terjesztésére hatalmas energiákat fordítanak.
- *A hatalom mint fő kérdés.* A változás egyik következetesen felbukkanó jelensége a saját terület védelme. Gyakran ez a szervezeti hatalomért folyó harccal azonosítható. Ez a védelemre való törekvés, gyakran természetes emberi reakció a bizonytalanságra és a változékonyságra, amelyet bizonyos

fokú stabilitás és a megszokott munkarend stabilitásának fenntartására való törekvés motivál.

- *Elsősorban a csoportok közötti konfliktusok növekedése.* Ennek következtében, hogy a csoportok és az egyének munkaterületük irányításának megőrzésére tett próbálkozásként visszahúzódnak, az egymástól kölcsönösen függő csoportok és egyének között megnő a konfliktus lehetősége. A csoporton belüli saját terület védelme, széthúzást eredményez a csoportok között. Ha a csoportok kölcsönösen függenek egymástól – és egyre inkább ez a helyzet a bonyolult szervezetekben –, a konfliktus elkerülhetetlen. Ahogy a csoportok és vezetőik egyre inkább énközpontúak lesznek, annál kevésbé törődnek más csoportokkal, és egyre kevésbé reagálnak más csoportok megnyilvánulásaira. A szervezeti integráltság csökken, ami gyakran a változás céljaival ellentétes.
- *A múltbeli működési sémák nyílt felértékelése.* Az átmeneti helyzet dinamikájának egyik legérdekesebb és előre megjósolható jellegzetessége az átmenet előtti szervezeti élet nyílt felértékelésének növekedése. Bár gyakran hallani olyan kijelentéseket, hogy „sokkal jobb volt a változás előtti időszak”, kevesen tettek pozitív kijelentéseket akkor, amikor ez az időszak fennállt. E vélemény megértéséhez fel kell ismerni azt, hogy a legtöbb szervezeti tag számára a múltnak volt két sajátos és becslendő jellegzetessége, amelyek megkülönböztették az átmeneti helyzettől, – mégpedig a viszonylagos stabilitás és bizonyos fokú biztonság (Barlai, 2011).

Mint fentebb már utaltunk rá, a képzési szakaszban a közös munka a módszertan elsajátítása mellett szervezetfejlesztő és csoportkohézió-erősítő technikákat érdemes alkalmazni, pedagógiai tartalmakkal. Ennek a fázisnak az a fő célja, hogy

- a képző és a tanárok/tanestület között létrejöjjön a közös munka alapja,
- kialakuljon a közös munka rutinja és igénye, és megkezdődjön a csoportos munkavégzésre való szocializáció,
- a tanárok megtapasztalják a belső kommunikációban rejlő lehetőségeket és erőket,
- az iskola erőforrásai és igényei beazonosíthatók legyenek,
- a pedagógusoknak a saját tevékenységükre irányuló reflexiós készsége, képessége javuljon,
- az iskola mint szervezet tanulási képességei javuljanak.

Felhívjuk a figyelmet arra, hogy a szervezetfejlesztés ebben a szakaszban és a későbbiekben sem cél, hanem eszköz. A szervezet fejlesztése a tanulás eredményességének javulását, a speciális, adott intézményre jellemző pedagógiai problémák megoldását szolgálják, mert ez a legfontosabb célja a közös munkának. Arra is számítani kell, hogy az adaptáció ezen szakaszában az alábbi ismérvek jelentkeznek:

- A pedagógusoknak viszonylag alacsony a saját munkájukra vonatkozó elemző, értelmező készségszintje és gyakorlata. Gyakran a saját ellenállásukból és tapasztalatukból próbálnak egy általános érvényű diagnózist felállítani,

amelynek nincs tudományos alapja, sőt ellentmond annak. Ezek a kollégák önállóan nem tudják részeire bontani, elemezni a tanteremben végbemenő folyamatokat, mivel nem ismerik, nem járnak utána az okoknak.

- Minden intézményben találunk olyan pedagógusokat, akikben ott van a potenciál a változtatásra, kreatívak, innovatívak, sok jó ötlettel rendelkeznek, amelyekről meggyőződésük, hogy a tantestület többi tagjával együtt kell megvalósítaniuk.
- Akarnak egymással dolgozni, fontos nekik a közös, az iskola érdekében végzett munka, de nem biztos, hogy ismerik ennek technikáit, eszközeit.
- Lesznek olyanok, akik a terhelt munkahelyi közeg miatt nehezebben nyíltak meg, sokszor bújnak szerepeik vagy a szerepeiknek tulajdonított panelek mögé.

A képzést követően, a begyakorlás szakaszában, a pedagógusok alkalmazhatják azokat a szervezeti technikákat, amelyeket a képzés során elsajátítottak. Ilyenkor kiemelten szükségük van egymás segítségére. Ilyenkor érdemes működésbe lépnie a szakértői teamnek. Munkájukat szükség és igény szerint külső szakértő, mentor segíti. A szakértői team feladata, hogy feltárja a szervezet birtokában már meglévő tudásokat, illetve segítse az adaptációs eljárást, a saját körülményeikhez, szükségleteikhez igazítsa a frissen megtanult módszert, segítséget nyújtson tagjainak a pedagógiai gyakorlat megváltoztatásában. A szakértői team működésének célja, hogy konkrét kérdést fókuszba helyezve, egyfajta tudásmegosztó platformként működve megvizsgálja, munkába vegye, megtervezze, hogyan és miként lehet a témához kapcsolódóan az intézmény keretein belül az innovációs folyamatot véghezvinni. A közösség egyfajta indukálója és szakértő motorja lesz a folyamatnak. A szakértői team munkájának feltétele a rendszeresség és a külső támogatás (mentorálás). Hospitálással érdemes élni, amely jelentheti a pedagógusok egymás óráinak a hospitálását, de jelentheti a KIP-et ismerő, készségszinten alkalmazó külső szakember látogatását.

A KIP-et már ismerő és tudó, szakértői team feladata:

- rendszeres, a KIP-re irányuló műhelymunka megszervezése,
- feladatok beazonosítása, fókuszok megfogalmazása,
- megfigyelés, feltárás, diagnózis készítése, a már élő folyamatok számbavétele és értékelése,
- tanórát érintő stratégia, fejlesztési folyamat kidolgozása,
- stratégia kipróbálása, tesztelése, értékelése, visszacsatolás, véglegesítés,
- javaslat az intézményi szintű bevezetésre és annak stratégiájára,
- bevezetés és fenntartás.

A szakértői team tagjainak feladata:

- aktív, irányító részvétel a műhelymunkában,
- hospitálási lehetőség szervezése,
- tanórai (elsőként való) kipróbálás,
- részvétel a stratégia elkészítésében.

A begyakorlás szakaszában tulajdonképpen megvalósul a KIP központi eleme, a tanári közösségek működésbe lépnek, hiszen „az iskolában semmi sincs nagyobb hatással a diákok készségfejlesztésére, önbizalmára, és iskolai magatartására, mint a tanárok személyes és szakmai fejlődése” idézi Barth mondatát az innovációs technikákat feldolgozó munka (*MacGilchrist, Myers, Reed, 2004*). A közösség az eredményes tanulás-szervezés megvalósítása érdekében szerveződik. Hisszük, hogy a tanárok közös erőfeszítése, valódi motivációja megmutatkozik a diákok eredményességén, a tanóra sikerén. Ebben a fázisban a munka sikere elsősorban azon múlik, hogy a tanári közösség tagjai milyen problémán dolgoznak, mennyire tudnak együttműködni és képesek-e a tudás átadására, illetve új tudás létrehozására. A KIP egyik fontos célja is itt valósul meg, nevezetesen, a szakmai önfejlesztésben való részvétel, amely magában foglalja a pedagógus elkötelezettségének, a tanórai foglalkozásokra irányuló innovációs kedvének, reflexiók és együttműködési képességének az emelkedését, fejlődését. Ebben a folyamatban nyitottá válik az új ismeretek befogadására, folyamatosan tanul. Megtapasztalja, hogy az eredményes tanítás nem egy biztosan rendelkezésére álló készség-halmaz, biztos eszköztár, hanem folyamatosan igazodik az adott tanulócsoport, illetve helyzet sajátosságaihoz. Az iskola esetében testre szabott megoldások akkor születnek, ha ezeket a pedagógus-közösség összes érintett tagja együtt találja meg. A folyamat során belső „szakértők” születnek, emelkednek ki, ami a KIP-hez való hozzáértést jelenti. Ebben a fázisban ösztönző, ha ez a szakértői team bemutató foglalkozásokat tart, illetve szervez, valamint a tanárokat bevonja a problémák megoldásába, azért, hogy később azt maguk tegyék, ezzel is segítve a KIP adaptációját.

A KIP adaptációja bizonyos szempontból nem különbözik más adaptációs folyamatoktól. Tapasztalataink szerint az alábbiak fogalmazódnak meg a tantestület részéről:

- belső irányítás tanulása,
- fókuszálás, koncentráció,
- a tanulási folyamat során jelentkező sebezhetőség elfogadása,
- a kockázatvállalás és nyitottság az ismeretlen felé,
- a közösségi védőháló szükségessége,
- párbeszéd, szakmai viták ösztönzése, elmélyítése,
- a felülről érkező ellenőrzés helyett a kollegiális támogatás hangsúlyozása,
- külső szakértő, mentor bevonása,
- a résztvevők saját szakterületének beemelése, érvényre juttatása.

Ezeket a folyamatokat segíti az a külső mentor, aki hónapokon keresztül (de minimum fél éven át) kíséri a iskola adaptációs folyamatát. A beillesztés, működtetés során felmerülő kérdések, problémák megválaszolásában dinamikusan segíti a szervezetet. Ha szükséges, külső szakértőként egyfajta kontrollt is gyakorol. A mentor gyakorló, KIP-et alkalmazó pedagógus, így rajta keresztül lehetőség van a külső tapasztalatok beemelésére, olyan, külső intézményi kapcsolatok felfedezésére, amelyek az ebben a szakaszban rendkívül hasznos, sokat segítő horizontális tanulási lehetőségeket rejthetik.

Az akkreditációs, minősítési eljárásba való bekapcsolódás lehetősége szolgálja az iskolák tekintetében a KIP hosszú távú, minőségi adaptációját és működtetését.

Végül fontosnak tartjuk leszögezni, hogy valamennyi szervezetfejlesztési törekvés, módszertani megújulás csak akkor ér el eredményeket, ha a tantermi, osztálytermi munkában, az iskola hétköznapijaiban megjelenik a hatása, és ha becsatornázódnak az új eredmények a pedagógiai mindennapokba. Ne felejtjük el, hogy a tanulókkal, a munkában elért, kézzelfogható siker a legerősebb ösztönzője minden pedagógusnak és minden pedagógiai közösségnek.

7. AZ ÉRTÉKELÉSI KULTÚRA

Az alábbiakban az értékelési kultúra változásával, a különféle nézetekkel, gyakorlatokkal foglalkozunk. Bemutatjuk a KIP-pel kapcsolatos kutatások ezzel kapcsolatos eredményeit, valamint rámutatunk a pedagógiai értékelés jelentőségére.

7.1. Az értékelési kultúra változása

A hazai iskolarendszer több évszázados története során a tanulásfelfogás jelentős fejlődésen ment át. Az ismeretközvetítést, a szemléltetést, a cselekvést majd a konstruktivizmust előtérbe helyező paradigmák közötti hangsúlyeltolódások alapvetően meghatározták az értékelési kérdésekről való gondolkodást is. Az utóbbi évtizedekben e problémák hatóköre kibővült, a hagyományosan tanulóra irányuló tanári tevékenység egyre differenciáltabbá vált. Az oktatási rendszerek hatékonyabb működése iránti igény – elsődlegesen az elmélet szintjén – többszöri szemléletváltozáshoz vezetett. Megfogalmazódott az iskola világának teljes tevékenységrendszerét átfogó, folyamatos értékelés követelménye. A nevelési-oktatási folyamat komplex értékelésébe a tanterv, a tankönyv, a taneszköz értékelése és a tanári tevékenység megítélése is bevonódott. Ugyanakkor, mint minden soktényezős, nagy tehetetlenségű (inerciájú) rendszerben, az oktatásban is lassú, elhúzódó, fokozatosan végbemenő változásokról beszélhetünk, amelyek során az elméleti megközelítések csupán kiindulópontként, egyfajta útmutatóként szolgálnak a gyakorlati megújulás számára. Sokszor csak fáziskéséssel jutnak el a megvalósítás szintjére, ahol a teóriák az egyes egyének tudatán átszűrődve, transzformálódva, a személyes tapasztalatok által felülírva fejtik ki a hatásukat. Az újszerű gondolatokat hordozó elméleti munkák így nem kizárólagos megtermékenyítői a gyakorlati tevékenységeknek. Ez utóbbiakat inkább az befolyásolja, hogy a pedagógusok általában, sokszor minden koherenciát nélkülözve, hogyan gondolkodnak a tanítás-tanulás teljes folyamatáról, és benne saját szerepükről, feladataikról. Az ezekről vallott nézeteik ugyanis egyfajta értelmezési keretként döntő szerepet töltenek be az értékelés tárgyáról, funkcióiról alkotott elképzeléseikben és határozzák meg az általuk alkalmazott formák, módszerek, eszközök típusait. A fejlődés újabb irányát jelzi, hogy az oktatásban az ellenőrzés-értékelés tartalmának módosulása, a minőségbiztosítási rendszerekhez kötődött. A minőség paradigmája a tanítástól a folyamatos tanulás, a fejlődést támogató értékelés irányába tolódott el. Mindezek alapján az értékelési kultúra változásáról beszélhetünk; legalább is az elméleti munkák szintjén. Az említett átalakulások a napi pedagógiai gyakorlatban szintén újfajta megközelítési módot és adaptívabb reagálást kívánnak meg. Az elmélet és gyakorlat oly gyakran hangoztatott kettőssége azonban napjainkig ezen a területen még mindig fennmaradt. A gyakorlatban széles körű, mélyreható változások nem, vagy csak részlegesen valósultak meg. Mindezek tükrében nemcsak a problematikus kérdések továbbgondolása szükséges, hanem a képzés/továbbképzés megújítása, benne az alkalmazóképes tudás elsajátíttatásán kívül, a szemléletformálásra való nagyobb hangsúly fektetése is. Az ambivalens érzések, a közömbösség vagy ellenállás le-

küzdésében a saját élményű, a gyakorlatra tett hatás szempontjából hosszú távon maradandó tapasztalatok szerzése kiemelt jelentőségű, segítheti a diákkori emlékekből táplálkozó „tudás” felülvizsgálatát. Természetszerűleg a „meghatározó élmények” körülírása nagyon szubjektív, amint arra a szemléletformálás nehézségeire vonatkozó szakirodalmi megállapítások is utalnak.

Munkánk szempontjából az értékelésnek a kiemelése és fontossága, több szempontból is indokoltnak tűnik, mivel az értékelés – annak ellenére, hogy a pedagógustársadalom gyakorta elszigetelt, önálló tevékenységként végzi – közvetlenül vagy közvetetten valamennyi pedagógiai jelenséggel összefügg (Rapos, 2022). Báthory (1976) a múlt században az értékelést a pedagógia egyik kulcskérdésének tartotta és azt a ma is érvényes gondolatot társította hozzá, miszerint az, a teljes pedagógiai folyamatot megmutató „visszapillantó tükör”, különösen a tanulói teljesítmény megítélése tekintetében.

A főbb nemzetközi és hazai megközelítéseket áttekintve megállapítható, hogy az oktatás-nevelés területén felmerülő értékelési kérdések – különösen a múlt század közepétől – egyre szerteágazóbb problémahálózatként jelentek meg és a tradicionális értelmezést differenciáltabb megközelítések váltották fel. E tekintetben a hazai gondolkodást meghatározó felfogások közül Tyler modellje (1949) gyakorolta az egyik legjelentősebb hatást. Elméletében az értékelés a teljes pedagógiai folyamat része: a tervező, a végrehajtó és a lezáró szakaszban egyaránt lényeges szerepet tölt be. Ezáltal a folyamatértékelés fontosságára, a világosan megfogalmazott célok és az azok teljesülését vizsgáló eszközök, módszerek szükségességére hívta fel a figyelmet. Az elgondolását ért számos kritika ellenére a közelmúltig az egyik legszélesebb körben alkalmazott értékelési rendszerként tartják számon. Szintén e koncepció alapján dolgozta ki Bloom (1956) a kognitív, az affektív és a pszichomotoros célok taxonómiáját, az eredménymérések objektivitásának, validitásának és reliabilitásának biztosítására. Scriven (Entwistle, 1990) 1976-ban új értékelési funkciókat vezetett be, a diagnosztikus, a formatív és a szummatív értékelés fogalmainak kifejtésével. Az értékelési típusok köre – a viszonyítás alapja szerint – Cronbach (1970) munkássága nyomán bővült, a normaorientált értékelésen kívül a kritériumra irányuló is elterjedt. Az egyes funkciók komplexebb megközelítésén túl pedig az is fontos kérdésként merült fel, hogy az értékelést alapvetően leíró vagy megítélő tevékenységnek kell-e tekinteni.

A hazai szakírók közül Kiss Árpád (1978) nevéhez fűződik a tanítási-tanulási folyamat rendszerszemléleti megalapozása, a tyleri modell adaptálása és a kapcsolódó fogalmak értelmezése. Munkáiban az egyik lényeges tényezőnek a különböző szintű döntéseket megelőző, a rendszer működésének javítását szolgáló, tájékoztató funkciót tekintette. Jelentőségét – mind a társadalmi munkamegosztás, mind az önismeret szempontjából – a tanulók tudásának iskolai megítélésében, a különbségek megmutatásában látta. Sőt igen korszerű szemléletmódot képviselve, a diákok önszabályozó képességének fejlesztését is szorgalmazta. A folyamatos értékelés céljának az eredmények ismeretében teljesítménye változtatására képes tanulót tartotta. A rendszertelenül összegyűjtött adatok helyett a mérésmetodológiai követelmények érvényesítése mellett érvelt. A pedagógiai döntések megalapozásában a

normaorientált és kritériumorientált értékelést egyaránt szükségesnek tekintette. Az iskola teljesítményének megítélésében a minél több forrásból érkező visszacsatolás fontosságát hangsúlyozta. *Kiss Árpád*hoz hasonlóan *Nagy Józsefnél* (1979) szintén jelentős szerep jutott a visszacsatolásnak és az értékelésfogalom rendszerfejlesztéssel való összekapcsolásának. Ugyancsak ezt az irányvonalat képviselte *Báthory* (2000), aki hazai vonatkozásban e kérdéskör egyik legátfogóbb elemzését adta. Modelljének középpontjában – amely a tyleri hatást kiegészítő rendszerszemléleten, valamint a wieneri kibernetikai visszacsatoláson alapul – a cél és az eredmény közötti viszonyítás áll. Az értékelés lényegének a pedagógiai információk szervezett és differenciált visszajelentését tekinti, amelynek következtében teljesítményekről közvetlenül, míg a célokról, folyamatokról közvetve szerezhető információk. A folyamat egyoldalú normatív irányításán túllépve, a tanulásszervezésbe a tapasztalatok is beépíthetők. E szemléletmódot követve, az oktatási rendszer hatékonyságának feltárására irányuló vizsgálatok (PISA, kompetenciamérések) – ambivalens fogadtatásuk és a megvalósítás nehézségei ellenére is – a tanulási teljesítmények nemzetközi és hazai összehasonlítását teszik lehetővé, és egyúttal a minőségbiztosítás kialakításához, az intézményértékeléshez is releváns információkkal szolgálnak (*Trencsényi*, 1999).

A fentebb vázolt elgondolásokkal párhuzamosan meghatározó szerepet játszottak az ún. hagyományosabb értékelésméleti felfogások is és a mindennapi gyakorlat szintjén elsődlegesen befolyásolja a pedagógusok munkáját. Ezek közül a legismertebb *Nagy Sándor* (1997) értelmezése, aki didaktikai rendszerében az ellenőrzés-értékelést az oktatási folyamat komplex fázisait kísérő részműveletként, egyes esetekben önálló didaktikai feladatként, illetve oktatási módszerként tárgyalta. Más szerzők inkább a személyiségfejlődés külső szabályozásában betöltött szerepét emelték ki, nevelési módszerként definiálták (*Golnhofer*, 1998). A neveltségi, fejlettségi szint/állapot rendszeres vizsgálata azonban nem lett a tanári értékelés szerves része. Ilyen irányú változást még a hozzáadott érték szerepének felértékelődése sem hozott. Ugyanakkor rendszeresen megfigyelhető volt a méréses módszerek túlbujánzása, amely háttérbe szorította a pszichés tényezők vizsgálatát (*Veszprémi*, 2000). Lényegét tekintve a kérdéskör posztmodern megközelítésében is a pszichometrikus elvek szinte kizárólagos érvényesítése helyett a teljesítmény személyes megítélését kiemelő, átfogó, sokoldalú elemzésen alapuló, a tanári autoritásra, a nevelő és növendéke közötti partneri viszonyra építő, interakciók sorozataként felfogott értékelő tevékenység vált hangsúlyossá.

A különböző irányzatok egymás mellett élését figyelembe véve megállapítható, hogy az utóbbi évtizedek nemzetközi és hazai pedagógiájában végbement szemléleti változások következtében a tanári tevékenység részmozzanatának tekintett, a tanulóra vonatkozó következtetések levonására szolgáló értékelés a tanítási-tanulási folyamat valamennyi tényezőjére kiterjedő, rendszerszabályozó komponensként jelent meg a didaktikai szakirodalomban. A pedagógiai értékelés ilyen irányú szerepváltozásához nagymértékben hozzájárult a közoktatásban a kimeneti és bemeneti szabályozás egyensúlyának biztosítása, a rugalmasabb belső értékelést kiegészítő külső értékelés alkalmazása, az extenzív és intenzív hatékonyság meg-

ítélését szolgáló, egyértelmű követelményeken alapuló, megbízható módszerek, eszközök felhasználása, a tanulói különbségeket figyelembe vevő, adaptív tanulás-szervezés szükségességének hangsúlyozása (mindezen tényezők jelentőségét az sem csökkenti, ha hatásuk korlátozottan érvényesül, és számos elem vonatkozásában nem beszélhetünk országos szintű eredményekről).

A pedagógiai értékelés mint önálló diszciplína a több mint fél évszázadot felölelő időszak alatt a rendszerszintű, komplex, interdiszciplináris kapcsolódásokkal rendelkező értékelésig jutott el. A gazdasági, társadalmi változások nyomán az oktatás hatékonyságának növelését célul kitűző reformok a korábbiaknál is mélyrehatóbb változásokat eredményeztek: új értékelési kultúra kibontakozását hozták magukkal. A pedagógiai jelenségek világában a gazdasági szférából átvett fogalmak, menedzsmenttechnikák gazdagították a meglévő értelmezési kereteket. Előtérbe került az oktatás eredményességében érdekelték szempontjait érvényesítő kliensorientált értékelés. A klasszikusnak tekinthető célorientált értékelés mellett különféle modellek jelentek meg (Golnhofer, 2001).

Az értékelésfogalom árnyaltabbá válásával egyidejűleg az értékelést meghatározó tényezők tartalmi gazdagodása is végbement; az értékelés tárgya, szintjei, formái, az értékelő személyek vonatkozásában éppúgy, mint a funkciók tekintetében. Ez utóbbiak sajátos hatásmechanizmusban befolyásolják az oktatás minőségét. Az egyes funkciók szerepének kiteljesedése, megváltozása, más funkciókkal való összefonódása, azokat erősítő vagy gyengítő hatása, ellentmondásossága többféle megközelítésből vizsgálható. Jellegetes kiindulópontként a pedagógiai szakirodalom és a napi gyakorlat szempontjából egyaránt kiemelt szerepet játszó, a tanulók értékelésére összpontosító tanári értékelési feladatok említhetők meg. Ezek elemzése, szakszerűbbé tétele már nem pusztán a kutatók és az értékelést professzionálisan végzők privilégiuma, hanem egyre szélesebb területekre kiterjedően, az ezekkel a kompetenciákkal nem minden esetben rendelkező pedagógusok felelőssége is. Mindezt a munkát nehezíti, hogy valamennyi értékelési területen érvényesülnek a funkciókkal kapcsolatos terminológiai tisztázatlanságok, a fogalomértelmezésekben megmutatkozó diszharmónia, a tudatos és/vagy spontán megvalósításokkal összefüggő sajátosságok és az egyes tényezők közötti diszkrépanciából eredő funkciózavarok. Az utóbbi időben az elméleti munkákban egyre differenciáltabban értelmezett értékelési funkciók a kívánatos alkalmazás tekintetében bizonyos hangsúlyeltolódást mutatnak a minősítő, megítélő, kategorizáló, szelekciós funkciótól a visszacsatoló, orientáló, személyiségfejlesztő, motiváló, megerősítő funkció irányába. Az azonban még nem jelenthető ki, hogy általában ezek a funkciók uralják a pedagógiai gyakorlatot is.

A fentebb röviden kifejtett kérdések és a velük kapcsolatosan felmerülő problémák jól mutatják, hogy az ellenőrzés-értékelés igen összetett tevékenység, különböző komponenseinek összefonódása, egymásra hatása következtében tényezőinek együttes vizsgálata szükséges. Különösen rutinfeladatainak korszerűsítése kiemelt feladat (Kovácsné Duró, 2015b: 1–5).

7.2. Értékelési nézetek, gyakorlatok a pályakezdők vizsgálatának a tükrében

Az értékeléseméletben bekövetkezett változások áttekintése után érdemes néhány kutatási eredményt felvillantani, az értékelési nézetek, gyakorlatok „megtapadására”, az újszerű megközelítési módok lassú terjedésére vonatkozóan. A vizsgálatok közös sajátossága, hogy az eltérő témák és nézőpontok ellenére információkkal szolgálnak az értékelés valamennyi tényezőjével összefüggő funkciókat illetően. Ezek szakszerű megvalósítását azért is tartjuk különösen fontosnak, mert érvényesítésük a tudatosság egyik fokmérője. A „divergens” értékelési gyakorlat ugyanis számos konfliktus forrása, a következtetlen tanári magatartás egyik jelzésértékű tényezője. A lenti összefoglaló a KIP-iskolák vezetői részére fontos iránymutatásként szolgál az egyetemről kilépő kollégáik pályakezdésének a segítéséhez.

A középiskolai pedagógiai programokat megvizsgálva, jól nyomon követhető – iskolatípustól függetlenül – a több évtizedre visszanyúló gyakorlat továbbélése, a rendszerszemléletet nélkülöző, terminológiai bizonytalanságokra utaló alapelvek megjelenése, az osztályozás szerepének fetisizálása. A tanulókat érintő célkitűzésekben a konvertálható, lexikális tudás megszerzése, a teljesítmények minősítése, az ezt szolgáló metodikák (vizsga, témazáró dolgozat, feleltetés) kiemelt szerepe fogalmazódott meg. Bár deklaráltan az életkori sajátosságokat figyelembe vevő, személyre szabott folyamatos értékelés is fontos követelményként jelent meg, mégis e dokumentumok közös sajátossága a neveltségi/fejlettségi állapot mérésének, elemzésének „nem tervezése”. A programok több mint felében több funkciót is megneveztek (közülük a motiváló, a nevelő, a tájékoztató és a minősítő volt a leggyakoribb) – a közöttük fennálló bonyolult viszonyok elemzésére (disszonancia, diszkrepancia), a gyakorlati megvalósítás nehézségeire nem tértek ki. Mindezek alapján feltételezhető, hogy a középiskolai pedagógiai programok kevéssé hatottak, hatnak a napi gyakorlatra, nem ösztönözik kellőképpen az értékelési funkciók differenciáltabb érvényesítését (Kovácsné Duró, 2004).

A pedagógiai programok hiányosságai, a bennük fellelhető ellentmondások előrevetítették, hogy a döntően teljesítményközpontú iskolákban szocializálódó diákok tanárjelöltként – a felsőoktatási tanulmányaik szempontjából is meghatározóan – milyen jellegű értékelési élményeket éltek át, milyen előzetes ismeretek, tapasztalatok birtokában készültek a pedagóguspályára. Az 5–12. évfolyamos tanulók oktatására-nevelésére készülő hallgatók értékelési felkészültségének, tudásának, kompetenciáinak, nézeteinek sajátosságait és a tanárképzés ezek formálásában betöltött szerepét a két vizsgált egyetem végzőseinek körében lefolytatott kutatás keretében vették górcső alá (Kovácsné Duró, 2004). Más, hasonló témájú kutatásokkal egybehangzóan ezúttal is beigazolódott, hogy a tanárjelöltek előzetes felfogását alapvetően diákkori tapasztalataik (mindenekelőtt az általános és középiskolai élményeik) befolyásolják és nem a tanárképzésben elsajátított tudásuk. Az ország két vezető egyetemét összehasonlítva (a tanárképzés tekintetében), az egyikben, az „élmény-tapasztalat-személy” változók szignifikánsan nagyobb hatása volt kimutatható. Részben a képzés hiányosságait is jelezte, hogy a tanár szakosok az értékelés polifunkcionalitását nem látták át. Ezt a tevékenységet leszűkítve, csupán didaktikai szempontból, a tantárgyi teljesítmények viszonylatában értelmezték,

vagyis a motiváló, a tájékoztató és a minősítő funkciók szerepét emelték ki. A fogalmi bizonytalanságokra az osztályozásnak a diagnosztikus és formatív értékeléssel való összekapcsolása utalt. A kedvelt módszereket (feleltetés, kiselőadás, esszé-dolgozat) ugyancsak a diákélményekből táplálkozó, a hagyományos szemléletmódot tükröző metodikák alkották. Némi újszerűséget a hátrányos helyzetű tanulók igényeinek felismerése, az ezekhez való alkalmazkodás hangsúlyozása jelentett (az alkalmazóképes tudás elsajátíttatása a képességfejlesztés vonatkozásában). A kapott eredmények újfent alátámasztották, hogy a kezdő tanári problémák között kiemelt szerepet betöltő értékelésre felkészítéskor kiemelt feladat a hallgatói sztereotípiák feltárása, illetve az ellenőrző-értékelő munka összetettségét figyelembe vevő döntési mechanizmusok, reflektív gondolkodás, valamint az önreflexió képességének kialakítása.

Az iskola világában a gyakorló pedagógusok értékelési felkészültsége a diákok nézőpontjából is tanulmányozható. A 10. osztályos középiskolás tanulók véleményének feltárása adalékokkal szolgált arra vonatkozólag, hogy egy mikroközösségben mely funkciók élveznek prioritást és ezek hogyan hatnak a tanár-diák kapcsolatok minőségére (Kovácsné Duró, 2007). A narratívákban a tanárok órai tevékenységének monotonijája (ismeretközvetítés, frontális munka) tükröződött vissza, valamint a „bejön – feleltet – magyaráz és diktál – kimegy” séma ismétlődött. Mindezekből egyértelműen következett – a tanárjelöltek megközelítésével azonos módon – az értékelés tárgyának a tananyag reprodukálására, a memória-teljesítményre való leszűkítése. A tipikus számonkérési formák között a tanár szakosok által is kiemelt felelés és dolgozat felbukkanása. A pedagógusok többnyire szigorú normákat állító (utasítások pontos végrehajtása, csend a tanórákon) és azok betartását a büntetések különféle formáival ösztönző személyekként jelentek meg. A tanár-diák viszony szabályozásában a fegyelmezési és büntető módszerek és eszközök széles skálája jutott kiemelt szerephez. A megvalósított értékelési funkciók közül gyakoriság tekintetében a szummatív, valamint a személypercepciót torzító hatásokat is magában foglaló, minősítő és szelekciós funkció említhető meg. Ez a gyakorlat a személyiségközpontú elmarasztalással együtt autokratikus légkört teremtett, amelyben a tanárok számára az értékelés nem a tanulási folyamat része, a diákok megismerésének és fejlesztésének lehetősége volt, hanem a büntetéstől való félelem, az elkerülő magatartás kiváltásának alkalma. A tanulói reprezentációk alapján arra is fény derült, hogy a tanárok viselkedése tanítványaik számára milyen üzeneteket hordozott, és a börtönként definiált iskolában történelemből számukra mi volt releváns. Sőt az is megállapítható, hogy az értékelő tevékenység főbb elemei – évtizedeken átívelve – jelentős mértékben változatlanok maradtak.

A fenti megállapítások érvényességét szintén több vonatkozásban támasztotta alá az egyik tanárképzést folytató egyetem bölcsészhallgatói által felelevenített, diákkori értékelési élmények, nézetek elemzése is (Kovácsné Duró, 2015a). A konstruktivista és a kognitív irányvonalat követő vizsgálat során a beszámolókból kitudott, hogy az objektívabb értékelés ellen ható torzító mechanizmusok általában látenszen befolyásolják a pedagógus értékelő tevékenységét. Ugyanakkor tanulói oldalról sem hagyhatók figyelmen kívül ezek a pszichológiai törvényszerűségek, hiszen a későbbiek-

ben szűrőként funkcionálva hatnak a leendő tanárok meggyőzésére, gondolkodásmódjára, pályaszocializációjára – ugyancsak implicit módon, reflektálatlan hitek, pszichikus konstrukciók, naiv elméletek formájában (Dudás, 2006; Falus, 2003). A tanárjelöltek több mint fele pozitív, mintegy harmada pedig negatív tanári értékelési gyakorlatról írt. A középfokú tanulmányokhoz kapcsolódó esetek nagy száma és azoknak a visszaemlékezők személyiségtulajdonságaira, későbbi életútjára gyakorolt hatása alapján elmondható, hogy a serdülőkor az iskolás évek különösen is fontos időszaka, a tanárokkal szemben megnyilvánuló éles kritikák ideje. Az események jellegzetes helyszínei a tanítási órák, a vizsgák és a versenyek voltak. Az ezekhez társuló értékelési módszerek – mint a felelés, a dolgozat, a magatartás és szorgalom értékelése, a vizsga- és versenyteljesítmények megítélése – előre jelezték a minősítő funkció, valamint az átfogóbb teljesítményre irányuló szummatív értékelés dominanciáját. A hazai pedagóguskutatások eredményivel összhangban (Rapos, 2022) a kiemelt funkciók szintén a tantárgyi teljesítményekre irányuló, egyoldalú értékelési gyakorlat továbbélésére hívták fel a figyelmet. Az újabb megközelítési módok, a kompetencia-fejlesztést preferáló attitűd irányába történő elmozdulás jelének tekinthető, hogy az esetleírásokban megfogalmazott reflexiók követendő példaként a komplex értékelést, valamint a szöveges értékelés és az érdemjegy/osztályzat együttes alkalmazását említették. A személypercepciót torzító hatások közül a kognitív disszonancia szerepelt a leggyakrabban, illetve az attribúció, a kategorizáció és a rokon-/ellenszenv látens működésére hoztak még példákat. Az implicit személyiségelméletek érvényesülésének tudatosítása azért is lényeges, mert akár élethosszig tartóan károsan befolyásolhatják a személyiségfejlődést, az önértékelést, az énkép formálódását; amely a továbbiakban a leendő pedagógusok attitűdjeire, pedagógiai tevékenységére is hatással lehet. Ezért is lényeges az élmények, vélekedések felszínre hozása, explicitté tétele, hogy ezáltal tudatosabbá válhasson a saját gyakorlat, a mintaadószerep megvalósítása, hiszen a diákkorban átélt élmények jelentősége vitathatatlan. Ez utóbbiak pozitív töltésűvé alakításában pedig a fejlesztő és a motiváló lehetőségek gyakoribb kiaknázása is jelentős szerepet tölthetne be – amint az a beszámolókból is kiolvasható.

Az előzőekhez hasonló módon, szintén esetleírásokra támaszkodva vizsgálták a negatív töltésű élményeket (Kovácsné Duró, 2014). Empirikus kutatás fókuszában ugyanis az egyik vizsgált, tanárképzést folytató egyetem MA levelezős tanár szakos hallgatóinak az intézményes nevelés-oktatás keretei között tanulóként elszenvedett sérelmei, az ún. „fekete pedagógiai” jelenségek álltak (Hunyady, M. Nádasi, Serfőző, 2006). Az ilyen jellegű emlékek több mint fele az általános iskolás korhoz, több mint harmada pedig a középiskolás időszakhoz kötődött. Tipikusan a tanórai szituációkhoz, a konfliktust generáló pedagógushoz fűződően, egy-egy alkalommal átélt, személyre szóló negatív diákélményekről olvashattunk. Az esetleírások tanulsága szerint az esetek több mint felében az igazságtalan értékelésből (tanulmányi teljesítmény/magatartás megítélése, személyiség becsmérése, megszegényítés, megalázás, kipellengérezés). Másodsorban a pedagógus verbális, néhány esetben fizikai agresszivitásából (indulatkitörés, megfenyegetés, terrorizálás, indokolatlan gyanúsítás, bántalmazás, fizikai abúzus) adódtak a konfliktusok. Az adatközlők sze-

mélyiségfejlődése és pályaszocializációja, attitűdjei szempontjából a főbb következmények között a kisebbrendűségi érzés kialakulása, az önbizalom elvesztése, a visszahúzódóvá, gátlásossá válás, valamint az elhárító mechanizmusok működtetése, elkerülő magatartás (pl. osztály-/iskolaváltás) említhetők. Ugyanakkor egyes önreflexiók arról tanúskodtak, hogy a diákkori sérelmek később pozitív hatást gyakoroltak a saját tanári tevékenységre, vagyis átgondoltabbá tették tanítványaikkal kapcsolatos megnyilvánulásait (pl.: a tanulók iránti tisztelet, a kivételezés, a negatív példák felmutatása, valamint az arányos büntetés tekintetében). Ennek az élmény-kutatásnak az eredményei is rávilágítottak a saját élményre épülő kompetencia-fejlesztés fontosságára (például az értékeléskor gyakorta fellépő torzító hatások tudatosítására/elkerülésére, valamint a tanítványokkal való megfelelő kommunikációra, az előítéletes viselkedés és az autokratikus vezetési stílus elutasításának szükségességére) – ezáltal a problémák valódi megoldási módjainak keresésére.

Az ellenőrzés-értékelés egyetlen komponensének módosulása nem hoz mélyreható változásokat, hiszen a megszilárdult nézetek erőteljesen determinálják a végzett tevékenységeket, tehát, pusztán egy elem átalakítása nem vezet a kívánatos eredményekhez. Ezt mutatta a Miskolc és kistérsége általános iskoláinak negyedik osztálytanítói körében a szöveges értékelésről szerzett tapasztalatok feltárását szolgáló vizsgálat, amelyben a minta 70%-a negatív attitűddel viszonyult ehhez az értékelési eszközhöz (Kovácsné Duró, 2010). Ez a beállítódás pedig egyfajta haloeffektusként a kérdésekre adott valamennyi választ meghatározta. A pedagógusok több mint fele az osztályzat visszaállítása mellett érvelt, harmada pedig különféle módosítást javasolt (például az osztályozással párhuzamos alkalmazása, az 1–2. osztályra korlátozása vonatkozásában). Bár a szöveges értékelés pedagógiai, pszichológiai sajátosságait, előnyeit általában jól ismerték (személyre szabott, teljesebb információnyújtás, differenciálás lehetősége), azok érvényesülését a saját gyakorlatukban csak részlegesen látták megvalósulni. Mivel a folyamatos visszacsatolás ellenére tanítványaik igen gyakran nem pótolták hiányosságait, a szülőket pedig csak a felvételi szempontjából meghatározó osztályzatok érdekelték, vagy nem is értették ezt a fajta értékelést, ráadásul időigényes is volt a szövegek megírása – ezért nem tartották hatékony eszköznek. A tanítást ismeretközvetítésként definiáló pedagógusok számára az értékelés mindenekelőtt a tanulók tárgyi tudásának és megismerési képességeinek megítélését jelentette. A hagyományos szemléletmóddal összefüggésben az értékelés elsődleges címzettjeinek a szülőket tartották. A tanulók tudásának mennyiségi és minőségi jellemzőiről, szintjéről az ő tájékoztatásuk élvezett elsőbbséget. A szöveges értékeléshez szervesen társuló fejlesztő funkció viszont nem jutott kiemelt szerephez. Bebizonyosodott tehát, hogy a módszertani repertoár gazdagítása, csupán egyetlen eszköz alkalmazásának begyakorlása, ám a régi elvek szerinti alkalmazása nem elégséges, nem vezet a kívánt eredmény eléréséhez.

A fentiekben röviden összegzett kutatási eredmények alapján kirajzolódó kép mindenekelőtt azt mutatja, hogy az értékelés bonyolult jelenségegyütteséből kiemelt funkciók megvalósítása egysíkú, leszűkítetten érvényesített. A pedagógusok/tanárjelöltek nézeteit, gyakorlatát meghatározó tudás nem alkot rendszert, naiv

hitek, elméletek szövik át, olykor egymásnak ellentmondó alapelvekre épül. Mivel a nézetek, az attitűdök, a berögzült tevékenységek az értékelési kultúra lényeges összetevői, ezért a korábbiaknál nagyobb hangsúlyt kell helyezni ezek feltárására és formálására.

Az elméleti megközelítések egyöntetűen alátámasztják, hogy hosszú út vezetett odáig, amíg a hazai pedagógiai szakirodalomban a tanári tevékenység részmozzanatának tekintett, tanulóra irányuló értékelés a tanítási-tanulási folyamat rendszerszabályozó komponensként jelent meg. Az empirikus kutatások pedig egybehangzóan jelzik, hogy a teória szintjén elért eredmények széles körű gyakorlati elterjedéséről még kevésbé beszélhetünk. A témához fűződő, mintegy másfél évtizedet felölelő vizsgálatok – amint az a fentiekből is kiderül – szintén ezt támasztják alá. Az értékeléssel összefüggő tényezők feltárására irányuló, különféle nézőpontokat tükröző kutatásaink alapján ugyanis megállapítható, hogy az értékelési funkciók vonatkozásában a minősítő, a szummatív és a tájékoztató funkciók dominanciája, valamint az ezek megvalósítását segítő módszerek, eszközök egyeduralkodó jellegű, miközben az értékelés tárgya a tanulók memória-teljesítményére szűkül. A szemléletváltás egyik kezdeti jeleként értelmezhető, hogy a személyiségfejlesztéssel összefonódó motiváló funkció is mind nagyobb szerephez jut; igaz, olykor még csak az ideálisnak tartott gyakorlat jellemzésekor. A jelenlegi tanári értékelési kultúrának még nem szerves része a funkciók komplexebb alkalmazása. A pedagógusok/tanárjelöltek értékelési tudásrendszere nem koherens, a szubjektív elméletek által erőteljesen meghatározott, ezáltal a gyakorlati kivitelezés is sokszor ellentmondásokkal terhelt. A „klasszikusnak” tekintett értékelési kritériumok és módok konzerválásának lehetünk tanúi. A kritikai hangvétel, a változás iránti igény ambivalens módon keveredik a „tradicionális” gyakorlat továbbélésével. A berögzült nézetek, attitűdök, tevékenységek csak lassan, fokozatosan változnak/változtathatók meg. A folyamatban kiemelt szerepet játszanak a szubjektív tényezők. Ezek hatását figyelembe véve a képzések/továbbképzések során célszerű nagyobb figyelmet szánni a tanári preconcepciók, vélekedések megismerésének, ezt követően pedig az így szerzett ismeretek birtokában, azokra építve, a tudatosabb reflektáló, elemző képesség fejlesztésének, figyelembe véve, hogy minden értékelési helyzet kulcsszereplője a pedagógus.

7.3. A Komplex Instrukciós Programmal kapcsolatos kutatások értékelési konzekvenciái

A KIP közvetlen „kipróbálása”, bevezetése után, fontos visszajelzést adnak a tanárok és a diákok által kitöltött véleménykérdőívek (K. Nagy, 2014a). A pedagógusoknak, részben nyitott kérdésekre válaszolva, a KIP-hez kötődő tapasztalataikat, véleményüket kell összefoglalniuk, részben zárt kérdésekre adott válaszok formájában. Ez utóbbi a KIP során alkalmazott metodika és a tradicionális frontális és csoportmunka sajátosságainak összevetését kívánja meg. Az eddig rendelkezésre álló eredmények közül elsősorban azokat emeljük ki, amelyek közvetlenül vagy közvetetten a pedagógus értékelő munkájával összefüggnek. Ebből a szempontból igen tanulságos, hogy a tanárok milyen előnyöket emeltek ki a módszer alkalmazásával kapcsolatosan. A megkérdezettek által megemlített egyik pozitívum a

tanulók alaposabb megismerése volt. Ez a tényező pedig alapvető feltétele az individuumentált értékelésnek (amikor a nevelő a diák aktuális teljesítményét korábbi teljesítményével hasonlítja össze). Ezzel kapcsolatban azt is érdemes megemlíteni, hogy a KIP során alkalmazott speciális, státuszkezelő csoportmunka, a szerepek rotációja segíti ezt, hiszen így nemcsak az együttműködésre, a közös feladatmegoldásra motiválhatók a tanulók, de a munkafolyamat közben a pedagógusnak is több lehetősége nyílik tanítványai különféle oldalokról való megismerésére, amelyet tovább gazdagít a csoport- és az egyéni munkáról szóló beszámolók meghallgatása is. Ezáltal nemcsak az adott helyzetben lehet a tanári értékelés tartalmas és szakszerűen kivitelezett, de a szerzett információk akár a későbbi munkát is megalapozhatják, hozzájárulva az egyéni feladatok még személyre szabottabbá tételéhez. Az alábbi összefoglalás elsősorban a KIP-et már kipróbáló tanároknak szól, akik arra kapnak megerősítést, hogy hasonló tanulói véleményekkel találkoztak a program alkalmazása során.

Tanulói oldalról (N = 75) a „Társaim elismerik a munkámat” (73,33%) és az „Ötleteimet figyelembe veszik a többiek” (83,33%) magas aránya jelzi a nyíltabbban, illetve látensebben megnyilvánuló társértékelés önbizalomnövelő hatását. A KIP szerint szervezett tanórák tehát – a tradicionális módszereket alkalmazó óraszervezéshez viszonyítva – ezen a háttérbe szorult értékelési területen is eredményesebbnek mutatkoznak. Más kutatásokból is ismert (K. Nagy, 2007, 2015) hogy a társak elismerése mennyire fontos, gyakran a pedagógusok megnyilatkozásainál is lényegesebb a reális önértékelés kialakítása szempontjából. Ugyanakkor a kortársak pozitív hatása tudatosan továbbfokozható a pedagógus megerősítést, buzdítást, bátorítást tartalmazó értékelő mondataival. Ezáltal több forrásból is visszajelzéseket kaphat a tanuló, amely további munkájára, feladat-megoldásaira is ösztönzőleg, motiválóan hathat. Mivel feltételezhető, hogy a társak értékelése elsősorban az aktuális teljesítményre, produktumra vonatkozik, ezért a tanár az adott munkára vonatkozó, annak még eredményesebb végzését segítő, támogató tanári attitűd kifejezéseként, a további tanulást érintő tanácsokat adhat tanítványának, valamint teljesebb szerepmegvalósítását is segítheti instrukcióival, vagy felkészítheti másik szerep betöltésére. Mindezek az alkalmak tehát a fejlesztő-támogató-értékelő megnyilvánulások előtérbe helyezését eredményezhetik.

A pedagógusok ilyen irányú értékelési gyakorlatának kialakítását és továbbfejlesztését támogató gyakorlatok szükségességét igazolja a közelmúltban végzett tartalomelemzésre épülő mikrokatatás, amelyet egy KIP-továbbképzés keretében folytattak le (N = 53) (Kovácsné Duró, 2015b). Az általános iskolai tanítók és tanárok ugyanis azt a feladatot kapták, hogy egy listáról, amely száz elismerő kifejezést tartalmazott, válasszák ki a hozzájuk legközelebb állót, és annak felhasználásával készítsenek egy rövid írásbeli értékelést. A megerősítő kifejezések száma szerint a szövegeket alapvetően két típusba lehetett besorolni. Az egyik csoportot, amelybe az értékelések többsége tartozott, a tanár-diák interakciókra utalás, ezen belül is a tanulók pedagógusokra gyakorolt hatásának kiemelése jellemezte. Ahogy az egyik adatközlő fogalmazott: „... mindenképpen szükséges a tanár-diák közötti bensőséges viszony. Ha ez bensőséges és mély, akkor a legapróbb pozitív szó vagy gesz-

tus, szemkontaktus is épp elég.” A nevelők az ilyen típusú értékelő mondataikban mindenekelőtt büszkeségüknek adtak hangot, olykor a Pygmalion-effektus²⁴ érvényesülése is megfigyelhető volt. A másik kategóriát a teljesítmény/produktum elismerése jelentette; vagyis a végzett munka értékének kiemelése. A megerősítő kifejezések tartalmi jellegzetességeit tekintve elmondható, hogy többnyire általános megállapításokat tartalmaztak, személytelen formában, egyszeri, tanórai feladatmegoldásos szituációkhoz kötődő motiválásnak lehettünk tanúi, a legtöbb esetben hiányzott a további tanulásra vonatkozó útmutatás, a tanulók fejlődését támogató instrukciók megfogalmazása. Egyszer-egyszer szerepelt csupán individuumentált értékelés, vagyis a tanuló aktuális teljesítményének a korábbival való összevetése, ill. a megoldással kapcsolatos lépésekhez fűződő javaslatok részletezése (pl.: olvasd el, értelmezd stb.). Leginkább tehát a pozitív énkép kialakítását, az önbizalom növelését célozták meg a pedagógusok. Amint az az egyik reflexióban olvasható volt: „a dicséret fokozását szeretik sokáig hallgatni a tanulók”. A vizsgálat alanyainak ugyanis az elkészült értékeléseket ki kellett cserélniük a mellettük ülő kollégájukkal, akinek „metaértékelést” kellett írnia. A reflexiók általában szűkszavúak voltak, olykor nem pusztán a leírt szöveg elemzését tartalmazták, hanem – magától értetődően – az adott pedagógusra vonatkozó előzetes tudásukat is belefoglalták értékelésükbe a kollégák (pl.: nem jellemző rád ez a kifejezés, tyúkanyótípus vagy). Ez a gyakorlat is alátámasztotta, mennyire fontos a saját élményű tapasztalatszerzés biztosítása, a szemléletformálásra nagyobb hangsúly fektetése az értékelő tevékenység során is. A napi rutin ugyanis sokszor „megáll” az aktuális teljesítmény minősítésénél, ezért a pedagógusok kevésbé használják ki az értékelő helyzetekben levő tanulási alkalmakat, tanítványaik további tanulásának segítését a komplex értékelés megvalósításával, amelyben a nevelő nemcsak megerősíti a jó teljesítményt, de a hibák javítását, hiányosságok pótlását is konkrét tanácsokkal segíti.

7.4. A szakszerű értékelés a tudatos tevékenység fokmérője

Az ellenőrzés és az értékelés csak a tanár-diák személyi kapcsolatában válhat elemzés tárgyává. A tanulót ért pozitív és negatív érzelmi hatások ugyanis jelentősen befolyásolják nemcsak a tanóra légkörét, de a tanítványok teljesítményét, az osztály/csoport közérzetét is. A szociális atmoszféra, benne az affektív kommunikáció meghatározó tényezője a tanár személyisége. A pedagógusok pozitív vagy negatív beállítódása, illetve az, hogy milyen gyakran és hogyan élnek az ösztönző, pozitív megerősítés eszközeivel, hogyan aknázzák ki az értékelési helyzetekből fakadó lehetőségeket – jelentős mértékben befolyásolja értékelő tevékenységük eredményességét, azok kívánatos hatását. Ugyanakkor a diákok egyénisége sem

²⁴ A Pygmalion-effektus az önmagát beteljesítő jóslatot jelenti. A legnemesebb szakmai szándékkal kialakított „gyenge” és „erős” tanulócsoporthoz tagjaiban tudatosulnak ezek a kategóriák, és a kategóriájuknak megfelelő viselkedést fogják produkálni. Elvárt, hogy a mindenkori oktatáspolitikai határozottan lépjen fel a szegregált oktatás-nevelés ellen, és mind szakmailag, mind pedig forrásoldalról támogassa a pedagógiai integrációt (Feldman, Prohaska, 1979).

hagyható figyelmen kívül, hiszen az is forrása lehet az értékelés módosulásainak, a vágyott vagy éppen azzal ellentétes tevékenység, magatartás, attitűd kiváltásának. Ráadásul azzal is számolni kell, hogy ugyanaz a tanulói magatartás ellentétes megítélést vonhat maga után – az egyes pedagógusoktól függően. Bár a tanulmányi teljesítményt számos esetben a képességekkel együtt vizsgálják, nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy a tanulók különféle személyiségtényezői is szorosan összefüggnek a teljesítménnyel (eltérő motiváció és szorongásszint, temperamentszint, tempóbeli különbségek).

Az iskolai tanulás értékelésekor a tanulók teljesítményének, egész személyiségének megítélésében fontos szerepet játszanak a tanárok tanulóira vonatkozó személypercepcióját meghatározó, az azt torzító mechanizmusok. Az értékelő szituáció komplex jellegéből adódóan a tanári értékelő munkát számos szubjektív elem szövi át. Az első benyomásnak a többire gyakorolt befolyására utal a haloefektus, amelynek érvényesülésekor az első látásra kialakult vélemény válik egyeduralmódóvá, abból von le messzemenő következtetést a tanulóra vonatkoztatva a pedagógus. Egyáltalán nem mellékes tehát, hogyan megy végbe az egy-egy diákról szerzett információk időbeli szerveződése. A bizonyos tulajdonságok együtt járását feltételező implicit személyiségelmélet ugyanis sokszor ad támpontokat a pedagógusoknak tanítványaik megítéléséhez – a megalapozott, sokoldalú megismerés helyettesítésére. Mindez nemcsak a tanítványok bizonytalan megkülönböztetését: „jó képességű – gyenge képességű” eredményezi, de az egyoldalú, leszűkített személyiségfelfogás a valódi differenciálást és a személyre szabott értékelést is nehezíti (Tóth, 2000).

A tanároknál a tanulókról kialakított előfeltevés számtalanszor kiegészül, módosul. Az oktatók az iskolai szituációban a legtöbb tapasztalatot tanítványaik tudásáról, teljesítményéről szerzik. A sikerek vagy sikertelenségek mögött meghúzódó okokat állandó (adottságok, családi környezet) vagy változó faktorokra (meghatározott tananyag, napi forma) vezetik vissza. Aszerint, hogy a nevelő melyik faktort helyezi előtérbe, vár hasonló vagy eltérő teljesítményt diákjaitól vagy látja el különféle címkékkel őket (M. Nádas, 1986). Az igazságtalanul kialakított pozitív vagy negatív skatulyákból többnyire csak „robbanásszerű” teljesítményváltozásokkal kerülhetnek ki a tanulók, ha egyáltalán kikerülhetnek (Kelemen, 1984). A legnagyobb problémát az okozza, hogy a tanárok által számontartott sajátosságok nem a pedagógiában, pszichológiában elterjedt tudományos megalapozott személyiségelméletekhez kapcsolódnak, hanem hiteken alapulnak.

Az első benyomáshoz rendszerint a tanulók meghatározott – tudományosan szintén nem megalapozott – csoportokba sorolása is társul. Eszerint horizontális és vertikális kategorizációt különítünk el. Az előbbi a tanulók – bizonyos sajátosságaik alapján – egymás melletti csoportokba sorolását jelenti (pl.: a tanuló neve alapján fegyelmezett vagy fegyelmeztelen; munkához fűződő attitűdje szerint aktív, könnyen vagy nehezen mozgósítható, közömbös, a munkát hátráltató), míg az utóbbi a horizontális kategóriákon belüli alcsoportokba soroláson alapul (pl. fegyelmeztelen tanulókon belül nevetlen, szándékosan zavarók elkülönítése). A kategorizáláshoz gyakran társul attribúció, amely a jelenségek okaira vonatkozó feltételezé-

seket foglal magában. Mint azt *M. Nádasi* nemzetközi szakirodalomra hivatkozva megállapítja, a tanárok „a tanulók ... <képességei> mögött, általában szorgalomra – lustaságra, érdeklődésre – érdektelenségre, adottságokra vagy éppen családi körülményekre utaló okokat feltételeznek, legtöbbször egy okot említenek és azt stabilnak tartják”. (*M. Nádasi*, 2001: 48) Ugyanakkor a pedagógusok a tanulók viselkedésével összefüggésbe hozott okokon kívül, saját munkájukhoz kapcsolódó okokat viszont általában nem keresnek.

Az előfeltevések többnyire nem tudatosult tanári vélekedéseken alapulnak, amelyek a tanítványok taníthatóságára, személyiségére, a tanár-diák kapcsolat alakulására egyaránt vonatkozhatnak. A tanórákon különböző módon nyilvánulhatnak meg: pl.: a tanulók felszólításának számában, abban, hogy milyen típusú, szintű feladatok megoldására szólítják fel őket, a megoldásra szánt gondolkodási idő mennyiségében, a javítási lehetőségekben, a kapott értékelés jellegében, a nonverbális, indirekt kommunikációban. Mindezek a tényezők a tanulók teljesítményét, önértékelését, énképét számottevően befolyásolják. Az előfeltevések természetes velejárója az is, hogy egyes külső és belső vonások rokonszenvesek, míg mások ellenszenvesek számunkra. Ezek tudatosítása a tanár számára mindenekelőtt azért fontos, hogy tanítványaihoz való viszonyulását ne ez határozza meg.

Ugyancsak az értékelés egyoldalúvá válását, a szubjektív tendenciák erősödését segítheti a perszeveráció, vagyis a különböző nézetek megtapadása. Különösen a „problémás” tanulóknál befolyásolja ez a jelenség a nevelők értékelését.

A kognitív disszonancia a kialakult vélekedések, attitűdök harmonikus rendszerbe szervezését igényli. Az ezt veszélyeztető tudattartalmak esetén szelektív észleléssel vagy megfelelő magyarázat „beépítésével” valósul meg a disszonancia redukálása. E jelenség figyelhető meg, amikor a szimpatikus, jó tanuló hibás válaszára elnézően reagál a pedagógus, a rossz diák jó felelete mögött viszont meg nem engedett segítséget feltételez (súgás, puskázás).

A projekció²⁵ hatásának érvényesülésekor az oktató saját hibáit, negatív gondolatait, érzéseit vetíti ki tanítványaira. Például, a diákként rendszeresen puskázó tanár egyes diákjait általában potenciális puskázónak tekinti (*Atkinson és mtsai.*, 1999).

Az értékelő tevékenység hibaforrásai között a kontraszthatás is megemlíthető. E jelenség lényege az egymást követő teljesítmények egymásra gyakorolt hatása. Például, sok gyenge szóbeli felelet után egy közepes teljesítményt jó szintűnek minősíthet a pedagógus (*Kelemen*, 1984).

Mint fentebb már utaltunk rá, a Pygmalion-effektusnak vagy más kifejezéssel élve, önmagát beteljesítő jóslatnak nevezett jelenség szintén jellemző lehet az iskolai értékelésre. A tanárok által támasztott előzetes elvárások, amelyek verbális és nonverbális viselkedésükre is kihatnak, befolyásolhatják tanítványaik magatartását, tanulmányi teljesítményét. Sok esetben ugyanis ilyenkor a pedagógusok beállítódását érzékelik a tanulók, és igazodnak hozzá. „Az önbeteljesítő jóslatok tanulsága, hogy a pedagógiai optimizmus, az igényes és reális követelés (az optimális igény-

²⁵ A projekció lényege, hogy a nehéz érzéseinket teljes egészében egy másik ember viselkedésének tulajdonítjuk, mondván, azokat ő okozta.

szint) a tanár részéről önmagában is pedagógiai hatóeszköz, amely – ha általános beállítódássá válik – a tanár nem tudatos megnyilvánulásai révén is érvényesül.” (Horváth, 1998: 118) Természetesen ez a hatás nem minden esetben történik így, hiszen számos egyéb tényező befolyásával is számolni kell. Ugyanakkor mindenképpen érdemes arra figyelni, hogy ne csak az okosabbnak, tehetségesebbnek tartott tanulókkal szemben legyenek a pedagógusnak pozitívabb, magasabb elvárásai, hanem a tudás, képességek és attitűdök szempontjából heterogén tanulói csoport valamennyi tagját érintően.

Érdemes röviden arra is kitérni, hogy az iskolai értékelésben ugyancsak implicit módon jelennek meg a rejtett tantervi hatások. Elemeit részben a tanárok által gyakran utánzott, tanári viselkedések, részben pedig a nevelők által tanítványaikban megerősítendő magatartásformák alkotják. Szabó László (1988) meglátása szerint az értékelés rejtetten sok mindent magában foglal a tanulói viselkedés nem tanulmányi jellegű aspektusaiból is (alkalmazkodóképesség, stílus, modor, tulajdonságok, megjelenés). Ezek a tapasztalatok a tanulók tanulási folyamataiba látens hatásrendszerként épülnek be, befolyásolva viselkedésüket, magatartásukat. A jutalmazás-büntetés ugyanis elsősorban a rejtett tanterv elsajátításával, illetőleg annak hiányával van kapcsolatban, és nem a szoros értelemben vett tantárgyi teljesítménnyel. Ezért a tanuló számára az intézményi elvárásoknak megfelelés a döntő. Például, az iskolában kisebb problémát jelent, ha valaki helytelenül old meg egy feladatot, mintha nem mutat érdeklődést (legalábbis ezek külső jeleit), vagyis nem aktív a tanórán.

Az érvényesülésre törekvő tanuló az ilyen élmények hatására fokozatosan megtanulja, hogy a tanítási órán a pedagógus által diktált tempóban kell haladni, sem lemaradni, sem előrébb tartani nem szerencsés. Úgy véli (és ezt táplálják belé), hogy kizárólag a tanártól lehet tanulni, a társaktól viszont nem. Megtanulja, hogy a tanórán a gondolkodásra, a töprengésre nincs idő és az iskolai rituálékat célszerű betartani (válaszadás előtti jelentkezés, rendszeren vezetett füzet stb.). Sőt azt is elsajátítja, hogy hogyan lehet unalmas órán látszattevékenység mellett a telefonon beérkező üzeneteket követni, illetve mi kell ahhoz, hogy jó tanuló legyen valaki.

Az intézményes nevelés-oktatás keretei között megvalósított tanári értékelés szubjektív jellegéből következően – amint az több vonatkozásban is beigazolódt – számos konfliktus kiváltója lehet, jelentős hatást gyakorolhat a tanár-tanuló viszonyra, különösen annak leginkább konfliktusokkal terhelt összetevőjére, az osztályozásra. Ebből adódóan az értékelés szakszerű megvalósítása igen fontos pedagógiai feladat, hiszen az értékelés a tanítási-tanulási folyamat valamennyi tényezőjével szoros összefüggésben áll és a tudatos tanári tevékenység egyik fokmérőjének tekinthető. Éppen ezért lényeges az értékelés különféle tényezőinek ismerete, a közöttük lévő hatások számbavétele, az értékelésről kialakított vélemények explicitté tétele. Mindezek mellett az értékelést torzító mechanizmusok, az ezekkel kapcsolatos nézetek felszínre hozatala is elengedhetetlen, hiszen ez megteremtheti annak az esélyét is, hogy a tanulók ellenőrzését, értékelését ne ezek az elemek uralják. A gyakorlatban a minősítő értékelési funkció szinte kizárólagos érvényesítésé-

től elmozdulás történjen a személyiségformáló, fejlesztő funkciók érvényesítésének irányába (Kovácsné Duró, 2006).

7.5. A pedagógiai értékelés jelentősége

Kiss László (2015) meglátása szerint a pedagógusok jellemző képze, hogy a hibázás nem kívánatos, a jó tanár sosem vét, sosem hibázik (pl. nem rontja el az évszámot vagy a képletet), minden helyzetet helyesen és igazságosan kezel, mindenre tudja a megoldást, és példát mutat a diákoknak. Ez persze nem fedje és nem is kell, hogy fedje a valóságot. A pedagógus ma már nem az egyetlen forrása az ismereteknek, sőt, el kell fogadnia, hogy vannak olyan tanítványai, akik bizonyos témában tájékozottabbak. Nincs tévedhetetlen tanár, mindenkinek vannak gyengeségei, gyenge oldalai. A modell, hogy egy tanár nem hibázhat, arra kényszeríti a pedagógusokat, hogy a munkájuk során felmerülő tévedéseiket, rossz döntéseiket, hibáikat a fent említetthez hasonló, a környezetük számára gyakran átlátszó stratégiákkal leplezzék, ne ismerjék be. Ez a pedagógusok kultúrájának hiányos oldala. Olyannyira az, hogy a pedagógus nemcsak magától várja el a tévedhetetlenséget, hanem a diákjaitól is. Ez utóbbi a pedagógiának, ezen belül az értékelésnek nagy hiányossága, ugyanis a tanulók által kapott jegyek egy-egy pillanatnyi teljesítményt mutatnak és a diáknak nem adódik lehetősége, hogy pontosan annak a tudásnak a pótlását bemutassa. A tanárok hajlamosak a jegyek átlagának megfelelően értékelni a féléves vagy éves teljesítményt. Egy elégtelen és egy jeles érdemjegy átlaga közepes, de ez az eredmény nem tükrözi a tanuló valós tudását, hiszen egyszer nem, egy másik alkalommal pedig kiválóan tudta a tananyagot; vagyis nem mondható, hogy közepes a teljesítménye. Az értékelésnél a pedagógusok gyakran nem azt keresik és értékelik, hogy mit tud a diák, hanem inkább azt akarják tetten érni, hogy mit nem tud, vagyis a kudarc hangsúlyosabban jelenik meg, mint a siker és a fejlődés. A tanulóknak a kudarcokhoz való későbbi viszonyulását jelentősen befolyásolják az iskolában átélt értékelési szituációk, amelyekben az élet természetes velejárójaként megjelenő hibázás minimalizálására nevelik őket, pedig a hibázás beismerése és helyes kezelése az emberi kapcsolatok minőségének javításához hozzájárul.

A pedagógiai értékelés az intézményes nevelést-oktatást folyamatosan átszövő, komplex tanári tevékenység, amely tudatos és spontán, objektív és szubjektív elemeket egyaránt magában hordoz, a tanár-diák kapcsolatot nem csupán az adott pillanatban meghatározva, de távlatilag is befolyásolva. Különösen a tanulók személyiségfejlődése szempontjából lényeges, hogy a pedagógusok értékelő tevékenysége során a tanulók személyiségfejlesztését, gazdagítását célzó pedagógiai ráhatások vagy a nem kellően átgondolt személyiségformáló/deformáló folyamatok kerülnek-e túlsúlyba. Napjainkban, amikor az iskolákban szinte kizárólag a diákok tantárgyi teljesítményének megítélése áll a középpontban, a KIP alkalmazása ebben a vonatkozásban is változást indukál, hiszen ezeken az órákon nem a tanulók tudásának minősítése az elsődleges szempont, hanem képességeik fejlesztése, a segítő, támogató tanári megnyilvánulások dominanciájának érvényesítése.

8. A HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK HELYE AZ OSZTÁLY-HIERARCHIÁBAN

A hátrányos helyzetű tanulóknak az osztályhierarchiában elfoglalt helyét, amelyet a szociometriai vizsgálat segítségével határozhatjuk meg, azért fontos, mert elsősorban, az adott tantárgy tekintetében fennálló rangsor jelentősen felelős a tanulók tanórai teljesítményéért.²⁶

A társ hatásának a vizsgálatával, a második világháború óta kutatók ezrei foglalkoznak. Közülük *Allportot* (1995), *Sherifet* (1966), *Morenót* (1937) emeljük ki, akik meghatározták azokat a fogalmakat, amelyekkel az ilyen irányú megfigyelések, tapasztalatok tagolhatók, értelmezhetők és összefoglalhatók.

A szociometria alkalmazása a felhasználó céljától függ. A KIP-ben mint segédtechnikát érdemes alkalmazni az osztályok társaslélektani feltérképezéséhez és a munkacsoportok kialakításához, szervezéséhez, amely a tanár által felállított tanulók közötti kapcsolatok és rangsor megbízhatóbbá tételéhez nyújt segítséget.

A KIP bevezetése megkívánja a „kiindulási állapot” feltérképezését, vagyis az osztályokon belüli kapcsolat, kölcsönösségi viszony vizsgálatát.²⁷ A vizsgálatokat az osztályfőnökök, illetve az erre kijelölt személy végezheti.

8.1. A közösség kapcsolatrendszere

A szociometriai felmérőlap segítségével egyrészt a közösségről és a kis csoportokról, mint társas egységekről kapunk értelmezési támpontot, másrészt a vizsgált egységen belüli hierarchiára, funkció jellegű tagolódásra tudunk következtetni. Mivel a KIP 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:

- Kohéziós index
- Kölcsönösségi index
- Sűrűségi mutató

²⁶ A szociometria fogalmát két alapvető értelemben használjuk. Egyrészt a társadalmi jelenségek mérésének jelölésére, másrészt abban az értelemben, amely összekapcsolódik a szociometrikus kutatási eljárásokkal. A szociometria olyan sajátos kutatási eljárás együttes, amely a társadalmi viszonyok feltárásával foglalkozik, és azoknak a mikro-szociológiai 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.

²⁷ A tanulók helyzetét a családban és az iskolában, továbbá a szülőkhöz és a társaikhoz való viszonyát, sőt személyiségét is általában a tanulmányi eredménye alapján értékeli.

- Vizszonozott kapcsolatok mutatója
- Centrális-marginális mutató

A méréseket minden év azonos időszakában érdemes elvégezni, és az előző évben kapott eredménnyel összehasonlítani.

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	Vizszonozott 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: $SKOH = 100 \cdot SQ / N \cdot (N-1)$

SQ = az összes végrehajtott választás száma

N = személyek száma

Kölcsönösségi index: $KI = 100 \cdot SZQ / N$

SZQ = a kölcsönös kapcsolatokkal rendelkezők száma

N = társas mezőben lévő személyek száma

Sűrűségi mutató: $SI = SQ \cdot 2 / N$

SQ = az összes végrehajtott kölcsönös választás száma

N = személyek száma

Vizszonozott kapcsolatok mutatója: $SKOHER = 100 \cdot SQ / SP$

SQ = az összes végrehajtott kölcsönös választás száma

SP = a végrehajtott összes választás száma

A csoportinterakció 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 át-

lagértéke 85–90²⁸. Minél magasabb egy közösségen belül a mutató értéke, annál valószínűbb, hogy a közösségben egyre több tanulónak van kölcsönös kapcsolata.

A *sűrűségi mutatóból* megtudjuk, 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 osztályszociogram 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 tanulók száma. Az alábbiakban bemutatjuk a szociometriai mérésre alkalmas mérőlapot.

Szociometriai felmérőlap

Név: _____

Osztály: _____

Mielőtt válaszolnál a kérdésekre, hunyd be a szemed, és gondold minden osztálytársadra. Ne hamarkodd el a választ! Egyenként haladj, névsor szerint. Fontos, hogy senki ne maradjon ki. Ha már gondolatban mindenkit felidézted, nyisd ki a szemed és kezd 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?*
6. *Ha osztályfőnököd kimegy a teremből, kire bízta, hogy ügyeljen a rendre?*

²⁸ A kiváló tanulmányi eredményt felmutató, illetve a státuszukban alul elhelyezkedő tanulók kevés kölcsönös kapcsolattal rendelkeznek.

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 tudásban és a szocializáltságban heterogén munkacsoportok kialakításához (K. Nagy, 2007).

8.2. Szocializáltságban és tudásban heterogén tanulói csoportok

A szociometriai vizsgálatokban az egyes tanulóknak nem az alkalmazkodási módját vagy kapcsolatteremtő képességét 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. A vizsgálat célja egy diák 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 közepe, vagy perem) utal a tanuló státuszhelyzetére. Az adatok összesítésénél figyelmünk középpontjába azok a hátrányos helyzetű tanulók kerülnek, akik a szociometriai mérésben kedvezőtlen helyet foglalnak el és tanulmányi teljesítőképességük gyenge (3,0 alatti).

A pedagógus összesítést készít 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.²⁹ A felmérés után következtethetünk arra, hogy az adott tanuló, adott

²⁹ Az elszigeteltség magyarázata inkább a személyiségpszichológia, mint a szociológia vizsgálódási területe, de esetünkben, amikor csak szociometrikus adatok állnak rendelkezésünkre, nem értelmezzük azt adaptációs képesség hiányaként, hiszen az elszigeteltség felléphet például abban az esetben is, amikor a tanuló még új a közösségben.

időben, hol helyezkedik el az osztályrangsorban. Ezeknek az információknak a birtokában tudják a nevelők tudatosan, körültekintően szervezni a tanulói csoportokat úgy, hogy 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 átférmálására.³⁰

8.3. A szociometriai vizsgálat eredményeiből adódó feladatok

A felmérés a KIP alkalmazásához, a státuszkezelés elindításához nyújt segítséget. Az elvégzett szociometriai mérés, a tanulmányi eredmények és a pedagógusoknak az osztályokról és a tanulókról alkotott véleménye alapján alakul ki azon tanulók köre, akiknek a „kezelése” szükségessé válik. A szervezés során az alábbi célok, feladatok és eredmények fogalmazódnak meg:

- Csoportszellem erősítése.
- Közös, csoportmunkára támaszkodó önálló munkavégzés elősegítése. Annak tudatosítása a tanulóknak, hogy a körültekintően elvégzett csoportmunka a magas szintű egyéni munka záloga.
- Minél több megbízatás, tisztség létrehozása. Kötelességtudat erősítése.
- Annak tudatosítása, hogy mindenki számára létezik olyan feladat, amelyet jól végre tud hajtani.
- A diákvezetők (irányítók) munkájának pozitív mintaként történő közvetítése, a csoportszerepek rotációja a „mindenkit vezetői szerephez juttatás” elve.
- Tanulói vélemények meghallgatása, a demokratikus légkör erősítése.

A szervezés során hangsúlyt kell fektetni a társas mező megtartására és pozitív irányba történő elmozdítására, valamint a magányos tanulóknak a társas mező felé irányítására, az egyénre szabott feladatokon keresztül.

Megállapíthatjuk, hogy ismerni kell a tanulók közötti státuszrangsort ahhoz, hogy a tanár hatékonyabban szervezze meg a tanítási órát. Ahhoz, hogy a pedagógus órai tevékenységével valóban az alacsony státuszt kezelje, pontosan tudnia kell, hogy ki az alacsony státuszú tanuló. Ehhez szükséges a szociometriai mérés elvégzése.

³⁰ 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.

9. AZ ÓRAI MUNKA MEGFIGYELÉSE ÉS MÉRÉSE

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

Az elemzést a megfigyelési lapok segítségével készítjük el, amely megfigyelőlapok egy-egy 45 perces tanítási óra meghatározott (a csoportmunka megkezdése utáni 10. perctől), tanárok esetében 10, tanulók esetében 5 perces megfigyelési időt ölelnek fel. A tanárok a KIP megismerése és a státuszkezelést segítő ismeretek elsajátításával párhuzamosan tanulják meg a KIP elveinek megfelelő tanítási órák szervezését és vezetését.

A méréseket a KIP-et már alkalmazó iskolákban elvégeztük.³¹

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. A mérőlapok a tanárokra és a tanulókra vonatkozóan egy adott időintervallumra, csoportmunkára vonatkozó mérési eredményeket tartalmaznak.

Tanári megfigyelőlapok

A *tanári megfigyelőlap* sorai a tanár egy-egy tanórai megnyilvánulását, viselkedését jelölik, amelyek között éppen úgy megtalálhatóak a frontális óraszervezés tipikus viselkedési formái (lásd alább 1–5. megfigyelési pont), mint a KIP-nek megfelelő tanári tevékenységek (lásd alább 5–10. 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 (6–10. megfigyelési pontok), amelyek kimondottan a státuszkezelésre, a tanulók közötti különbség csökkentésére, az alulmotivált tanulók ösztönzésére irányulnak (a feladatnak a többféle intelligenciát célzó felhasználása mellett, a sokféle képesség szükségességének említése, a szerepek és szabályok tudatosítása, illetve az illetékesség erősítése).

A tanulók csoportmunkája közben, tehát az óra körülbelül első harmadában, felelően a tanári megfigyelőlapon a tanár órai munkájának tíz perc hosszan történő figyelemmel kísérése történik. A megfelelő vízszintes sorban a tanár folyamatban

³¹ A mérést a KIP-et jól ismerő, alkalmazó, erre kiképzett szakemberek végzik.

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 újra kezdődik a mérés, esetleg újabb változóként, új sorba jelölve (2. táblázat).

1. táblázat

A tanárok órai munkájának megfigyelése és elemzése

8.4.

Tanári tevékenység	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 készítet			
6. Visszajelzést ad az egyénnek vagy a csoportnak			
7. Képességekről beszél			
8. Illetékességet erősít			
9. Szerepekről beszél			
10. Együttműködésről és szabályokról beszél			

Hagyományos órai tevékenység esetén domináló tevékenységformák

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

- A „*Tanulók munkáját segíti*” kategória az összefüggések feltárását, a tananyagra 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, a KIP-órán (tanítási órák 10-20%-a), 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 tevékeny-

ségformának a KIP alkalmazásának előrehaladásával a lehető legminimálisabb gyakoriságúnak kell lennie.

- A „*Magasabb rendű gondolkodásra ösztönöz*” kategória azt jelenti, hogy a tanár a tanulók 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 KIP szempontjából a tanár által megfogalmazott kérdések, az ismeretelsajátítást hátráltató tényezők. A pedagógusnak úgy kell megválasztania a csoportfeladatot, hogy az már eleve magasabb szintű gondolkodásra készítse a tanulókat és külön ilyen feladatra már ne legyen szükség. Tételizzunk fel egy heterogén tanulói csoportot, ami teljes odaadással dolgozik a feladaton. Ha a tanár a csoportot külön kérdéssel megzavarja, a legjobb képességű tanuló arra törekszik, hogy a tanár kérdésére megadja a választ. Számára a kérdés elhangzásának pillanatában megszűnik a csoport. Ez a csoportmunka eredményességét negatívan befolyásolja.

Ez a tevékenységforma mind a hagyományos, mind a KIP-órák esetében releváns, de a KIP-órákon a magasabb rendű gondolkodásra készítés a csoportnak átnyújtott feladatokon keresztül érvényesül. Tehát ez a tevékenységforma az alábbi, a KIP-hez kapcsolódó órai tevékenységformák része is.

A KIP-hez 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 KIP-nek 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. Ezzel szemben, a KIP-csoportmunka tevékenységei multidimenzionálisak, amelyek alkalmat adnak a tanulók eltérő képességeinek felszínre hozására, kompetenciáik, tudásuk megerősítésére és a különböző problémamegoldási módok alkalmazására.

- „*Visszajelzést ad az egyénnek vagy a csoportnak*” tevékenységforma azt a tudatot erősíti a tanulóknál, hogy a feladat megoldása helyes úton halad.

- Szignifikáns kapcsolatot fedezhetünk fel a KIP-et leginkább jellemző „Szerepekről beszél”, illetve az „Együttműködésről és szabályokról beszél” tevékenységek esetében (K. Nagy, 2007).

Kíváncsi vagyok, hogy a tanórákon a hagyományos irányításon alapuló munkamódszerek szoruljanak háttérbe, míg a KIP-re jellemző munkára motiválás tényezői kerüljenek előtérbe. Cél, hogy a KIP alkalmazásával induljon meg a hagyományos nevelési tevékenységek leépítése. Ehhez azonban az szükséges, hogy a pedagógus ne a tanóra „megtartásával” a tananyag „leadásával, ledarálásával” legyen elfoglalva, hanem tudatosan figyelje és irányítsa a diákok tanórai viselkedését (Szivák, 2010).

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

Az osztály megfigyelése – a kis csoportok tevékenységei. A tanulócsoportok mérőlapjai

A tanulói 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 kísérése³², és a tevékenységnek megfelelő oszlopban történő jelölése (3. táblázat).

A diákok munkájának megfigyelése – a KIP alapelveinek megfelelően – a pedagógus által alakított 4-5 fős kis csoportokon keresztül történik

3. táblázat

Megfigyelőlap a tanulói kis csoportok részére

Csoportok	Beszélgetés, tevékenység	Anyagkezelés	Olvasás, írás	Feladattal kapcsolatos nézelődés figyelem	Tétlen	Felnőttre vár	N sor összege
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
N oszlop összege							

³² A tanárok tízperces megfigyelési idejével szemben a tanulók ötperces megfigyelési idejét tevékenységük nagyobb gyakorisága teszi lehetővé.

- A KIP célkitűzéseivel egybevágó változók közül a tanulók közötti kapcsolat legfontosabb mutatója a „*Beszélgetés és tevékenység*”, amely tevékenységformák az ismeretsajátítás, a tanulás tekintetében a legnagyobb jelentőséggel bírnak. Ez a változó a közös munkát és vitákat, feladatmegbeszéléseket foglalja magában. Ilyenkor a tanulók eszközökkel dolgoznak és beszélnek azonos időben, vitáznak az olvasottakról és hallottakról a nyílt végű feladat megoldása közben, valamint betöltik a csoportban kijelölt szerepüket és a KIP-et jellemző szabályoknak (3.2. fejezet) megfelelően tevékenykednek.
- A tanulók együttműködésének fontos mutatója az „*Anyagkezelés*” is, amely tevékenység mértékéből az ismeretsajátítás mértékére lehet 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 vizsgálható egy másik – negatív – dimenzió is, amelybe a „*Tétlen*”, illetve a „*Felnőttre*” vár változók tartoznak. Ezen változók ugyancsak fontos mutatói lehetnek a diákok együttműködésének, természetesen az eredményességet hátráltató minőségben.

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

10. 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 tanulókat a csoporton belüli együttműködésre és ismeretsajátításra. Úgy véljük, hogy a státuszprobléma elméleti ismeretének elsajátításán, felismerésén és az órai munka elemzésén keresztül a KIP 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 KIP-nek megfelelő óraszervezés és tananyag összeállítása.
- A tanárok és tanulók órai munkája mérési eredményeinek folyamatos elemzése (lásd: tanári és tanulói megfigyelési lapok – 9. fejezet).

10.1. A státuszkezelő technika elsajátítása az óratervkészítés technikájának segítségével

A KIP 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.

A feladatsor-készítéshez való hozzáértés megmutatja, hogy a tanárok mennyire értik a KIP-nek a státuszkezelésre irányuló tevékenységének a szükségességét, azaz a nyitott végű feladatok szerkesztését és a feladatoknak a többféle intelligencia felhasználását igénylő csoportfeladatok kijelölését. Ennek felmérésére a KIP elveinek megfelelő feladatsor összeállításában való jártasság vizsgálata bizonyul. A feladatsorok 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 a tanórai munkájuk megfeleljen a fenti követelményeknek, ismerniük kell a státuszkezelésre irányuló elveket, feladatokat és el kell sajátítaniuk a feladatsor-készítés technikáját. A sikeres csoportmunka záloga a jól összeállított feladatok, amelynek fontos kritériuma a nyitott végűség mellett a többféle képesség alkalmazásának a lehetősége, a tanulók egymásrautaltsága, de egyéni felelőssége, valamint a központi téma körültekintő megfogalmazása.

A több helyes megoldást magukban foglaló nyitott végű feladatokon keresztül – és ezt a feladatsor-készítési elvet kell a KIP-képzés során elsősorban elsajátítaniuk a

pedagógusoknak – a diákoknak lehetőséget kell nyújtani alternatív megoldások keresésére, érveik bizonyítására és egymás meggyőzésére. Az összetett, multidimenziós csoportfeladatokat úgy kell összeállítani, hogy megoldásuk sokféle intellektuális képességet igényeljen, lehetőséget adva a diákoknak tehetségük, tudásuk és problémamegoldó képességük használatára, fejlesztésére, 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, alkalmas 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, többféle képességet 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 egymásrautaltságnak, munkának a megfelelő szinten tartása, erősítése. Minél nagyobb lehetőség nyílik a csoportmunka tanári irányítás nélküli teljesítésére, annál könnyebb a közös munka, a gondolkodás fejlesztése.

A csoportmunkának az egyéni megbízhatóság szintén fontos jellemzője, amely minden csoporttagtól megkívánja a munkában való alkotó részvételt. 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 KIP különösen akkor eredményes, amikor a tanár legfontosabb célja a fogalmak elsajátíttatása, a problémamegoldó gondolkodás fejlesztése és a feladat megértése. 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 (1-3 hónap), alapos felkészülésre, elméleti ismeretre és utánajáráásra van szüksége. A jól megtervezett feladatsor a tanár szakmai fejlődését éppúgy szolgálja, mint a diákokét.

A feladatok készítése során két tipikus hibát figyelhetünk meg: vagy a KIP-et jellemző „nyitott végű feladatok” szerkesztésének elve nem érvényesül, vagy az egyéni feladatok nem használják fel a csoportmunka eredményét, nélkülük is megoldhatóak.

A KIP alkalmazásának előrehaladásával a pedagógusok egyre nagyobb jártaságra tesznek szert a feladatok szerkesztésében, kijelölésében és – bár egyénenként jelentős eltéréseket tapasztalhatunk – a negyedik hónap után már minden tanár a módszer elveinek megfelelően építi fel órai munkáját és határozza meg a csoport- és az egyéni feladatokat.

Az alábbiakban a KIP-tanóra szerkezetét, menetét mutatjuk be egy konkrét óraterv segítségével.

Komplex Instrukciós Program elveinek megfelelő óraterv

104

<p>Komplex Instrukciós Program óravázlat</p> <p>Tanított tantárgy: biológia Az óra típusa: új ismereteket feldolgozó Évfolyam: 9. Téma: táplálkozás Tanít: Csoportok száma: 4 (3 db 4 fős és 1 db 5 fős csoport)</p> <p>Központi téma, nagy ötlet: „Étrend, amely megváltoztatja életünket”</p> <p>Csoportalakítás, szerepek kijelölése: 2 perc Csoportösszetétel: heterogén csoport</p> <p>A szerepek választása szabadon történik. Szerepek: irányító beszámoló anyagfelelős írnok, olvasó időfelelős, rajzoló</p> <p>Csoportmunka 15 perc</p> <p>Csoportbeszámoló 12 perc Egyéni munka 3 perc Egyéni beszámoló 10 perc</p> <p>Értékelés 2 perc Elpakolás 1 perc</p>	<p><i>A központi téma legyen érdekes, gondolatokat indító.</i></p> <p><i>A tudásbeli heterogenitás elengedhetetlen.</i></p> <p><i>Egyik legfontosabb alapelv a szerepek rotációja. Mindenkinek meg kell tanulnia irányítani; beszámolni, előadni, beszélni; rendet rakni stb.</i></p> <p><i>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 gondolkodni. Ne akarjuk a „csillagot is lehozni az égről”, mert nem fér bele.</i></p> <p><i>Az egyéni feladat mindig differenciált, képességhez mért, névre szóló.</i></p> <p><i>Az értékelés a kiválasztott tanulók esetében személyre szabott legyen</i></p>
--	---

Felhasználható eszközök, anyagok: csomagolópapír, ragasztó, színes filctollak, színes ceruzák, olló, reklámújságok, üres táblázat

(Időszerűség miatt lehetőség van csak bizonyos felelősök beszámoltatására, vagy írásban történő feleletrögzítésre és annak későbbi időpontban történő ellenőrzésére.)

Tanári motiváció: Az orvosok megfigyelése szerint rendszerint azok a legegészségesebbek, akik elég figyelmet fordítanak a testükre, és megfelelő ételeket fogyasztanak. Ők stabilan tartják természetes, egészséges testsúlyukat, emellett több az energiájuk, jobb a párkapcsolatuk, nyugodtabb az életszemléletük, gyorsabb a gondolkodásuk, s mindent összegezve, elégedettebbek embertársaiknál.

Az egészséges étkezés a jó közérzet kulcsa! A mai órát ennek a gondolatnak szenteljük. A hozzá vezető utat a csoportfeladatokban megtaláljátok.

Tartsátok be az alapelveket, működjétek együtt, mindnyájan tevékenykedjétek, 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

Egy közkezdvelt 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. Problémám a testalkatommal van. 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: Timea

Az osztályon belül minden csoport eltérő feladatot kap, amelynek célja a csoportok közötti versenyztetés 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, kommunikáció fejlesztése, mások véleményének az elfogadtatása.

A csoportfeladat ne tartalmazzon túl részletes utasításokat, mert ezzel csökkenthetjük a tanulók közötti vita erősségét.

- Vitassátok meg, fogalmazzátok meg, és írjátok le mit üzentek az olvasónak, illetve a hasonló gondokkal küszködőknek!
- Tanácsaitokat fontossági sorrendben próbáljátok pontokba szedni!

1. Egyéni feladatok

1. tanuló: A csoportmunkában összeszedett tanácsok közül válaszd ki azt, amelyet Te mindig betartasz! Írd le, és indokold meg, hogy miért tartod fontosnak a betartását!
2. tanuló: A csoportmunkában összeszedett tanácsok közül válaszd ki azt, amelyet Te soha nem tartasz be! Indokold meg, hogy miért! Gondolkozz el rajta, hogy helyesen cselekszel-e?
3. tanuló: Fontosnak tartod-e, hogy tinédzser magazinok táplálkozással kapcsolatos kérdésekkel foglalkozzanak? Válaszodat indokold meg! Válaszodhoz használd fel a csoportfeladatban mondottakat!
4. tanuló: Rajzolj az újságba a cikkhez illő figyelemfelkeltő képet!

2. csoport

- Készítsetek ételmisszerpiramist az asztalotokon lévő reklámújságok képeinek felhasználásával!
- Beszéljétek meg, hogy melyik ételmisszer hol foglaljon helyet!
- Csak olyan ételmisszereket szerepeltessetek a piramisban, amelyet a csoport minden tagja szívesen fogyaszt. Ezt vitassátok meg!

2. Egyéni feladatok

1. tanuló: Válassz ki az ételmisszerpiramisból egy sort, és sorolj fel minél több odatarozó ételmisszert, amelyet Te ismersz, de nem találatok róla képet!
2. tanuló: Húzd alá a felsorolásból piros színnel azt, amelyet naponta fogyaszt belőle, fekete színnel pedig azt, amelyet soha! Gondolkozz el rajta, hogy helyesen táplálkozol-e!
3. tanuló: Mit szemléltet a csoportmunkában elkészített ételmisszerpiramis? Válaszodat indokold meg!
4. tanuló: Nézd jól meg az általatok elkészített ételmisszerpiramist! Melyik ételmisszer-csoport van legfelül? Vajon miért? Helyes-e így, fejtss ki róla a véleményedet!

3. csoport

- Állítsatok össze egészséges reggeliket egy veletek azonos korú gyerekeknek!

Az egyéni feladatok minden esetben fel kell, hogy használják a csoportmunka eredményét. Az egyéni feladat nem jó, ha csak témában kapcsolódik a csoportfeladathoz. Pl.: Milyen tápanyagokat ismersz? Ennek a feladatnak a megoldásához nem szükséges a csoportfeladat elvégzése. Az ilyen feladatoknál hamar rászoktatjuk a tanulókat a közös feladatban való részvételre.

Az egyéni feladatok névre szólóak, differenciáltak, képességekhez mértek.

- Használjátok fel a tankönyv 47. oldalának tápanyagszükségleti táblázatát, és a kapott kalória táblázatot!
- Figyeljete arra, hogy melyik napszakban mennyit eszünk!
- Tankönyvetek 47. oldala ebben is segítségetekre van, használjátok bátran!

3. Egyéni feladatok

1. tanuló: 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!
2. tanuló: Szerinted az összeállított reggeli étrend megfelel-e a saját testalkotodnak? Válaszod indokold!
3. tanuló: A csoportmunkában kapott kalóriaösszeget felhasználva, számold ki, hogy hány percet kellene futnod ahhoz, hogy lemozogd, ha a futás óránként 1900 KJ energiát éget el?
4. tanuló: A csoportmunkában készített reggelihez írd bevásárló listát, tüntesd fel a mennyiségeket!

4. csoport

Vége a nyárnak, itt az ősz és lassan a tél. Személyi edzők vagytok.

- Készítsetek napi őszi étrendet 5 téli napra!
- Írjátok a táblázatba az ételeket!
- Figyeljete arra, hogy az általatok szabadon választott korú és nemű ember napi energia bevitele, ne haladja meg a napi tápanyagszükségletét!

4. Egyéni feladatok

1. tanuló: Válaszd ki egy nap étrendjét, és sorold fel azokat, amelyeket a hűtőszekrényben kell tárolnod! Válaszodat indokold meg!
2. tanuló: Válaszd ki az étrendből azokat az ételeket, amelyeket nem ajánlatos tanuló: mindennap fogyasztani! Válaszodat indokold meg!
3. tanuló: Ha a csoportmunkában összeállított étrendet nyárra szeretnéd cserélni, melyek élelmiszert mire cserélnéd le? Válaszodat indokold meg!
4. tanuló: Ha a csoportmunkában összeállított étrendet egy túlsúlyos ember fogyasztaná, mit változtatnál meg rajta feltétlenül? Válaszodat indokold meg!
5. tanuló: Válaszd ki az étrendből azokat az ételeket, amelyeket mindennap ajánlatos fogyasztani! Válaszodat indokold!

10.2. A tanulói kompetenciákkal szembeni elvárás

Ha a tanulók közötti különbségek a képességek eltéréséből adódnak, akkor a státuszok közelítése nem lehetséges anélkül, hogy valami előrelépés ne történjen a kompetenciákkal szembeni elvárásban. A tanárok akkor képesek változtatni a státuszhelyzeten, ha megváltoztatják a tanulóknak a saját és egymással szembeni kompetenciáival 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 KIP alkalmazása olyan körülményt teremt, amely a tanulók teljesítményének növelésében előrelépést jelent. Ha a pedagógus megfelelő figyelmet fordít a tanulók különböző képességeire, akkor a tanulók szemében megváltoznak az egymással szembeni alkalmasság iránti elvárások. A tanárnak tudatosítania kell minden tanulóban, 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 tanulóban 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, feladatrészt. Az elvárásoknál a tanár elvárásai ötvöződnek azokkal az akár magas, akár alacsony kompetenciaelvárásokkal, amelyeket a tanulók alakítottak ki magukkal és egymással szemben. Minél jobban megértik a tanárok a KIP lényegét, annál gyakoribbá válik a *nem hagyományos tanári tevékenység*, és annál kisebb mértékű lesz a rutinszerű, *hagyományos tanórai magatartás*, viszont előtérbe kerül a tanulói státuszhelyzetet kezelő tevékenység.

11. A STÁTUSZRANGSOR HATÁSA A TANULÓK TELJESÍTMÉNYÉRE

A következő lépésben, a tudásban és szocializáltságban 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,³³ másrészt ezek az interaktív feladatok alkalmat adnak az alacsony státuszú tanulók ismereteinek, készségeinek és személyes attitűdjeinek kiépítésére.

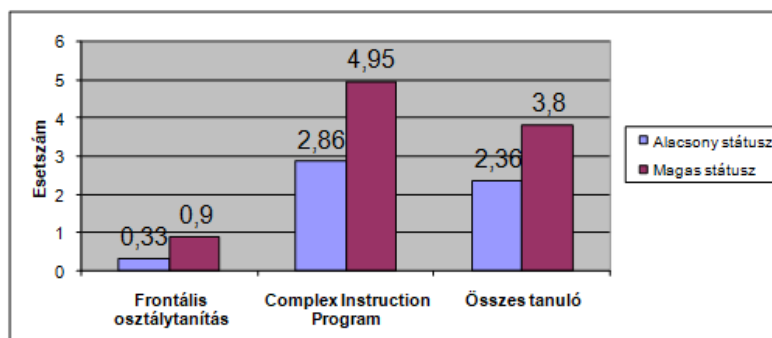
A státuszhelyzet hatása a tanulók órai munkájára³⁴

A státuszhelyzet hatása a beszéd gyakoriságára

Kérdés:

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

A tanulók státusza és a feladattal kapcsolatos beszédgyakoriság között szignifikáns összefüggés van³⁵ (3. ábra).



3. ábra. A tanulók beszédgyakorisága a különböző osztálymunka-szervezési technikák alatt

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

³⁴ A fejezetben bemutatott mérési eredmények forrása: K. Nagy (2012): *Több mint csoportmunka*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

³⁵ Az alacsony státuszú tanulók átlagos beszédaránya az összes – a KIP 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-szoros.

Kizárólag a csoportmunkán alapuló, KIP 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 kontrollcsoportban az alacsony státuszú tanulók beszédaránya ugyanezen időre vetítve 0,33, míg a magas státuszúaké 0,9, a különbség tehát 2,72-szoros.

Az értékeket összehasonlítva szembevetjük, 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 beszédgyakorlás több alkalmat ad a feladattal kapcsolatos tevékenységre, és ezzel párhuzamosan az ismeretsajátításra.

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, tanórai szereplésükhöz, mint az alacsony státuszúaknak, bár mindkét csoport beszédgyakorlása 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 KIP szerint tevékenykedő tanulók, sem a kontrollosztályok között. Ugyanerre a következtetésre jutottunk, amikor a csak a KIP szerint dolgozó alacsony és magas státuszú tanulók tevékenységét hasonlítottuk össze³⁶ (4. táblázat).

4. táblázat

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

		Alacsony státuszú tanulók (gyakoriság)	Magas státuszú tanulók (gyakoriság)
Nem feladattal kapcsolatos beszélgetés	KIP-átlag	0,02	Nem szignifikáns a különbség
	Kontrollosztályátlag	0,15	
	Különbség	7,5-szeres	

³⁶ Érdekes eredmény azonban, hogy az alacsony státuszú tanulók körében szignifikáns különbség mutatkozik a KIP szerint szervezett csoportmunkában részt vevő tanulók és a kontrollosztály tagjai között is: míg a KIP szerint tevékenykedő alacsony státuszú tanulók átlaga 0,02, addig a kontrollosztály alacsony státuszú gyermekeié 0,15, tehát a frontális osztályfoglalkozás alatt 7,5-szer gyakoribb e tevékenység. Ez utalhat arra, hogy az alacsony státuszú tanulók körében a csoportmunka csökkenti a „rendbontást”, javítja a fegyelmet, a feladatra koncentrációt és ezzel együtt az ismeretsajátítást.

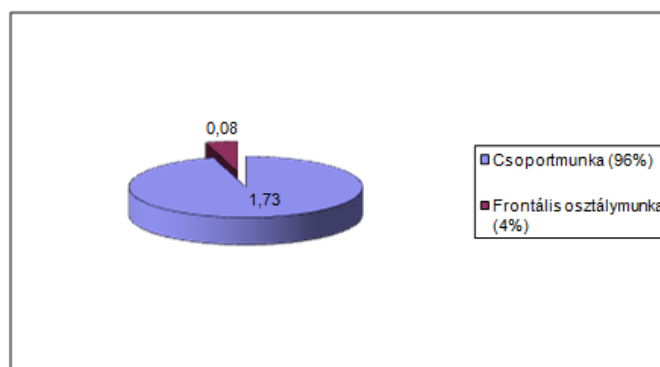
A mérési eredmények azt mutatják, hogy a tanár, a KIP-nek megfelelően, irányító szerepének átadásával képes a tanulók közötti egyenrangú interakció elősegítésére a csoporton belül, vagyis minél inkább átadja irányító szerepét, annál inkább együtt dolgoznak a tanulók. Ugyanakkor, ha a tanár nem képes az irányító szerep átadására, vagyis a tanári irányítás dominál, megmarad, akkor nyilvánvaló, hogy mind az alacsony, mind a magas státuszú tanulók kevesebbet beszélnek.

A státuszhatás hatása a tanulók órai tevékenységére

Kérdés:

- *A KIP szerint szervezett csoportfoglalkozás befolyásolja-e az alacsony státuszú tanulók órai tevékenységét a hagyományos, frontális osztálymunkához képest?*

A KIP jótékony hatása az alacsony státuszú tanulók esetében abban mutatkozik meg, hogy több lehetőséget ad a tanulók kibontakozására, mint a hagyományos osztálymunka³⁷ (4. ábra, 5. ábra).

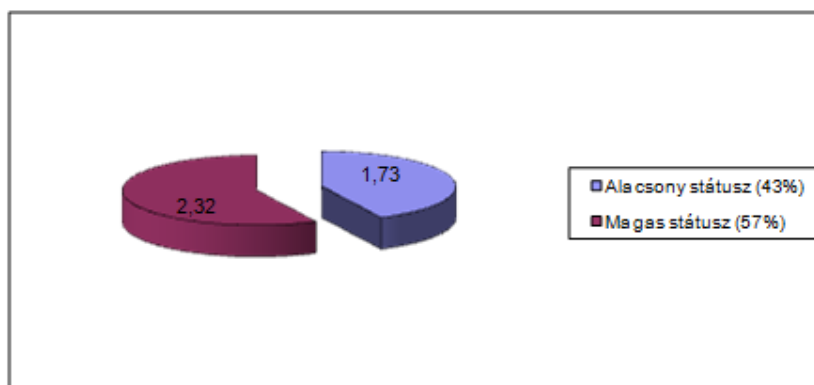


4. ábra. *A hátrányos helyzetű tanulók tevékenységének gyakorisága és százalékos megoszlása az osztályfoglalkozások alatt*

³⁷ Méréseink alapján az alacsony státuszú, KIP szerint szervezett csoportmunkában részt vevő tanulók esetében 3 perc alatt a *tevékenységek* átlaga 1,73, míg a kontrollcsoportban 0,08. A különbség tehát 21,6-szeres (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 kívánalmi közül a tanulók közötti együttműködést helyezi előtérbe. Ezzel szemben a magas státuszú tanulók esetében a részvétel átlaga 2,32, a kontrollcsoportban 0,23, a különbség tehát 9-szeres (2,32/0,23).

A KIP-en alapuló óraszervezés eredményei szerint az alacsony státuszú tanulók tevékenységének aránya átlagosan 21,6-szerese a kontrollcsoportnak, míg a magas státuszú tanulók körében ez az érték 9-szeres.

A két státuszcsoporthoz összehasonlítva azt látjuk, hogy a KIP szerinti tanórai megfigyelések alatt az alacsony státuszú tanulók tevékenységaránya átlagosan 1,73, míg a magas státuszúaké 2,32, a különbség tehát 0,59-szeres (5. ábra).

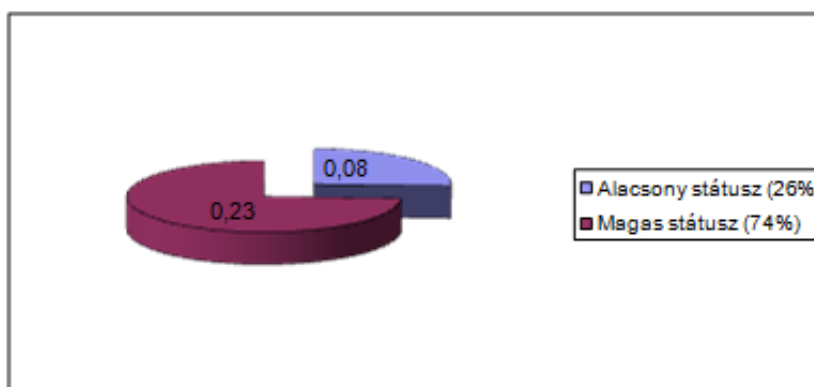


5. ábra. Az alacsony és a magas státuszú tanulók tevékenységének gyakorisága és százalékos megoszlása a csoportmunka alatt

Ezzel szemben a kontrollcsoportban az alacsony státuszú tanulók tevékenységaránya 3 perc alatt 0,08, míg a magas státuszúaké 0,23, a különbség tehát 2,9-szeres (6. 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.



6. 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 ismeret elsajátítására és ezzel együtt az eltérő státuszú tanulók közötti különbség csökkentésére.

12. A TANULÓI SZEREPEK STÁTUSZNÖVELŐ HATÁSA

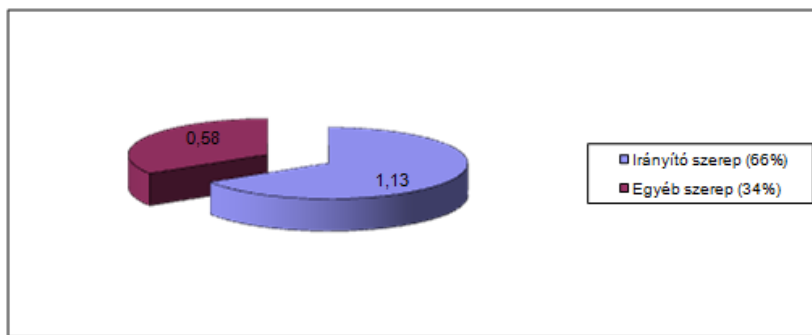
Az osztályok összetétele és a feladatok komplexitása a megszokottól eltérő munkaszervezést kíván. A KIP szerint szervezett csoportmunkában a tanár az irányító szerep helyett a szervező szerepet tölti be. A pedagógus ekkor „átruházza irányító szerepét” és egyben átadja a feladat megértésének ellenőrzését is a diákoknak. Azzal, hogy a tanulóra bízta annak figyelemmel kísérését, hogy minden diák a közös munkával foglalkozik-e, a tanár növeli a csoporton belül a tanulók 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.

12.1. Az „irányító” mint státusznövelő szerep

Kérdés, hogy az „irányító” szerep milyen hatással van a szerepet betöltő alacsony státuszú tanulók szereplésére.

Szereplés alatt értjük a beszélgetéstevékenységet, vagyis a segítségadást és segítségkérést, az irányítói szerephez kötődő beszélgetést, a feladattal és a nem a feladattal kapcsolatos beszélgetést.

- Hasonlítsuk össze az alacsony státuszú „irányítók” tevékenységének gyakoriságát a nem „irányító” alacsony státuszú egyéb szerepet betöltő tanulók tevékenységének gyakoriságával! Az eredményt azt feltételezi ($\text{sig} = 0$), hogy az „irányító” szerep pozitív hatással van az alacsony státuszú tanulók szereplésének gyakoriságára³⁸ (7. ábra).



7. ábra. Az „irányító” és az egyéb szerepet betöltő alacsony státuszú tanulók szereplésének gyakorisága és százalékos megoszlása

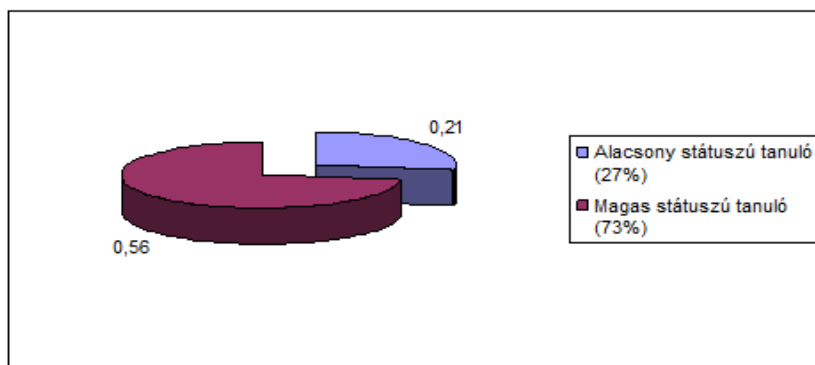
³⁸ Méréseink alapján az alacsony státuszú „irányítók” szereplésének gyakorisága a vizsgált 3 perces időintervallum alatt 1,13, míg ugyanez a vizsgált tevékenység a nem irányító alacsony státuszú tanulóknál 0,58, vagyis, ha egy (alacsony státuszú) tanuló irányító szerepet tölt be, akkor szereplésének gyakorisága 1,9-szeresére, azaz majdnem duplájára emelkedik.

- Vizsgáljuk meg, hogy az „irányító” szerep gyakoribb munkavégzést von-e maga után, mint az egyéb szerep!³⁹

Megállapítjuk, hogy a KIP-ben, 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!⁴⁰

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 KIP egyik alapelvét, amely szerint „köteles vagy segítséget adni annak, aki kéri” (8. ábra).



8. ábra. Az „irányító” 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.⁴¹

Mérési eredményeink ismét az előző pontban leírt feltételezést vonják maguk után.

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

³⁹ Az eredmények azt mutatják, hogy az „irányító” szerepet betöltő tanulóknak társaikkal végzett munka-gyakoriságának átlaga 3,81, a nem irányítóké pedig 3,84.

⁴⁰ Az eredmények azt mutatják, hogy az alacsony státuszú „irányítók” segítségadás-tevékenységének átlaga 0,21, míg a magas státuszúaké 0,56, vagyis 2,7-szeres.

⁴¹ A mérés során szignifikáns összefüggést találtunk a két tanulói csoport tevékenysége között (szignifikancia = 0,02). Az „irányítók” esetében a segítségkérés átlaga 0,02, aránya 2,4%, míg a nem irányítók között 0,33 gyakorisággal 26,7%-ban fordul elő a tevékenység.

12.2. A tanulók megfigyelésének összegzése

A KIP szerinti tanórai munka vizsgálata során megfigyelőlapokkal mérhetjük a tanár, a tanulói csoport és az egyes tanulók órai tevékenységét. A *tanári megfigyelőlapok* 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 megfigyelőlapokkal* a tanulók és az „irányító” órai tevékenységét vizsgáljuk.⁴² 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 megfigyelőlapot elemeztük.

Megállapítjuk, 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-fölé rendeltség alakul ki az együttműködés során. Ellentétes hatást érünk el, ha a tanulók a csoporton belül, felnőtt segítsége nélkül dolgoznak.

Az „irányító” szerep nagy jelentőséggel bír a tanulók státuszának megváltoztatásában. Az „irányító” 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 az „irányító” szerep pozitív hatást jelent az alacsony státuszú tanulók szereplésére. Az „irányító” 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 jeleként, vagy a magasabb státusz velejárójaként értékelik. Így a csoport tagjai azt a következtetést vonják le, hogy az alacsony státuszú tanulók „irányító” szerepe alkalmas a feladat sikeres elvégzéséhez. Ebben az esetben az „irányító” szerep az eszköze a szerepet birtokló alacsony státuszú tanulók kompetencianövelésének.

Amikor a tanuló tölti be a tanár szerepet („irányító” lesz), akkor a tanár irányító szerepének átruházásával állunk szemben, a tanuló pontosan az irányító felnőtt szerepét játssza el. A kettő 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 csökkenteni beavatkozását az óra menetébe, szükségessé válik a tanulók fokozottabb erőfeszítése munkájuk elvégzése érdekében. Az „irányító” szerep csoporton belüli rotációja elősegíti az együttműködést a tanulók között, amely idővel a csoport tagjai közötti függőség kialakulásához vezethet.

⁴² A három megfigyelőlapon a megfigyelés idejének hossza az egy percre eső bejegyzések számával volt arányos, azaz a *tanári megfigyelőlap* 10 perces, a *tanulói megfigyelőlap* 5 perces, az *egyéni megfigyelőlap* 3 perces megfigyelési intervallumot jelentett.

A tanári státuszkezelés (*tanári megfigyelőlap 5–10. pont*) pozitív hatást vált ki az alacsony státuszú tanulók 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 mértéke 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 kompetenciaelvárását⁴³ 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 tanulókéra. A feladat megoldásához szükséges kompetencia fejlesztése segíti az alacsony státuszú tanulókat, hogy aktív résztvevői legyenek a csoportmunkának. Egymás jó teljesítményének az elismerése tehát státuszemelést eredményez, amely különösen fontos az alacsony státuszú tanulók esetében.

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 ismeretelsajátításra, 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 az „irányító” szerep betöltésénél, amikor a tanulóktársak az „irányító” szerephez magasabb kompetenciát társítanak, amely szintén fokozott tanulói teljesítményre ösztönöz.

A tanár, a KIP-nek megfelelően, irányító szerepének átadásával képes a tanulók közötti egyenrangú interakció elősegítésére a csoporton belül, vagyis minél inkább háttérbe vonul, annál inkább együtt dolgoznak a tanulók. 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 tanulók kevesebbet beszélnek.

12.3. A státuszhelyzet hatása a csoportban lévők megnyilvánulására

A KIP alkalmazása során a tanárok feladata a szociális és intellektuális kirekesztés kezelésére is 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 tegyenek, 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 általában nem hallgatnak meg, bizonyos szempontból ugyanabba a csoportba tartoznak, vagyis

⁴³ Kompetencia alatt az ismeretek, készségek és a személyes attitűd együttesét értjük.

azok közé a tanulók közé, akik státuszproblémával küszködnek. A visszahúzódkóról 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 illetékesebbek a csoporton belül a döntéshozatalra.

A tanárok ilyenkor megpróbálnak a csoport összetételén változtatni. Egy idő után azonban az tapasztalható, hogy a domináns tanuló a másik csoportban is átveszi a vezető szerepet, és a csendes tanuló ott is visszahúzódkó marad, amely jelenség a tanulók közötti egyenlőtlenség egyik jele. Ennek kiküszöbölését jelenti a státuszkezelés.

12.4. A státushierarchia jellemzője

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

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

A csoportfeladatokra erősebb hatást és befolyásolást gyakorolnak a domináns csoporttagok, mint a státuszukban gyengébbek. A hátrányos helyzetű tanulók jelenléte a többiek számára nem fontos. Ezt az állapotot a csoport tagjai között kialakult, a státuszrangsorban felül elhelyezkedő csoporttag vagy tagok véleménye jelzi. Státuszkezelés nélkül, 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 az, hogy a státuszukban alul elhelyezkedő tanulóknak, a feladatok összetettségén keresztül alkalmat adjon az erősségeik, a kompetenciáik, a tudásuk bemutatására, amely végső soron hozzásegíti őket tudásuk gyarapodásához.

13. STÁTUSZVIZSGÁLAT ISMÉTELT SZOCIOMETRIAI MÉRÉSEKKEL

Mint a korábbi fejezetben jeleztük, a KIP bevezetésekor, első lépésként, szociometriai vizsgálat segítségével megállapítjuk, hogy kik azok a tanulók, akik a periférián, illetve a hierarchikus sorrend alján helyezkednek el a közösségen belül.

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

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 összegezhetők:

- Közös, csoportmunkán alapuló, tanártól független munkavégzés jön létre, amelynek eredményeként a jól szervezett csoportmunka eredményes egyéni teljesítményt tesz lehetővé.
- A szerepeken keresztül tudatosul a tanulóknak, 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 KIP és az egyénre szabott feladatok alkalmazásán keresztül előrelépés történik a társas mező megtartásában és pozitív irányba történő elmozdításában, valamint a magányos, státuszukban alul elhelyezkedő tanulóknak a társas mező felé történő irányításában.

14. TAPASZTALATOK A TANÁRI ÉS TANULÓI KÉRDŐÍVEK ALAPJÁN

A csoportmunka alkalmazása során – mind a pedagógusok, mind a diákok részéről – az összegyűlt tapasztalatok, vélemények fontos részét képezik a KIP eredményessége értékelését. 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.

14.1. Pedagógusok válaszai

A pedagógusnál a nyitott kérdésekkel a KIP-pel kapcsolatos tapasztalatok, vélemények iránt érdeklődünk, míg a zárt kérdéseket tartalmazó itemsorban a hagyományos frontális óravezetést, a hagyományos csoportos óravezetést, illetve a KIP szerinti munkaszervezést hasonlítottuk össze, oly módon, hogy egy-egy vizsgálati szempont esetében akár több módszert is választhattak a megkérdezettek. Az alábbiakban e vizsgálat sorozat eredményeit kérdéskörönként ismertetjük.

Nyitott kérdések

A KIP bevezetését követő év végén kitöltött tanári kérdőívek válaszaiból elsősorban arra szeretnénk volna választ kapni, hogy a pedagógusok mit tekintenek a KIP legszembevetőbb 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 tanulók 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 KIP rendszer alkalmazását, és ha igen, miért (5. táblázat). A kérdésekkel végső soron a KIP alkalmazásának indokaira kerestük a választ.

5. táblázat

Jellemző válaszok a „Mit tartott a módszer legnagyobb erényének?” kérdésre

együtműködés
motiváltság erősödése
sikerélmény
önállóság
csoportkohézió erősítése
kommunikációs készség fejlődése
érvelési technika elsajátítása
a megoldás, alkotás öröme
gondolkodás fejlesztése
problémamegoldási technika fejlődése

A válaszokban mind rövid, mind hosszú távú előnyök előtérbe kerültek. A válaszolók úgy vélik, hogy a mindennapi iskolai munkát könnyebbé teszi a tanulók 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.

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 többnapos gondolkodást – ahogy többen fogalmaztak, alkotómunkát – kíván, amíg a konkrét feladatok kidolgozása 2-3, esetleg 4-5 órát vesznek igénybe (6. táblázat).

6. táblázat

Jellemző válaszok a „Mennyi felkészülést igényel a foglalkozás?” kérdésre

„A kezdeti – majdnem többnapos – 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 tanulók hozzáállása a tanórai munkához (7. táblázat). Jellemző vélekedés, hogy a tanulók aktívabbak, nagyobb hatékonysággal tanulnak, lényegesen kevesebb a haladást akadályozó magatartási probléma, valamint, hogy láthatóan élvezik a foglalkozást.

7. táblázat

Jellemző válaszok a „Változott-e a tanulók hozzáállása a tanórai munkához?” kérdésre

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 nyilatkozott e tekintetben. Rendkívül fontosnak tartjuk, hogy nagyobb részük megemlítette, hogy e módszer alkalmazásával végre lehetőségük van a tanulók személyiségének jobb megismerésére, és ez megelégedéssel, örömmel tölti el őket (8. táblázat).

8. táblázat

Jellemző válaszok a „Hogyan érezte magát a tanítási órán?” kérdésre

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

A módszerrel kapcsolatos valós attitűdöket jól méri, hogy a pedagógusok ajánlanák-e és milyen indokkal azoknak a kollégáknak a KIP-et, akik eddig tartózkodtak az alkalmazásától (9. táblázat).

Az e kérdésre adott válaszok során gyakorlatilag valamennyi pedagógus egyetértett abban, hogy ajánlanák kollégáiknak a KIP-et.

9. 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 tanulókat 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 tanulókat, 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 KIP 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 KIP 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 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 (10. táblázat).

10. táblázat
Kételyek és problémafelvetések

„Az önálló otthoni tanulásba, a tudatos munkába sajnos még kevés tanuló képes beépíteni az itt tanultakat.”
„A tantárgyhoz 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 visszaélnék a jó tanulók segítségével.”
„Igazán eredményes a foglalkozás csak 2 × 45 percben lehet.”
„A módszer hátránya, hogy idő- és eszközigényes.”

Zárt kérdőív feldolgozása

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

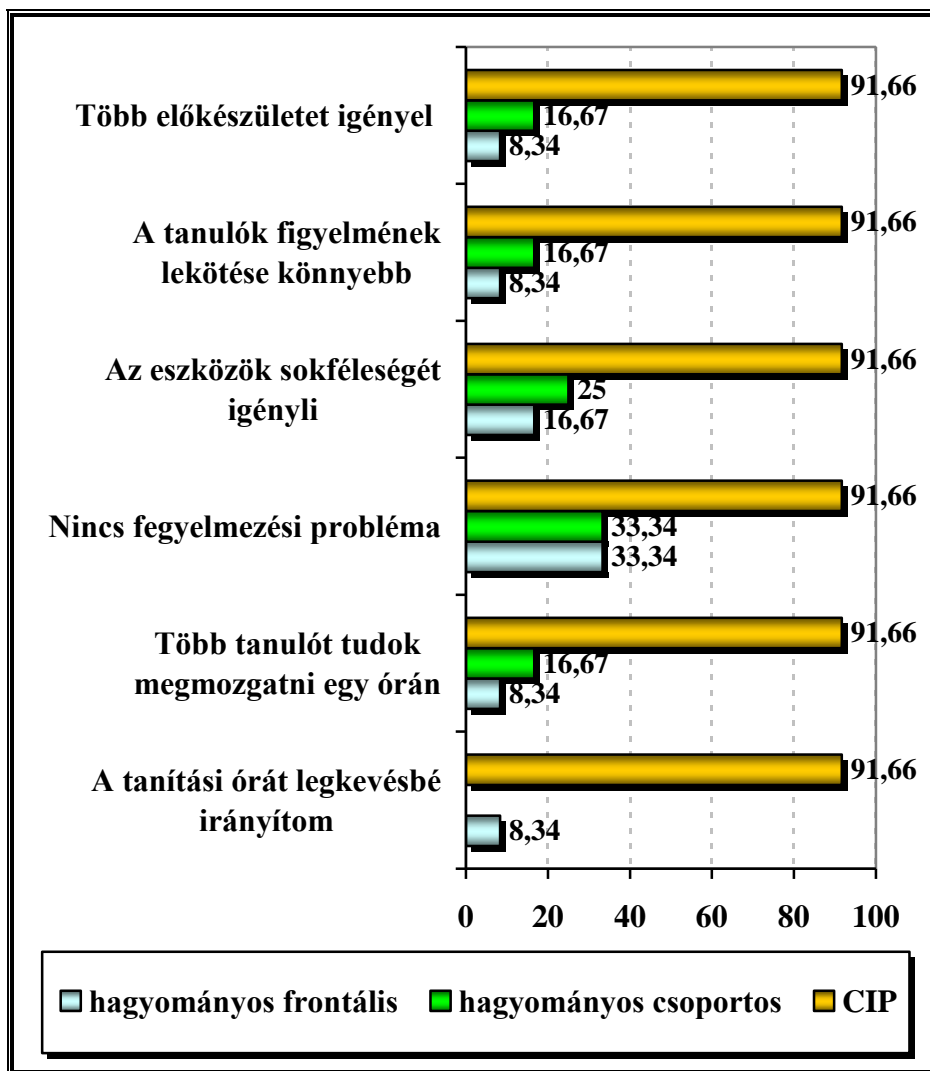
A válaszadó tanárok legjelentősebb része (91,66%) a tanulók figyelmének, az eszközök sokféleségének, a fegyelmezési problémák alacsony voltának, illetve a tanulók bevonásának szempontjából egyértelműen a KIP-et ítélte a leghatékonyabbnak, legsikeresebbnek a három tanulásszervezési módszer közül. A tanároknak a zárt kérdőívre adott ezen válaszait kutatási eredményünk támasztja alá. A válaszok nyomán jellemzőnek tekinthető az is, hogy a hagyományos csoportmunka a hagyományos frontális órávezetésnél némileg jobb megítéléssel rendelkezik (11. táblázat, 9. ábra).

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

10. 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



9. ábra. A tanítási óra jellemzése

Tanulók válaszai

Méréseink során 75 tanulói kérdőívet elemeztünk. A nyitott kérdések megválaszolását azoktól a felső tagozatos tanulóktól kértük, akik először találkoztak a KIP 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 vizsgálat sorozat eredményeit ismertetjük.

Nyitott kérdőív

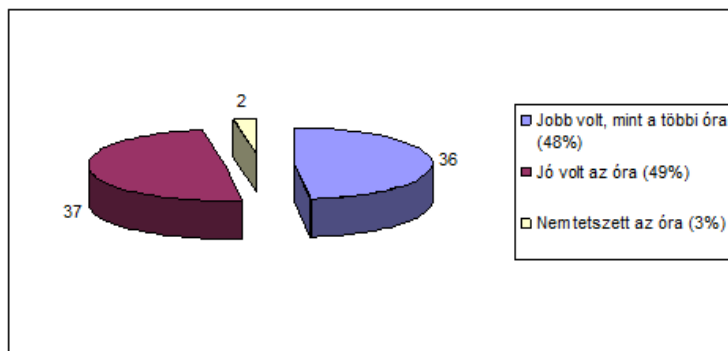
A nyitott kérdőíveken elsősorban az iránt érdeklődtünk, hogyan tetszett a tanulóknak a KIP-óra és miben látják ennek az órának a hagyományos, frontális osztályfoglalkoztatástól való eltérését.

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 legtöbbit.

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

A kérdőív első kérdésére – *Hogy tetszett a tanítási óra* – majdnem minden megkérdezett tanuló pozitív értékelést adott, 36 fő (48%) a KIP 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 (10. ábra).



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

A második kérdésre, hogy *miben volt más a KIP szerint szervezett óra, az eddig megismert tanítási óránál*, a következő válaszokat kaptuk (12. táblázat):

12. 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 más is, és itt az „irányító” szerepet említik legtöbbször, 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 alannal válaszoltak a tanulók: „mindenki segített mindenkinek”, míg a másik fele a megkérdezetteknek konkrét tanuló 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 órászervezés 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 (13. táblázat).

13. táblázat

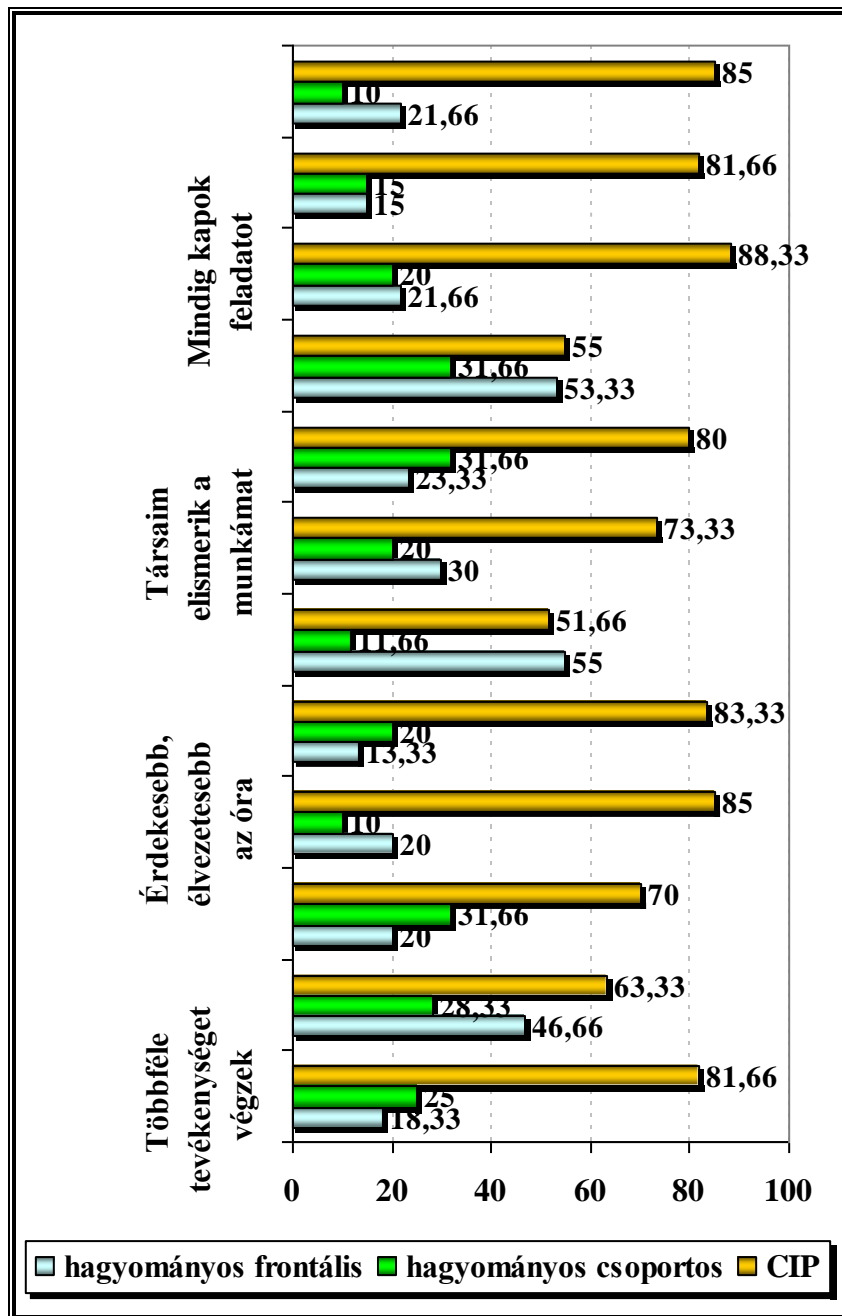
Jellemző válaszok a „Szeretnéd-e, ha több hasonló órászervezés lenne” kérdésre

„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 KIP szerint szervezett órákon közel azonos mértékű ismeretet szereznek (a frontális osztályfoglalkozás két szavazattal többet kapott).

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



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

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 órás munkaszervezési formában a pedagógus ismeretsajátítást 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 készíthetne a KIP-pel összefüggésben. Észszerű magyarázatnak tűnik azonban, hogy a KIP kötetlenebb munkaszervezése kellemesebb, játékosabb kontextusba helyezi az ismeretsajátítást, 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 KIP szerint szervezett órákon. A tanulók ezeket az órákat szívesebbnek találják és azt is pozitívan értékelhetjük, hogy a tanulók véleményét, ötleteit figyelembe veszik a tanulócsoporthoz tartozó tagjai.

15. AZ INTÉZMÉNYVEZETŐ MINT A KIP SEGÍTŐJE

Az intézményvezetőnek törekednie kell a KIP alkalmazását lehetővé tevő körülmények megteremtésére. Mivel a KIP-ben 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-oktatói terv. Ahol az igazgató nem vesz részt a KIP 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 KIP fenntarthatóságát és elterjedését.

Ha egy igazgató a KIP 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 KIP hatékonyságát.

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 részükhöz. A támogatás *három* fő területre, dimenzióra terjed ki.

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

Fontos dimenzióként jelentkezik a meglévő módszertani kultúra és a KIP alkalmazási feltételeinek összehangolása. Mivel az osztályteremben körülbelül öt-hat, eltérő feladaton dolgozó csoportot kell ellátni felszereléssel (pl.: IKT-eszközök, kísérleti eszközök 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 végrehajtása.

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 KIP-ről, 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, csomagolópapír, ragasztó stb.) előteremtésére, az nem tudja a KIP-et hatékonyan bevezetni az intézménybe.

16. A KIP 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 KIP-pel 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 tanulócsoporthoz 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 KIP – bár szintén több lehetőséget nyújt a tehetségesebbeknek – csökkenti a két ellentétes pólus közötti távolságot.

A KIP-ben a tanulók heterogén csoportban dolgoznak. Minden csoportnak státuszukban eltérő tanulók a tagjai, vagyis az osztály heterogenitása miatt a csoporton belül heterogén státusz helyzet 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 aktíválnak, 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 autoritás⁴⁴ biztosít neki ahhoz,

⁴⁴ Autoritás alatt a megosztott hatalmat értjük a tanár és a tanuló között.

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 mindenki úgy érzi, hogy egy olyan csapatnak a tagja, amelynek munkájához ő is alkotó módon járul hozzá. A szabályok megfelelő kombinációjával és az „irányító” 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 „irányító” szerep alkalmazásának gyakorisága és az ismeretsajátítás között, mivel ez a szerep ösztönzi leginkább a tanulókat a problémamegoldó gondolkodásra. Az „irányító” 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 „irányító” szerep egyenlő mértékű birtoklása nem engedi, hogy a hátrányos helyzetű tanulók mellőzötté váljanak és izolálódjanak. A jól szervezett KIP-óra során az együttműködést gyakorló helyzetek 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 aktívan vesz részt a csoportmunkában.

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 KIP alkalmazásának az 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 státusz-helyzet-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 KIP 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 KIP-ben 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 tanulók 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 kapcsolatnak a státuszhelyzet meghatározó tényezője. A kialakult státuszrangsor az iskolai munka befolyásolója, amelyet véleményünk szerint a pedagógusok a *hátrányos helyzet* kategóriába való besorolásnál megbízhatóbb kiindulási pontként használhatnak fel munkájukhoz.

16.1. A státuszkezelő KIP hatása

A kis csoportokban szervezett 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 teljesítményü-

kért. 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 tanulók a feladatok megoldása közben annál többet tanulnak, minél többet kommunikálnak és tevékenykednek együtt.

16.2. A munka szociológiai háttere

Annak érdekében, hogy a státusz a tanulók 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 KIP alkalmazásának eredményeként a tanulók között kialakult rangsorban pozitív változás áll be. A munka eredményeként a periférián elhelyezkedő alacsony státuszú tanulók 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 KIP 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 tanulók között kialakult viszonzott baráti kapcsolat erősségétől függ. A jól szervezett KIP-óra eredményeként a kompetenciával kapcsolatos elvárások megváltozhatnak, az alacsony státusszal rendelkezők megtanulhatják, hogy vannak bizonyos képességek, amelyekben jól teljesítenek, és amely kompetenciákat a többiek elismernek.

16.3. 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 tanulók 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 evvel egy időben szervező szerepének erősödésével – a tanulók felszabadultabbak, játékosabbak, kíváncsibbák és gondolkodóbbak lesznek, miközben megfélelmeznek 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 tanulók 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 tanulók 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 diákok 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 tanulónak 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 tanulók a közös munka felfüggesztésére. Ezzel ellentétben, minél inkább átadja a tanár irányító szerepét a tanulónak, 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 egymásrautaltság a tanulók között. A hagyományos tanári magatartást (utasítás, magyarázat, segítség, 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 elemzésében 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 KIP 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 státuszkarakteristikumoknak erős befolyása lesz a csoportfeladat elvárásaira.

16.4. A státuszkezelő technika elsajátításának hatása a tanulók státuszproblémájának kezelésében

A KIP-ben a státuszkezelésre irányuló segítségadás pozitívan hat a tanárok órai munkájára és a státuszproblémák kezelésének elsajátítására. A tanárok szakmai fejlődését segíti a KIP 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 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 figye-

lembevételét. Meg kell 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 megfigyelőlap* (9. fejezet) 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 mentori segítségadás egyik feladata tehát az, hogy változást idézzon elő a tanárok szemléletében, különösen azokéban, akik a tanulók képességeit az intelligencia „egydimenzionalitása” oldaláról közelítik meg, és az okos-buta skálát vallják.

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

A KIP 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 KIP-ben 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 tanárnál időt vesz igénybe a megszokottól eltérő tanórai szerep elsajátítása. A tanulóknak szokatlan az együttműködés új formája, a szabályok és szerepek alkalmazása, a vezetői szerepbe kerülés, és nem utolsósorban a státuszproblémák kezelése. Ennek a technikának, tanítási módszernek az alkalmazása sok erőt vesz igénybe, nagy kihívást jelent a tanár számára.

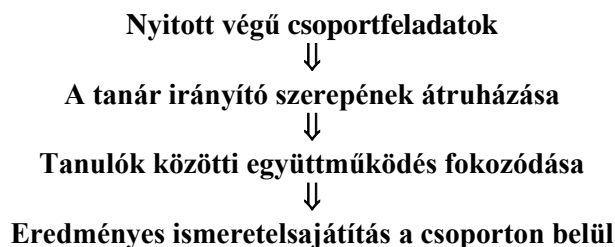
16.5. A hátrányos helyzetű tanulók tanulmányi eredményében bekövetkezett változás

Az órai munkát több szempont alapján vizsgálhatjuk és mérhetjük. A tanári és tanulói beavatkozás, irányítás mérésére a *tanári és az egyéni megfigyelőlapokat*, a tanulók közötti interakció rögzítésére az *egész csoport részére szolgáló megfigyelőlapokat*, 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 (OKÉV) 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 KIP-pel dolgoztak, jobb dolgozateredményt értek el, mint a hagyományos órai keretek között dolgozók – tehát nagy valószínűséggel a KIP-ben, a diákok aktív részvétele az ismeretelsajátítás mértékére pozitív hatással van.

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



Bár a tanulmányi eredmény javulása a KIP 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 versenyztetés megszüntetése, valamint az azonosságok és a különbözőségek felismertetése a sikeres munka záloga. A siker motivál, a motiváció pedig pozitív élmény, hosszú távon hatásos ösztönző 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 beszédképesség fejlesztése, hiszen az a tanuló, akinek nincsenek nyelvi nehézségei,

sikeresebbé válik a tanulásban. A beszédkésztség javítása kihívást jelent az ingerszegény környezetből jövő tanulók esetében, akiknek a szókinccse elmarad a közösségtől. Fejlesztésük legeredményesebb módszere a cselekvéssel egy időben történő beszélgetés.

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 KIP fontos előrelépés az együttműködés kialakításában. A folyamat során a tanulók 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 KIP 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 KIP 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 első-sorban 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 KIP mint státuszkezelő tanítási eljárás 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 tanulókat 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 nevelő a központi szerep, addig a KIP a tanulóknak nyújt lehetőséget az aktív munkavégzésre, a tanulási folyamatba történő tevékeny bekapcsolódásra, az együttműködési normák elsajátítására. A KIP 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 hajlamokat, valamint olyan célrendszert alakít ki, amelyben a személyes és csoportérdek között harmónia van.

A KIP azonban nem lehet kizárólagos módszer az ismeretsajátítás folyamatában. A KIP 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 KIP-ben 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 KIP megoldást kínál, mégis naiv dolog lenne azt remélni, hogy a módszer használatával a státuszprobléma megszűnik: a státuszprobléma egy állandóan jelen lévő, ismétlődő jelenség.

17. KOMPLEX INSTRUKCIÓS PROGRAM ELVEINEK MEGFELELŐ ÓRATERVEK

Komplex instrukciós óra

Tantárgy:	Digitális kultúra
Tanítási egység:	Dokumentumkészítés
Az óra típusa:	Gyakorlóóra
Nagy gondolat:	Mutatkozz be!
Évfolyam:	11. évfolyam
Csoportbeosztás:	13 fő, 3 csoport
Oktató:	Gavallérné Kancsal Ágnes
Foglalkozás ideje:	2024. június 6., 3. óra

Az óra szerkezete:

1. Alapelvek, szerepek áttekintése, tanári motiváció: 2 perc
2. Csoportalakítás: 2 perc

A csoportok heterogén összetételűek.

Szerepek:

- irányító
- beszámoló
- írnok
- idő- és rendfelelős

3. Csoportmunka: 15 perc
4. Csoportok beszámolója, bemutatása: 12 perc
5. Egyéni feladatok: 5 perc
6. Egyéni beszámolók: 5 perc
7. Az óra értékelése: 4 perc

Felhasznált eszközök:

- számítógép, projektor, internet, böngészőprogramok, WORD szövegszerkesztő program

Felhasznált ismeretek:

- Office programcsomag ismerete: Word és PowerPoint ismerete. Keresés az interneten.

Fejlesztendő feladatok:

- Digitális kompetencia
- Kezdeményezőképeség
- Hatékony és önálló tanulás
- Tájékozottság növelése a munka világában
- Együttműködési készség fejlesztése
- Hatékony keresés az interneten

MUTATKOZZ BE!

A vállalkozások fontos feladata az arculat kialakítása. Egy képzeletbeli cég megjelenését tervezitek meg a mai órán! Tervezésre fel!

Az I. csoport feladata:

- Most indul a vállalkozások! Találjátok ki, hogy mivel foglalkozik a vállalkozás és az alapján válasszatok hozzá illő cégnevet, valamint nézzetek utána neten, hogy milyen adatok szükségesek egy vállalkozásnak!
- A Word szövegszerkesztő program segítségével tervezetek a cégvezetőnek egy névjegykártyát! Nézzetek utána a névjegykártya praktikus méretének!

Egyéni feladat:

1. Te vagy a cégvezető asszisztense. Az elkészült névjegykártyából 100 db-ot kell megrendelni számára. Keress egy alkalmas webáruházat a megrendelésre. Milyen adatok megadására van szükség a megrendeléshez?
2. Keress az interneten információt arról, hogy milyen a jó névjegykártya. A csoport által megalkotott névjegykártya megfelel a talált elvárásoknak?
3. Az elkészült névjegykártyát alakítsd át a titkárnő számára! Milyen elemeket cserélnél le a cégvezető névjegykártyáján lévőkhöz képest? Miért?
4. Az elkészült névjegykártyát neked kell legyártanod. Tervezd meg, hogy egy A/3 méretű papíron hogyan helyezd el a névjegykártyákat, hogy a lehető legoptimálisabb helykihasználást érj el! Hány A/3-as lap kell 100 db névjegykártya nyomtatásához?

A II. csoport feladata:

- A most alakult vállalkozásoknak levélpapírt kell terveznetek. A céginformációkat az élőfejbe és az élőlábba helyeztetek el! A cég profiljának megfelelő nevet, logót is találjatok ki. Nézzetek utána a neten, hogy minek érdemes rajta lenni egy jó levélpapíron! A levélpapír egyoldalas legyen.

Egyéni feladat:

1. Az elkészült levélpapírnak készítsd el a többoldalas verzióját!
2. Készíts az elkészült levélpapírral egy dokumentumot, ami egy tájékoztató arról, hogy a jövő héten, szerdán (add meg a pontos dátumot) az irodában nem lesz áram, így rendkívüli szabadságot adsz a dolgozóknak.
3. Keress a neten egy „Formális” és egy „Startup” stílusú levélpapírt. Melyikhez hasonlít inkább az általatok tervezett? Melyikkel, milyen elemek hasonlítanak és milyenek nem?
4. Keress a neten olyan webshopokat, ahol az elkészített levélpapírból 1000 db-ot tudsz rendelni! 2 ajánlatot mutass be!
5. Hasonlítsd össze a két nyomdai levélpapírt! Melyiket használnád inkább? Miért?

A III. csoport feladata:

- Most induló vállalkozásoknak terveztetek prezentációsablont!
- Találjatok ki a cég tevékenységét, keressetek hozzá megfelelő nevet, logót!
- A prezentációsablonban legyen címdia és záródia is! Minden dián szerepeljen a cég neve, logója.

Egyéni feladat:

1. Keress a neten olyan céget, ami prezentációsablonokkal foglalkozik! A talált információk alapján elemezd az általatok elkészítettet! Az információk alapján változtatnál rajta?
2. A prezentációsablon felhasználásával készíts egy 4 diából álló ppt-t, ami a cég bemutatását tartalmazza. (címdia, két információkat tartalmazó dia és egy záródia)
3. Az elkészített prezentációsablon felhasználásával készítsd el a karácsonyi céges parti programját, amit a rendezvényen kivetít majd a cégvezető.
4. A prezentációsablon felhasználásával készíts 5 diából álló reklámot, ami a cég nevén, adatain kívül 4 dián a profiljának megfelelő képeket tartalmaz. Képeket a neten keress! Figyelj arra, hogy szerzői jog védelme alatt állnak-e! Alkalmazd tetszetős áttünéseket! A diavetítésnél állítsd be, hogy az ESC lenyomásáig ismétlje a diákat.

MELLÉKLET: KOMPLEX INSTRUKCIÓS PROGRAM ELVEINEK MEGFELELŐ ÓRATERVEK

Komplex Instrukciós Program szerint szervezett óra

Tantárgy:	Biológia
Tanítási egység:	Légzőrendszer egészsége
Az óra típusa:	Gyakorlóóra
Nagy gondolat:	Tiszta tüdővel szabadon
Évfolyam:	11. évfolyam
Csoportbeosztás:	16 fő, 4 csoport
Tanít:	Szarvák András

Az óra szerkezete:

1. Alapelvek, szerepek áttekintése, tanári motiváció	2 perc
2. Csoportalakítás:	2 perc
A csoportok heterogén összetételűek.	
Szerepek: kistanár, anyag- és időfelelős, írnok, beszámoló	
3. Csoportmunka	15 perc
4. Csoportok beszámolója, bemutatása	12 perc
5. Egyéni feladatok	3 perc
6. Egyéni beszámolók	9 perc
7. Az óra értékelése	2 perc

Felhasznált eszközök: papír, csomagolópapír, színes tollak, filctollak, óra

Felhasznált ismeretek: légzőrendszer felépítése és működése, a légzőmozgások, a légzőszervekkel kapcsolatos egészségügyi ismeretek

Fejlesztendő területek: hatékony, önálló tanulás kialakítása, kezdeményezőkéesség fejlesztése
együttműködési készség fejlesztése, tájékozottság növelése, fejlesztése
egészséges életmód

Tanári tevékenység	Tanulói tevékenység	Készség, képesség	Munkaforma
<p><u>1. Motiváció:</u> Tiszta tüdővel szabadon! Az egészséges légzés a jó közérzet kulcsa! A mai órát ennek a gondolatnak szenteljük. Most ti is átgondolhatjátok ezzel kapcsolatos ismereteiteket!</p>	<p>A tanulók közösen meghallgatják a bevezetést.</p>	<p>Emlékezet fejlesztése</p>	<p>Frontális munka 2 perc</p>
<p><u>2. Csoportmunkák</u> 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.</p>	<p>Közös tevékenység, együttműködés. Beszélgetés, tevékenység. Anyagkezelés. Olvasás, írás. Feladattal kapcsolatos nézelődés, figyelem.</p> <p>1. csoport Dohányzás – Mit tehetünk, hogy leszokjunk? „A dohányzás igazán súlyos következményei csak évek múlva jelentkeznek, azonban jó néhány károsító környezeti tényező hatását azonnal vagy rövid időn belül észlelni lehet.” Készítsetek figyelemfelhívó plakátot, melyen szemléltessétek a dohányzás káros hatásait és annak következményeit!</p> <p>2. csoport Koch-féle bacillus okozta gümőkór „A tuberkulózis a történelem során az egyik</p>	<p>Mindenki jó valamiben elv érvényesülése. Munkakompetencia fejlesztése.</p>	<p>Csoportmunka 15 perc</p>

Tanári tevékenység	Tanulói tevékenység	Készség, képesség	Munkaforma
	<p>legtöbb halálesetet okozó betegség volt. 1901-ben Magyarországon a halálesetek 25%-át okozta a tbc, amit magyar népbetegségnek (Morbus hungaricus) tartottak, és amiért a tömegek nyomorából és szegénységéből eredő egészségtelen életmód volt a felelős.”</p> <p>Készítsetek közösen egy keresztrejtvényt a légző-rendszert érintő legfontosabb ismeretek, fogalmak alapján. A rejtvény megfejtése egy légúti megbetegedést jelentő fertőző betegség legyen!</p> <p>A megfogalmazás legyen rövid, lényegre törő, amely során figyeljete a pontosságra!</p> <p>3. csoport Mennyi az annyi? „Az egészséges tüdő és a légzés fontossága nem is lehet kérdés, az már sokkal inkább, hogy miképp vigyázhatsz rá.” Számoljátok meg a percenkénti légvételek számát nyugalmi állapotban, majd 10 guggolást követően! A kapott eredményeket rendezzétek táblázatba! Beszéljétek meg közösen a kapott eredményeket (hasonlóságok, különbségek)!</p> <p>4. csoport Támadnak a vírusok és a baktériumok „A légzőszervi megbetegedések a leggyakoribbak a mindennapos betegségek között. A kórokozók</p>		

Tanári tevékenység	Tanulói tevékenység	Készség, képesség	Munkaforma
	<p>jelentős része a légzőszerveken keresztül juthat a szervezetbe.”</p> <p>Közeledik az őszi légúti megbetegedések időszaka. Írjatok egy figyelemfelkeltő cikket az iskolaújság következő megjelenő számába! A cikkben szerepeljen, hogy melyek a leggyakoribb szezonális légzőszervi megbetegedések!</p>		
<p>3. Csoportbeszámoló A tanulók beszámoltatása, a feladattal kapcsolatos észrevételek, javítások megtétele. Értékelés.</p>	<p>Figyelem</p>	<p>Tanulói figyelem fejlesztése, az egymásra figyelés tanítása. Önértékelés.</p>	<p>Csoportok beszámolója 12 perc</p>
<p>4. Egyéni differenciált feladatok megoldása A pedagógus a KIP elveiről, normáiról beszél: <i>Jogod van segítséget kérni bárkitől! Segíts a társadnak, de ne oldd meg helyette a feladatot! Figyelj arra, hogy a csoport többi tagjának mire van szüksége!</i></p>	<p>Önálló munka</p> <p>1. Egyéni feladatok: a, Válassz ki a plakátról egy, az emberi szervezetet érintő káros hatást! Szerinted van különbség a nők és a férfiak tekintetében ennek a káros hatásnak a tekintetében? b, Válassz ki a plakátról egy, a környezetet érintő káros hatást! Írj magyarázó szöveget hozzá! c, Fogalmazz meg javaslatokat kortársaid részére a csoportmunkában említett káros hatás elkerülésére! d, Válassz a plakáton megjelenő fogalmak közül egyet, és magyarázd meg!</p>	<p>Szövegértés, értelmezés. Egyéni képességekhez mért feladatok megoldása.</p>	<p>Egyéni munka 3 perc</p>

Tanári tevékenység	Tanulói tevékenység	Készség, képesség	Munkaforma
	<p>2. Egyéni feladatok:</p> <p>a, Fogalmazd meg a megfejtésként kapott betegség lényegét!</p> <p>b, Írj a keresztrejtvényben szereplő fogalmakhoz legalább 5 igaz állítást!</p> <p>c, Válassz a rejtvényben megjelenő fogalmak közül egyet, és magyarázd meg!</p> <p>d, Hogyan terjed a csoportmunka megfejtésében kapott betegség? Mit jelent ez a terjedési mód?</p> <p>3. Egyéni feladatok:</p> <p>a, A kapott eredmények alapján, melyek a legfontosabb különbségek, hasonlóságok?</p> <p>b, Mit tapasztaltatok 10 guggolást követően? Hogyan változott a légzésszám?</p> <p>c, A táblázat adatait vizsgálva állapítsd meg, hogy mennyi a csoport nyugalmi állapotban mérhető légzéseinek a száma percenként? Vessd össze a tanultakkal! Mit állapítasz meg?</p> <p>d, A táblázatban szereplő nyugalmi és „edzetségi” légzésszámokat vizsgálva mit gondolsz, meg lehet állapítani, hogy ki a legedzettebb közületek? Válaszod indokold!</p> <p>4. Egyéni feladatok:</p> <p>a, Hívd fel a figyelmet a csoportmunkában említett megbetegedések fontosságára, megelőzési módjaira!</p>		

Tanári tevékenység	Tanulói tevékenység	Készség, képesség	Munkaforma
	b, Válassz ki egy megbetegedést és írd le, melyek a legfontosabb teendők kialakult betegség esetén! c) Sorold fel a csoportmunkában említett betegségek megelőzési módjait! Tedd fontossági sorrendbe a megelőzési módokat! d) Keress rá az interneten, hogy a csoportmunkában említett légzőszervi megbetegedések közül melyik a leggyakoribb!		
<u>5. Egyéni beszámolók</u> 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
<u>6. Óra értékelése</u>	Figyelem	Tanulói figyelem, egymásra figyelés fejlesztése, megtanítása.	Frontális munka 2 perc

Komplex Instrukciós Program – Óraterv

Műveltségi terület: Ember és természet

Tantárgy: Kémia

Évfolyam: 10.

Az óra témája: A nitrogén és vegyületei

Az óra cél- és feladatrendszere: Az óra célja a tanulók szociális viselkedésének az igazítása, tanulói státuszkezelés, csoportmunkára nevelés, egyénre szabott differenciálás. Cél, hogy a tanulók mutassák be, hogy ismerik a nitrogéngáz molekulaszervezetét, fizikai, kémiai tulajdonságait, előállításának ipari módszerét. Szerezzenek ismeretet a nitrátok környezetünkben való előfordulásával kapcsolatban.

Az óra didaktikai feladatai: Új ismeret feldolgozása.

Tantárgyi kapcsolatok: fizika, technika

Felhasznált források: Internet, az intézmény által alkalmazott tankönyv

Szükséges eszközök: Csomagolópapír, filctollak. Csoportonként egy-egy laptop.

Időkeret	A tanulók tevékenysége	A pedagógus tevékenysége	Célok és feladatok	Módszerek	Tanulói munkaformák	Eszközök	Megjegyzés
2 perc	Csoportalakítás. Alapelvek megbeszélése, tanulói szerepek elosztása. A tanulók az előző KIP-es órához viszonyítva rotálják egymás között a tanulói szerepeket.	A pedagógus táblázatban rögzíti a szerepek elosztását.	A KIP-es órákon elsődleges cél a kommunikáció fejlesztése, ezért a szerepeknek, különösen a kistanár és a beszámoló szerepnek a jelentősége elsődleges.	Beszélgetés. Megegyezés. Döntés.	Kis csoporton belüli munka, döntés.	Tanulói szerepek: kistanár, beszámoló, írnok, anyagfelelős, időfelelős.	

15 perc	Csoportfeladatok megoldása. Közös tevékenység, együttműködés. Beszélgetés, tevékenység. Anyagkezelés. Olvasás, írás. Feladattal kapcsolatos nézelődés, figyelem.	A pedagógus feladata a tanulók munkájának a követése, és a tanulói státuszkezelés.	Kognitív képességek fejlesztése. Szociális viselkedés fejlesztése.	Csoportmunka.	Csoportmunka. A tanulás a tanuló aktív cselekvésével történik.	Csomagolópapír, filctollak, csoportonként egy-egy laptop	Minden csoport többféle (gardneri) intelligencia felhasználását kívánó nyitott végű feladatot kap.
10 perc	A tanulói kis csoportok beszámolnak a végzett munkájukról.	Figyeli a beszámolót, ösztönzően javítja a hibákat.	Szóbeli kommunikáció fejlesztése.	A közös munka egyéni bemutatása.	A csoport munkáját a „beszámoló” szerepét betöltő tanuló bemutatja.	Mágnes vagy „ragacs”.	
5 perc	A tanulók a füzetükbe ragasztják a papírcsíkon megkapott feladatukat és egyénileg dolgoznak.	A pedagógus kiosztja a személyre szabott feladatokat. A tanulók munkáját figyeli, ha kell segíti.	Személyre szabott differenciálás.	Egyéni munka.	Egyéni differenciálás.	Füzet, ceruza.	Képességhez mért, névre szóló feladatok.

10 perc	Egyéni beszámolók.	A pedagógus csoportonként a lehető legtöbb tanulónak alkalmat biztosít feladatának a bemutatására.	Egyéni fejlesztés.	Egyéni beszámolás.	Egyéni beszámolás.		A tanulók figyelnek egymás beszámolójára.
3 perc	Értékelés. A tanulók figyelnek a pedagógusra.	Szóbeli értékelés.	Pozitív megerősítés, az erősségek kiemelése.	Tanári visszajelzés.			Visszautalás a „nagy gondolatra”.
Használ vagy árt?							
A nitrogén a periódusos rendszer 7. eleme. Szobahőmérsékleten gáz-halmazállapotú. Közömbös gáz, mégis számtalan vegyületével találkozunk a mindennapokban. A levegő 78%-át alkotja, ennek ellenére van olyan vegyülete, amelyik környezetszennyező, mérgező.							
<p><u>I. csoport:</u></p> <p>Need for speed játék közben gondolom már valamennyien „nitróztatok”. Vajon esetekbe jutott már, hogy mi is az a nitró?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nézzetek utána, gyűjtsétek össze tulajdonságait! • Vázlatosan mutassátok be az autók teljesítményfokozásának menetét a nitró segítségével! <p style="text-align: center;">http://www.mazda-auto.hu/nos-nitro-tuning.html</p> <p style="text-align: center;">http://hu.wikipedia.org/wiki/Dinitrog%C3%A9n-oxid</p>							

I. csoport egyéni feladatai:

- A. Sorold fel a N_2O tulajdonságait, amelyek lehetővé teszik az autók teljesítményfokozását!
- B. Alkalmaznád az autóban az általatok bemutatott eljárást? Indokold válaszodat!
- C. Egészítsd ki a beszámolókat a N_2O felhasználásának további lehetőségeivel!
- D. Az összegyűjtött fizikai és kémiai változásokat csoportosítsd az energiaváltozás szempontjából!
- E. Sorold fel az elkészült vázlat segítségével, milyen fizikai és kémiai változások következnek be a nitrórendszer működése közben!
A kémiai változások magyarázatához használd a kémiai jelöléseket, egyenleteket!

II. csoport:

- *Tanuljátok meg/Nézzétek át/Jegyezzétek le* a nitrogén-oxid és nitrogén-dioxid tulajdonságait, keletkezésének egyenletét a tankönyv megfelelő részeinek segítségével!
- Az internetről gyűjtsetek friss légszennyezettség-adatokat!
Az értékeket foglaljátok táblázatba! A NO - és NO_2 -tartalmat jegyezzétek le minden esetben.
- Mely városokban legmagasabb az érték? Mi lehet ennek az oka?
- Természetvédőként tegyetek javaslatokat a problémák megoldására!

<http://www.idokep.hu/szmoz>

<http://www.kvvm.hu/olm/map.php>

II. csoport egyéni feladatai:

- F.** Indokold a NO₂ tulajdonságait az összegyűjtött információk alapján!
- G.** Adj kémiai magyarázatot a természetvédelmi javaslataidra! Indoklásként kémiai egyenleteket használj!
- H.** Az összegyűjtött információk alapján fogalmazd meg, miért veszélyes a levegőbe került nitrogén-oxid?
- I.** Az elkészített táblázat adatait figyelembe véve, melyik városban lagnál szívesen? Miért?
- J.** Az elkészített táblázat adatait figyelembe véve, melyik városban nem lagnál szívesen? Miért?

III. csoport

Nitrátok – Műtrágya – Nitrátos víz

- Mutassátok be, milyen anyagokat nevezünk műtrágyának, miért alkalmazzák a mezőgazdaságban, és milyen környezeti hatásai vannak!
- A tankönyvet és az internetet is használhatjátok forrásként!

<http://www.fertilia.hu/termekek.cgi?sub=21>

<http://www.tuja.hu/kerteszeti-lexikon/nitrogen-mutragyak.html>

<http://www.kockazatos.hu/anyag/nitr%C3%A1t#forras34>

III. csoport egyéni feladatai:

- K.** Válassz ki egy N-tartalmú anyagot az elkészült beszámolóból! Határozd meg a molekula tömegét!
- L.** Válassz ki egy N-tartalmú anyagot az elkészült beszámolóból! Határozd meg a %-os nitrogéntartalmát!
- M.** Válassz ki két N-tartalmú vegyületet az elkészült beszámolóból! Nézz utána, milyen atomokból épül fel? Mi a képlete?
- N.** Szüleid a kertben műtrágyázáshoz készülődnek. Mire hívod fel a figyelmüket? Mit tanácsolsz nekik?
- O.** Egyetértesz a műtrágyák használatával? Indoklásodban kémiai jelölések is szerepeljenek!

IV. csoport: dinamit – nitroglicerin

- A glicerin-trinitrát, köznapi nevén nitroglicerin, értágító hatású. Ennek ellenére a köztudatban elsősorban nem gyógyszerként, hanem robbanószerként ismerik, mint dinamit.
- Nézzetek utána ki fedezte fel és hogyan a dinamitot!
- Készítsetek interjút a felfedezővel!

<http://hirmagazin.sulinet.hu/hu/oktatas/a-dinamit-atyja>

http://www.ng.hu/Civilizacio/2004/10/Alfred_Nobel_a_dinamit_atyja

IV. csoport egyéni feladatai:

- P.** Sorold fel, a dinamiton kívül még milyen más találmányai vannak a felfedezőnek!
- Q.** Mit kérdeztél volna még meg? Írj két másik kérdést az interjúhoz!
- R.** Mit gondolsz a feltalálóról? Foglald össze véleményedet a feltalálóról az interjú alapján néhány mondatban!
- S.** Az interjú egy újságban is megjelenik. Készíts hozzá illusztrációt!

V. csoport:

- Készítsetek N- (nitrogén) szótárt!
- Nitrogénnel kapcsolatos szavak, kifejezések, nitrogéntartalmú vegyületek nevei szerepeljenek benne.
- Rövid magyarázattal, ábrával, képekkel segítsétek a szószedetek megértését, memorizálását.

V. csoport egyéni feladatai:

- T.** Válassz ki egy N-tartalmú anyagot az elkészült beszámolóból! Határozd meg a molekula tömegét!
- U.** Válassz ki egy N-tartalmú anyagot az elkészült beszámolóból! Határozd meg a %-os nitrogéntartalmát!
- V.** Válassz ki két N-tartalmú vegyületet az elkészült beszámolóból! Nézz utána, milyen atomokból épül fel? Mi a képlete?
- W.** Válassz ki egy N-tartalmú vegyületet az elkészült beszámolóból! Nézz utána, és mutasd be tulajdonságait, felhasználását!
- X.** Melyik fogalom, kifejezés a legnehezebb számodra? Egészítsd ki rajzzal a szótárt, úgy hogy ennek megértése számodra is könnyű legyen!

Komplex Instrukciós Program – Óraterv

Műveltségi terület: Matematika

Tantárgy: Matematika

Évfolyam: 9.

Az óra témája: Algebrai kifejezések

Az óra cél- és feladatrendszere: A tanulók szerezzenek jártasságot az algebrai kifejezések használatában.

Az óra didaktikai feladatai: Gyakorlóóra. Számolás algebrai kifejezésekkel, egyszerűbb átalakítások, célszerű alakok.

Tantárgyi kapcsolatok: fizika, technika

Felhasznált források: Az intézmény által alkalmazott tankönyv

Szükséges eszközök: Csomagolópapír, filctollak, színes kartonok, olló, ragasztó.

Időkeret	A tanulók tevékenysége	A pedagógus tevékenysége	Célok és feladatok	Módszerek	Tanulói munkaformák	Eszközök	Megjegyzés
2 perc	Csoportalakítás. Alapelvek megbeszélése, tanulói szerepek elosztása. A tanulók az előző KIP-es órához viszonyítva rotálják egymás között a tanulói szerepeket.	A pedagógus táblázatban rögzíti a szerepek elosztását.	A KIP-es órákon elsődleges cél a kommunikáció fejlesztése, ezért a szerepeknek, különösen a kistanár és a beszámoló szerepnek a jelentősége elsődleges.	Beszélgetés. Megegyezés. Döntés.	Kis csoporton belüli munka, döntés.	Tanulói szerepek: kistanár, beszámoló, írnok, anyagfelelős, időfelelős.	

15 perc	Csoportfeladatok megoldása. Közös tevékenység, együttműködés. Beszélgetés, tevékenység. Anyagkezelés. Olvasás, írás. Feladattal kapcsolatos nézelődés, figyelem.	A pedagógus feladata a tanulók munkájának a követése, és a tanulói státuszkezelés.	Kognitív képességek fejlesztése. Szociális viselkedés fejlesztése.	Csoportmunka.	Csoportmunka. A tanulás a tanuló aktív cselekvésével történik.	Csomagolópapír, filctollak, csoportonként színes kartonok, olló, ragasztó.	Minden csoport különböző nyitott végű feladatot kap.
10 perc	A tanulói kis csoportok beszámolnak a végzett munkájukról.	Figyeli a beszámolót, ösztönzően javítja a hibákat.	Szóbeli kommunikáció fejlesztése	A közös munka egyéni bemutatása.	A csoport munkáját a „beszámoló” szerepét betöltő tanuló bemutatja.	Mágnes vagy „ragacs”.	
5 perc	A tanulók a füzetükbe ragasztják a papírcsíkron megkapott feladatukat és egyénileg dolgoznak.	A pedagógus kiosztja a személyre szabott feladatokat. A tanulók munkáját figyeli, ha kell segíti.	Személyre szabott differenciálás.	Egyéni munka.	Egyéni differenciálás.	Füzet, ceruza.	Képességhez mért, névre szóló feladatok.
10 perc	Egyéni beszámolók.	A pedagógus csoportonként a lehető legtöbb tanulónak	Egyéni fejlesztés.	Egyéni beszámolás.	Egyéni beszámolás.		A tanulók figyelnek egymás beszámolójára.

		alkalmat biztosít feladatának a bemutatására.				
3 perc	Értékelés. A tanulók figyelnek a pedagógusra.	Szóbeli értékelés.	Pozitív megerősítés, az erősségek kiemelése.	Tanári visszajelzés.		Visszaütalás a „nagy gondolatra”.
Játék az algebrával!						
<p>Az embereknek szükségük van a játékra. A felnőtteknek ugyanúgy, mint a gyerekeknek. A játék, szórakozás, multság, időtöltés, szabad tevékenység. Az ember és a magasabb rendű állatok fejlődésének fontos eleme, amely a viselkedés hatékonyságát fejleszti. Elemi gyakorlati funkciót szolgál. Az algebrával is lehet játszani! Próbáljátok ki! Mindenkinek jó szórakozást kívánok!</p>						
<p><u>I. csoport:</u> <i>Algebrai memóriajáték</i></p> <p>Valamennyien ismeritek a hagyományos memóriajátékot. Készítsetek hasonlót, csak most a kártyákon képek helyett algebrai kifejezések szerepeljenek, úgy hogy össze lehessen őket párosítani. <i>A játék menete:</i> A kártyákat az asztalon lefelé fordítva helyezték el! Az első tanuló felfordít kettőt, ha párban vannak, elveszi azokat, ha nem visszafordítja őket. Aki megtalál egy párt, újra fordíthat. Az győz, aki több párt tud összegyűjteni. Tervezéssel kezdjétek a munkát! A kártyák elkészítésekor használjátok a műveleti tulajdonságokat, ill. az azonos átalakításnál tanultakat! Egyszerű megoldásra törekedjétek! Figyeljétek az esztétikus kivitelezésre!</p>						
<p><u>I. csoport egyéni feladatai:</u></p> <p>Y. Gyűjtsd össze az elsőfokú algebrai kifejezéseket! Írd le a füzetedbe, mit nevezünk elsőfokú algebrai kifejezésnek!</p> <p>Z. Számítsd ki a legnagyobb fokszámú kifejezés helyettesítési értékét, ha az ismeretlen értéke -2!</p> <p>AA. Vond össze az egynemű tagokat! Azonos átalakítás segítségével hozd egyszerűbb alakba!</p>						

<p>BB. Gyűjtsd össze a másodfokú algebrai kifejezéseket. Vond össze az egyneműeket!</p> <p>CC. Csoportosítsd az egynemű algebrai kifejezéseket! Készíts ezek alkalmazásával egyenletet! Old meg az egyenletet!</p>
<p>II. csoport: Algebrai dominó</p> <p>Valamennyien ismeritek a hagyományos dominójátékot. Készítsetek hasonlót, csak most a lapokon számok helyett algebrai kifejezések, illetve algebrai kifejezésekkel kijelölt műveletek szerepeljenek.</p> <p>Tervezéssel kezdjétek a munkát!</p> <p>A kártyák elkészítésekor használjátok a műveleti tulajdonságokat, ill. az azonos átalakításnál tanultakat!</p> <p>Egyszerű megoldásra törekedjétek!</p> <p>Figyeljétek az esztétikus kivitelezésre!</p>
<p>II. csoport egyéni feladatai:</p> <p>DD. Számítsd ki a legkisebb fokszámú kifejezés helyettesítési értékét, ha az ismeretlen értéke 1,5!</p> <p>EE. Válaszd ki a kéttagú kifejezéseket! Határozd meg kettő- kettő szorzatát!</p> <p>FF. Csoportosítsd az algebrai kifejezéseket hatványkitevők nagysága szerint!</p> <p>GG. A dominón szereplő algebrai kifejezésekből készíts két darab algebrai törtet! Határozd meg értelmezési tartományt mindkét esetben!</p> <p>HH. Az egytagú algebrai kifejezésekből készíts többtagú kifejezéseket!</p>
<p>III. csoport: Algebrai lottó</p> <p>Készítsetek annyi 3×2-es „lottószelvényt”, ahány fős a csoport.</p> <p>A szelvényekre számok helyett algebrai kifejezésekkel kijelölt műveleteket írtatok!</p> <p>Ezek eredményeit, egyszerűbb alakját írtatok az eredménylapokra.</p> <p><i>A játék menete:</i></p> <p>Minden tanuló kap egy lottószelvényt.</p> <p>Az eredménylapokat az asztal közepén, lefelé fordítva helyezték el.</p> <p>Az első tanuló húz egy eredménylapot és annak a tanulónak a lottójára helyezi, akinél ez az eredmény szerepel.</p> <p>A húzások addig ismétlődnek, amíg valakinek „telitalálata” nem lesz.</p> <p>Az győz, akinek elsőként van „telitalálata”.</p> <p>Tervezéssel kezdjétek a munkát!</p> <p>Használjátok a műveleti tulajdonságokat, ill. az azonos átalakításnál tanultakat.</p> <p>Figyeljétek az esztétikus kivitelezésre!</p>

III. csoport egyéni feladatai:

II. Csoportosítsd az algebrai kifejezéseket változók szerint.

JJ. Számítsd ki a legnagyobb fokszámú kifejezés helyettesítési értékét, ha az ismeretlen értéke $-\frac{3}{4}$!

KK. Vond össze a másodfokú algebrai kifejezéseket. Azonos átalakítással hozd a legegyszerűbb alakba!

Számítsd ki a helyettesítési értéket, ha az ismeretlen értéke $\frac{3}{4}$!

LL. Csoportosítsd az algebrai kifejezéseket változók szerint. Készíts belőlük kéttagú kifejezéseket!

MM. Válassz egy kifejezést, amiben összeadás szerepel! Határozd meg a négyzetét!

IV. csoport: Tic-tac-toe

Készítsetek Tic-tac-toe játékot, csak most \circ és \times helyet algebrai kifejezésekkel kell játszaniotok.

Készítsetek egy 3×3 -as táblát és 9 db kék és 9 db piros eredménykártyát!

A táblára algebrai kifejezésekkel kijelölt műveleteket írtok.

Ezek eredményeit, egyszerűbb alakját írtok az eredménylapokra. A kék és a piros lapokon ugyanazok a kifejezések szerepeljenek.

A játék menete:

A táblát az asztalon közepén helyezétek el!

A játékot 2-2 fős „csapat” játssza.

Kő-papír-ollóval döntsétek el a pirosak vagy a kékék kezdik az első játékot. Azaz, ki helyezi fel a táblára az első eredménylapot. Utána felváltva tesznek.

Cél az, hogy valamilyen irányba kialakuljon a három azonos szín, úgy hogy közben a táblán lévő algebrai kifejezések megegyezzenek a rájuk helyezett eredménylapokon található kifejezésekkel.

Az a „csapat” győz, akinek először lesz vízszintesen, függőlegesen, vagy átlósan három azonos szín.

Tervezéssel kezdjétek a munkát!

A kártyák elkészítésekor használjátok a műveleti tulajdonságokat, ill. az azonos átalakításnál tanultakat!

Egyszerű megoldásra törekedjétek!

Figyeljétek az esztétikus kivitelezésre!

IV. csoport egyéni feladatai:

NN. Számítsd ki a legkisebb fokszámú kifejezés helyettesítési értékét, ha az ismeretlen értéke $\frac{3}{4}$!

OO. Válassz egy kifejezést, amiben összeadás szerepel! Szorozd meg 5-tel! Melyik szabályt alkalmaztad? Mondd el!

PP. Gyűjtsd össze az elsőfokú kéttagú algebrai kifejezéseket! Emeld valamennyit a második hatványra! Melyik szabályt alkalmaztad? Mondd el!

QQ. Gyűjtsd össze az elsőfokú algebrai kifejezéseket! Emeld valamennyit a második hatványra! Melyik szabályt alkalmaztad? Mondd el!

RR. Csoportosítsd az egynemű algebrai kifejezéseket! Készíts ezek alkalmazásával egyenlőtlenséget! Oldd meg az egyenlőtlenséget!

Komplex Instrukciós Program – Óraterv

Műveltségi terület: Matematika

Tantárgy: Matematika

Évfolyam: 10.

Az óra témája: Háromszögek hasonlósága

Az óra cél- és feladatrendszere: A tanulók szerezzenek jártasságot a hasonlóság alkalmazásában háromszögek esetében.

Az óra didaktikai feladatai: Gyakorlóóra.

Tantárgyi kapcsolatok: fizika, technika

Felhasznált források: Az intézmény által alkalmazott tankönyv

Szükséges eszközök: Csomagolópapír, filctollak, szívószál és hurkapálca különböző méretre darabolva, olló, ragasztó.

Időkeret	A tanulók tevékenysége	A pedagógus tevékenysége	Célok és feladatok	Módszerek	Tanulói munkaformák	Eszközök	Megjegyzés
2 perc	Csoportalakítás. Alapelvek megbeszélése, tanulói szerepek elosztása. A tanulók az előző KIP-es órához viszonyítva rotálják egymás között a tanulói szerepeket.	A pedagógus táblázatban rögzíti a szerepek elosztását.	A KIP-es órákon elsődleges cél a kommunikáció fejlesztése, ezért a szerepeknek, különösen a kistanár és a beszámoló szerepnek a jelentősége elsődleges.	Beszélgetés. Megegyezés. Döntés.	Kis csoporton belüli munka, döntés.	Tanulói szerepek: kistanár, beszámoló, írnok, anyagfelelős, időfelelős.	

15 perc	Csoportfeladatok megoldása. Közös tevékenység, együttműködés. Beszélgetés, tevékenység. Anyagkezelés. Olvasás, írás. Feladattal kapcsolatos nézelődés, figyelem.	A pedagógus feladata a tanulók munkájának a követése, és a tanulói státuszkezelés.	Kognitív képességek fejlesztése. Szociális viselkedés fejlesztése.	Csoportmunka.	Csoportmunka. A tanulás a tanuló aktív cselekvésével történik.	Csomagolópapír, filctollak, csoportonként színes kartonok, olló, ragasztó.	Minden csoport különböző nyitott végű feladatot kap.
10 perc	A tanulói kis csoportok beszámolnak a végzett munkájukról.	Figyeli a beszámolót, ösztönzően javítja a hibákat.	Szóbeli kommunikáció fejlesztése.	A közös munka egyéni bemutatása.	A csoport munkáját a „beszámoló” szerepét betöltő tanuló bemutatja.	Mágnes vagy „ragacs”.	
5 perc	A tanulók a füzetükbe ragasztják a papírcsikon megkapott feladatukat és egyénileg dolgoznak.	A pedagógus kiosztja a személyre szabott feladatokat. A tanulók munkáját figyeli, ha kell segíti	Személyre szabott differenciálás.	Egyéni munka.	Egyéni differenciálás.	Füzet, ceruza.	Képességhez mért, névre szóló feladatok.
10 perc	Egyéni beszámolók.	A pedagógus csoportonként a lehető legtöbb tanulónak alkalmat	Egyéni fejlesztés.	Egyéni beszámolás.	Egyéni beszámolás.		A tanulók figyelnek egymás beszámolójára.

		biztosít feladatanak a bemutatására.					
3 perc	Értékelés. A tanulók figyelnek a pedagógusra.	Szóbeli értékelés.	Pozitív megerősítés, az erősségek kiemelése.	Tanári visszajelzés.			Visszaütalás a „nagy gondolatra”.
Három oldal = háromszög?							
Megtanultuk, hogy a háromszögeknek három csúcsa, három oldala és három szöge van. De ha van három oldal, akkor az biztosan háromszög?							
I. csoport:							
<ul style="list-style-type: none"> • A rendelkezésre álló szívószálakból rakjatok ki háromszögeket! • Készítsetek halmazábrát, amelybe az elkészült háromszögek mindegyikét el tudjátok helyezni! • Az elkészült háromszögeket ragasszátok fel az általatos elkészített halmazábra megfelelő részébe! • Válasszátok ki a halmazábra egy részhalmazát! • Rajzoljatok ebben részhalmazban található mindegyik háromszöghöz legalább egy hasonlót! • Minden esetben határozzátok meg a hasonlóság arányát! 							
I. csoport egyéni feladatai:							
<ol style="list-style-type: none"> a. Válassz ki három darab háromszöget, változtasd meg ezeket a háromszögeket, hogy hasonlóak legyenek egymáshoz! Mely adatokban kellett változtatnod? Indokold válaszodat! b. Válassz egyet az általatos kirakott háromszögek közül, határozd meg a területét az eredetinek és a hozzá hasonló háromszögnek is! Fogalmazz meg tapasztalatodat! c. Az elkészült halmazábrának van olyan részhalmaza, amelynek minden eleme hasonló egymáshoz? Adj magyarázatot válaszodra! d. Válassz két háromszöget a halmazábráról! A szükséges adatok megmérése után dönts el, hasonlóak vagy sem! Legkevesebb hány adat megmérése szükséges? Válaszodat indokold! 							
II. csoport:							
<ul style="list-style-type: none"> • A rendelkezésre álló szívószálakból válasszátok ki hármat! • Jegyezzétek fel a három szívószál hosszát és próbáljatok meg háromszögeket kirakni a kiválasztott szívószálakból! 							

- Keressetek több megoldást! Minden szívószál csak egyszer használható fel!

a							
b							
c							

- Az elkészült háromszögeket pontosan rajzoljátok le a csomagolópapírra! Körzővel, vonalzóval dolgozzatok!
- Szerkesszetek minden háromszöghöz legalább egy hasonlót!

II. csoport egyéni feladatai:

- Válassz egyet az általatok kirakott háromszögek közül, nagyítsd a 1,5-szeresére, majd a nagyított képet tükrözd egy egyenesre! Hasonlítsd össze a tükrözés után kapott háromszöget az eredetivel!
- Válassz két háromszöget! A szükséges adatok megmérése után dönts el hasonlóak vagy sem! Legkevesebb hány adat megmérése szükséges? Válaszodat indokold!
- Válassz egyet az általatok lerajzolt háromszögek közül, határozd meg a területét ennek és a hozzá hasonló háromszögnek is! Fogalmazz meg tapasztalatodat!
- A tompaszögű háromszögek közül keress hasonlókat! Legkevesebb hány adat megmérése szükséges? Válaszodat indokold!

III. csoport:

- Az előre elkészített gumi „gyűrű” segítségével állítsátok elő háromszögeket!
- Keressetek minél több megoldást!
- Az elkészült háromszögeket pontosan rajzoljátok le a csomagolópapírra! Körzővel, vonalzóval dolgozzatok!
- A háromszögek közül válasszátok ki az egymáshoz hasonlóakat!
- Adjatok magyarázatot a tapasztalataitokra!

III. csoport egyéni feladatai:

- a. Válassz egy háromszöget, növeld minden oldalát 2 cm-rel! Hasonlítsd össze a háromszöget az eredetivel!
- b. Válassz egyet az átlalok kirakott háromszögek közül, szerkessz hozzá hasonlót, de a kerülete fele legyen az eredetinek!
- c. Karikázd be a tompaszögű háromszögeket! Nagyítsd a 2,5-szeresére az egyiket. Határozd meg a területük arányát!
- d. Válassz ki egy háromszöget, változtasd minden oldalát a kétszeresére! Számítsd kerületét, területét! Használd a tanult jelöléseket!

IV. csoport:

- Rajzoljátok meg az iskola nevét „grafiti”stílusban!
- A feliratban csak egymáshoz hasonló háromszögek szerepelhetnek!
- Tervezéssel kezdjétek a munkát!
- Szerkesszétek meg külön-külön a sablon háromszögeket!

IV. csoport egyéni feladatai:

- a. Válassz ki egy háromszöget, növeld minden oldalát 2 cm-rel! Rajzold be a középvonalait! Mérd meg az eredeti és az új háromszög esetében is! Mit tapasztalsz?
- b. Válassz ki egy háromszöget, csökkentsd minden oldalát a felére! Rajzold be a magasságait! Mérd meg az eredeti és az új háromszög esetében is! Mit tapasztalsz?
- c. Válassz ki egy háromszöget, növeld minden oldalát 2 cm-rel! Rajzold be a súlyvonalait! Mérd meg az eredeti és az új háromszög esetében is! Mit tapasztalsz?
- d. Válassz ki egy háromszöget, változtasd minden oldalát a kétszeresére! Számítsd ki kerületét, területét az eredeti és az új háromszögnek is! Használd a tanult jelöléseket!

Komplex Instrukciós Program – Óraterv

Műveltségi terület: Ember a természetben

Tantárgy: Biológia

Évfolyam: 11.

Óra témája: Összhangban a környezettel: Az egészség megőrzése

Az óra cél- és feladatrendszere: *A tanulók a különböző vizsgálatokon és feladatokon keresztül megértsék, mennyire fontos a szervezetük egészsége szempontjából a helyes életmód betartása.*

Beszédképesség, szóbeli szövegek alkotása és értése. Írott szöveg értése. Olvasási készség erősítése; értő olvasás fejlesztése. Írásbeli szövegek alkotása, íráskép, helyesírás fejlesztése, erősítése. Tanulási képesség erősítése.

A tanulók személyiségfejlődésében bekövetkezett változások, amelyek a tanítási-tanulási folyamat eredményeként valósulnak meg: önállóság, öntevékenység, alkotó részvétel, gondolkodás, társas kapcsolat erősítése. Az óra célja a tanulók szociális viselkedésének az igazítása, tanulói státuszkezelés, csoportmunkára nevelés, egyénre szabott differenciálás.

Az óra didaktikai feladatai: A tananyagegységre történő ráhangolás, motiválás, gyakorlás, ellenőrzés, értékelés.

Tantárgyi kapcsolatok: Természetismeret, kémia, matematika, fizika, magyar nyelv, testnevelés.

Felhasznált források:

- tankönyv
- online anyag:
http://www.nlcafe.hu/trend/20080619/12_tevhit_a_szepsegapolasrol/
<http://www.hazipatika.com/>
<http://www.vital.hu/>

Téma: Vizsgáljuk meg szervezetünket!

Melléklet: Tanulóknak átnyújtott nyitott végű, vitát generáló feladatok és a személyre szabott differenciált, névre szóló egyéni feladatok.

Az óra a Komplex Instrukciós Programnak megfelelő, tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói összetételű speciális kooperatív technikát alkalmazó tanítási óra.

Egyéb tanulási-tanítási segédletek:

- tankönyv, olló, ragasztó, reklámújságok, tollak, ceruzák, csomagolópapír, üres táblázat, stopperóra, mérőszalag, lufik, internetes anyag

Időkeret	A tanulók tevékenysége	A pedagógus tevékenysége	Célok és feladatok	Módszerek	Tanulói munkaformák	Eszközök	Megjegyzés
2 perc	Csoportalakítás. Alapelvek megbeszélése, tanulói szerepek elosztása. A tanulók az előző KIP-es órához viszonyítva rotálják egymás között a tanulói szerepeket.	A pedagógus kézfelemeltetéssel nyugtázza, hogyan egyeztek meg a tanulók egymás között.	A KIP-es órákon elsődleges cél a kommunikáció fejlesztése, ezért a szerepeknek, különösen a kistanár és a beszámoló szerepnek a jelentősége elsődleges. Az óra célja, hogy a tanulók mutassák be, hogy jártasak a gyakorlati alkalmazásokban.	Beszélgetés. Megegyezés. Döntés.	Kis csoporton belüli munka, döntés.	Tanulói szerepek: kistanár, beszámoló, írnok, anyagfelelős, időfelelős.	
2 perc		A pedagógus figyelemfelkeltő ráhangolása történik, a nagy gondolat segítségével.	Érdeklődés felkeltése a tanulóknál.	Frontális közlés.			

20 perc	A tanulók 6 kis csoportban (3 × 5 fő és 3 × 4 fő) dolgoznak a nyitott végű feladatokon.	A pedagógus feladata a tanulók munkájának a követése, és a tanulói státuszkezelés.	Kognitív képességek fejlesztése. Szociális viselkedés fejlesztése.	Csoportmunka.	Csoportmunka. A tanulás a tanuló aktív cselekvésével történik.	Ragasztó, réklámújságok, tollak, ceruzák, csomagolópapír, üres táblázat, stopperóra, mérőszalag, lufik, internetes anyag, tankönyv, olló.	Minden csoport többféle (gardneri) intelligencia felhasználását kívánó nyitott végű feladatot kap.
12 perc	A tanulói kis csoportok beszámolnak a végzett munkájukról.	Figyeli a beszámolót, ösztönzően javítja a hibákat.	Szóbeli kommunikáció fejlesztése.	A közös munka egyéni bemutatása.	A csoport munkáját a „beszámoló” szerepét betöltő tanuló bemutatja.	Mágnes vagy „ragacs”.	
3 perc	A tanulók a füzetükbe ragasztják a papírsíkon megkapott feladatukat és egyénileg dolgoznak.	A pedagógus kiosztja a személyre szabott feladatokat. A tanulók munkáját figyeli, ha kell segíti.	Személyre szabott differenciálás.	Egyéni munka.	Egyéni differenciálás.	Füzet, ceruza.	Képességhez mért, névre szóló feladatok.
4 perc	Egyéni beszámolók.	A pedagógus csoportonként a lehető legtöbb tanulónak alkalmat biztosít feladatának a bemutatására.	Egyéni fejlesztés.	Egyéni beszámolás.	Egyéni beszámolás.		A tanulók figyelnek egymás beszámolójára.

2 perc	A tanulók figyelnek a pedagógusra.	Szóbeli értékelés.	Pozitív megerősítés, az erősségek kiemelése.	Tanári visszajelzés.			
--------	------------------------------------	--------------------	--	----------------------	--	--	--

A tanulóknak átadott csoport- és egyéni feladatok

Vizsgáljuk meg szervezetünket!

Az orvosok megfigyelése szerint rendszerint azok a legegészségesebbek, akik elég figyelmet fordítanak a testükre, és megfelelő ételeket fogyasztanak. Ők stabilan tartják természetes, egészséges testsúlyukat, emellett több az energiájuk, jobb a párcapcsolatuk, nyugodtabb az életszembéletük, gyorsabb a gondolkodásuk, s mindent összegezve, elégedettebbek embertársaiknál. Az egészséges étkezés a jó közérzet kulcsa! A mai órát ennek a gondolatnak szenteljük.

I. csoportfeladat:

- - Készítsetek ételmszerpiramist az asztalotokon lévő reklámújságok képeinek felhasználásával!
- - Beszéljétek meg, hogy melyik ételmszer hol foglaljon helyet!
- - Csak olyan ételmszereket szerepeltessetek a piramisban, amelyet a csoport minden tagja szívesen fogyaszt! Ezt vitassátok meg!



I. csoport egyéni feladat:

- A. Válassz ki az ételmisszerpiramisból egy sort, és sorold fel minél több odatartozó ételmisszert, 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 állatok elkészített ételmisszerpiramist! Melyik ételmisszercsoport van legalul? Vajon miért? Helyes-e így, fejtse ki róla a véleményed!
- C. Mit szemléltet a csoportmunkában elkészített ételmisszerpiramis? Válaszodat indokold meg!
- D. Nézd jól meg az állatok elkészített ételmisszerpiramist! Melyik ételmisszercsoport van legfelül? Vajon miért? Helyes-e így, fejtse ki róla a véleményed!

II. csoportfeladat:

Sportolók vagytok. Rendszeresen ellenőrzitek a pulzusotokat, odafigyeltetek, hogy mennyi nyugodt és terhelt állapotban.

- Mérjétek meg stopper, vagy a falióra segítségével a pulzusszámotokat a tanult módszer alapján!
- Végezzétek el a mérést 30 guggolás után is!
- Készítsetek táblázatot a kapott értékekről!
- Vitassátok meg, hogy hogyan változott a pulzusszám, és értékeljétek az adatokat!
- Készítsetek a táblázat adataival oszlopdiagramot!

II. csoport egyéni feladat:

- E. Válassz ki egy adatpárt és számold ki, hány %-kal nőtt a pulzusszám!
- F. Válaszd ki azt a csoporttagot, amelyiknek a legnagyobb mértékben emelkedett a pulzusszáma, és számold ki mennyivel több vért pumpált a szíve percenként!
(1 szívveréssel kb. 70 ml vér áramlik átlagosan)
- G. Határozd meg, kinek emelkedett a csoportban a legkevesebbet a pulzusszáma, vajon milyen okai lehetnek ennek, indokold!
- H. Válaszd ki a csoportmunkából a legnagyobb szívverés adatot, és számold ki, ha ő folyamatosan 1,5 órán keresztül ilyen magasan tartja a pulzusát, mennyi vért keringet meg a szíve!
(1 szívveréssel kb. 70 ml vér áramlik átlagosan)

III. csoportfeladat:

- Gyűjtsétek össze, hogy a csoportban ki mennyi időt tölt naponta szépségápolással!
- Ismerjétek meg egymás szokásait! Mindenki számoljon be erről a csoport többi tagjának pár mondatban!
- Írjátok le, ki milyen rendszerességgel végzi ezeket! (bőr-, kéz-, láb-, haj-, fogápolás, zuhanyzás, fürdés, egyéb tisztálkodás) Készítsetek róla táblázatot!
- Az internet segítségével nézzetek utána, milyen tanácsok és észrevételek vannak ezzel kapcsolatban!
http://www.nlcafe.hu/trend/20080619/12_tevhit_a_szepsegapolasrol/
<http://www.hazipatika.com/>
<http://www.vital.hu/>
- Vitassátok meg, hogy megfelelő-e ez mindenkinél és helyesen cselekedtek-e!

III. Egyéni feladat:

- I. A csoportmunka alapján, számold ki, hogy kb. mennyi időt töltötök naponta átlagosan szépségápolással!
- J. Mit tanácsolnál azoknak az embereknek, akik véleményed szerint hozzátok képest túlságosan keveset töltenek ezekkel?
- K. Állapítsd meg, hogy a csoportból ki tölt legtöbb időt ezekkel a folyamatokkal!
- L. Válassz egy lányt és egy hétre lebontva, számold ki, kb. mennyi időt tölt átlagosan szépségápolással!
- M. Milyen következtetést tudsz levonni a csoportfeladat végeredményéből, ha összeveted az internetes anyaggal? Válaszod indokold!

IV. csoportfeladat:

- A csoport minden tagja kapott egy-egy lufit, amivel megmérhetitek, hogy egy fújással, ki mennyi levegőt tud belefűjni.
- A felfűjt lufi kerületét megmérve, sorrendet is állíthattok fel magatok között!
- Táblázatba foglaljátok össze ezeket!
- Vitassátok meg, és gyűjtsétek pontokba, hogy mivel fejleszthetitek a tüdőtök kapacitását, illetve mi károsíthatja azt!?

IV. csoport egyéni feladat:

- N. Saccold meg, kb. hány liter levegőt tudtál kifűjni!
- O. Szerinted mivel fejlesztheted a legjobban a tüdőkapacitásodat?
- P. Milyen veszélyre hívnád fel a legjobban társaid figyelmét?
- Q. Milyen tanácsot adnál a csoportodnak a mérésekből adódóan?

V. csoportfeladat:

Képzeljétek el, hogy sportorvosok vagytok, a csoport egyik tagja vizsgálatra jött el hozzátok, mert tagja az iskola focicsapatának. Ahhoz, hogy megkapja erre a tanévre az igazolólapot a sportoláshoz, el kell végezni rajta néhány vizsgálatot.

- Ültessétek le egy székre, és számoljátok meg a belégzéseket egy perc alatt, jegyezzétek fel!
- Majd guggoljon le 30-szor, és ültessétek le újra!
- Ismét számoljátok meg a belégzéseket egy perc alatt!
- Állapítsátok meg a légzésszámok közti különbséget, és magyarázzátok meg, mi lehet az oka az eltérésnek!
- Vitassátok meg, hogyan változik a légzésszám a terhelés hatására!
- Találjátok ki két olyan szituációt, amikor a légzésszám változhat. Játsszátok el!

V. csoport egyéni feladat:

- R. A csoportmunkában rögzített adatok alapján számold ki, hogy hány liter levegőt lélegzett be a vizsgálatra váró sportoló, miközben a váróteremben 40 percet ült, és várt! Azt már biztosan tudod, hogy egy levegővételkor 0,5 liter levegő cserélődik ki.
- S. A csoportmunkában rögzített adatok alapján számold ki, hogy hány liter levegőt lélegzik be a sportoló, miközben 1 órás edzésen vesz részt! Az edzésen egyenletesen mozog, olyan légzésszámmal, mint amit mértetek. Azt már biztosan tudod, hogy egy levegővételkor 0,5 liter levegő cserélődik ki.
- T. Kérdezd meg, és gondold végig egy napját a csoporttársadnak, számold ki mennyi kb. a napi levegőszükséglete?
- U. Végezd el a vizsgálatot magadon, hasonlítsd össze a csoportban mért adattal! Mit figyeltél meg az adatok között?
- V. Mit javasolnál a sportolónak az eredmények alapján?

VI. csoportfeladat:

Segélyszolgálat dolgozói vagytok.

- Levelet kaptok egy fiattól, melyet csatoltam külön lapon, olvassátok el!
- Vitassátok meg, hogy milyen problémái vannak Fillynek, és szedjétek pontokba, hogy mit tanácsolnátok neki a jövőben, ha kijön az elvonóról!
- A példa alapján, melyek azok a dolgok, amelyek tanácsként szolgálnak az osztálytársaitoknak, amelyeket megelőzni és elkerülni próbáljanak? Minél többet szedjétek össze!

VI. csoport egyéni feladat:

W. Mi a legfontosabb tanács véleményed szerint? Válaszod indokold!

X. Mit tartasz a legrosszabbnak, amivel az osztálytársaidnak szembe kell nézniük?

Y. Fontosnak tartod-e a segítségnyújtást? Miért?

Z. Véleményed szerint, melyik az a tanács, amit mindig mindenkinek szem előtt kell tartania?

ZS. Ha a te családban történne hasonló dolog, te szerinted miben tudnád segíteni őt?

Komplex Instrukciós Program – Óraterv

Műveltségi terület: Ember a természetben

Tantárgy: Biológia

Évfolyam: 11.

Óra témája: Életfolyamataink szervezése: Idegi szabályozás

Az óra cél- és feladatrendszere: *Megismerni azokat a veszélyeket, amelyek a fiataloknál talán a legjobban előtérbe kerülhetnek, és megtanuljuk, hogyan tegyünk ellene, illetve hogyan segítsünk embertársainkon.* Beszédkészség, szóbeli szövegek alkotása és értése. Írott szöveg értése. Olvasási készség erősítése; értő olvasás fejlesztése. Írásbeli szövegek alkotása, íráskép, helyesírás fejlesztése, erősítése. Tanulási képesség erősítése.

A tanulók személyiségfejlődésében bekövetkezett változások, amelyek a tanítási-tanulási folyamat eredményeként valósulnak meg: önállóság, öntevékenység, alkotó részvétel, gondolkodás, társas kapcsolat erősítése. Az óra célja a tanulók szociális viselkedésének az igazítása, tanulói státuszkezelés, csoportmunkára nevelés, egyénre szabott differenciálás.

Az óra didaktikai feladatai: A tananyagegységre történő ráhangolás, motiválás, új ismeretek közlése, értékelés.

Tantárgyi kapcsolatok: Természetismeret, kémia, matematika, magyar nyelv.

Felhasznált források:

- tankönyv
- online anyag
- internetes anyag

Téma: Függőségek keresztüztüében!

Melléklet: Tanulóknak átnyújtott nyitott végű, vitát generáló feladatok és a személyre szabott differenciált, névre szóló egyéni feladatok.

Az óra a Komplex Instrukciós Programnak megfelelő, tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói összetételű speciális kooperatív technikát alkalmazó tanítási óra.

Egyéb tanulási-tanítási segédletek:

- tankönyv, olló, ragasztó, tollak, ceruzák, csomagolópapír, internetes anyag, levél

Időkeret	A tanulók tevékenysége	A pedagógus tevékenysége	Célok és feladatok	Módszerek	Tanulói munkaformák	Eszközök	Megjegyzés
3 perc	Csoportalakítás. Alapelvek megbeszélése, tanulói szerepek elosztása. A tanulók az előző KIP-es órához viszonyítva rotálják egymás között a tanulói szerepeket.	A pedagógus kézfelemeltetéssel nyugtázza, hogyan egyeztek meg a tanulók egymás között.	A KIP-es órákon elsődleges cél a kommunikáció fejlesztése, ezért a szerepeknek, különösen a kistanár és a beszámoló szerepeknek a jelentősége elsődleges. Az óra célja, hogy a tanulók mutassák be, hogy jártasak a gyakorlati alkalmazásokban.	Beszélgetés. Megegyezés. Döntés.	Kis csoporton belüli munka, döntés.	Tanulói szerepek: kistanár, beszámoló, írnok, anyagfelelős, időfelelős.	
2 perc		A pedagógus figyelemfelkeltő ráhangolása történik, a nagy gondolat segítségével.	Érdeklődés felkeltése a tanulóknál.	Frontális közlés.			
15 perc	A tanulók 5 kis csoportban (5 × 5 fő) dolgoznak a nyitott végű feladatokon.	A pedagógus feladata a tanulók munkájának a követése, és a tanulói státuszkezelés.	Kognitív képességek fejlesztése. Szociális viselkedés fejlesztése.	Csoportmunka.	Csoportmunka. A tanulás a tanuló aktív cselekvésével történik.	Ragasztó, tollak, ceruzák, csomagolópapír, internetes anyag, tankönyv, olló, levél.	Minden csoport többféle (gardneri) intelligencia felhasználását kívánó nyitott végű feladatot kap.

12 perc	A tanulói kis csoportok beszámolnak a végzett munkájukról.	Figyeli a beszámolót, ösztönzően javítja a hibákat.	Szóbeli kommunikáció fejlesztése.	A közös munka egyéni bemutatása.	A csoport munkáját a „beszámoló” szerepét betöltő tanuló bemutatja.	Mágnes vagy „ragacs”.	
2 perc	A tanulók a füzetükbe ragasztják a papírcsíkon megkapott feladatukat és egyénileg dolgoznak.	A pedagógus kiosztja a személyre szabott feladatokat. A tanulók munkáját figyeli, ha kell segíti.	Személyre szabott differenciálás.	Egyéni munka.	Egyéni differenciálás.	Füzet, ceruza.	Képességhez mért, névre szóló feladatok.
9 perc	Egyéni beszámolók.	A pedagógus csoportonként a lehető legtöbb tanulónak alkalmat biztosít feladatának a bemutatására.	Egyéni fejlesztés.	Egyéni beszámolás.	Egyéni beszámolás.		A tanulók figyelnek egymás beszámolójára.
2 perc	A tanulók figyelnek a pedagógusra.	Szóbeli értékelés.	Pozitív megerősítés, az erősségek kiemelése.	Tanári visszajelzés.			

A tanulóknak átadott csoport- és egyéni feladatok

Függőségek keresztüzében!	
<p>Az élőlények intenzív kapcsolatban vannak a környezetükkel, függenek tőle, hiszen minden, ami szükséges számukra, onnan származik. Mégis szűkebb értelemben, ha az embereket nézzük, mindenkinek van „gyengéje”, ami alapján függőnek mondhatjuk. Ezt sokan érvként használják, és ezzel takarják a szenvedélybetegségüket. Jobb beismerni, mint elrejtve szenvedni tőle.</p>	
<p><u>I. csoportfeladat:</u></p> <p>A csoportotoknak az egészség megőrzését szem előtt tartva egy napirendet kell összeállítania, a korcsoportotok számára!</p> <ul style="list-style-type: none"> – Vitassátok meg, melyek a fontos tevékenységek egy átlagos hétköznap! – Próbáljátok megtervezni úgy a 24 órát, hogy az a többi tanult egészséges szemléletnek megfeleljen! (táplálkozás, munka, pihenés, szórakozás, sport, tanulás, alvás...) – Készítsetek róla táblázatot, hogy mikor, mit kell tenni a nap folyamán! 	
<p><u>I. csoport egyéni feladat:</u></p> <p>A. A csoportmunkában leírtaktól miben különbözik a te napirended?</p> <p>B. Van-e olyan tevékenység, amelyet véleményed szerint nem mindig lehet betartani? Melyik ez, miért?</p> <p>C. A te átlagos alvási igényeddel összeveted a napirendet, akkor mit tudsz mondani róla? Megfelelő-e? Ha nem, hogyan tér el?</p> <p>D. Te betartod-e a legfontosabbnak tartott tevékenységeket, ami a testi-lelki egészség alapköve? Ha nem miért, nem?</p> <p>E. Te hasonló napirenddel irányítod-e az életedet, melyek a fő hasonlóságok és tevékenységek, amelyekben megegyezik? Ideális ez számodra, ha nem, miben kell változtatnod?</p>	
<p><u>II. csoportfeladat:</u></p> <p>Tájékoztató jelleggel, készítsetek transzparenst a drogról, hatásukról, veszélyeikről!</p> <ul style="list-style-type: none"> – Átlátható, nagy és figyelemfelkeltő legyen! – Gyűjtsétek össze a kábítószerekről azokat a fontos információkat, amelyekről szerintetek tájékoztatni kell a fiatalokat! – Vitassátok meg ezeket, és szerepeltessétek a transzparenseteken! – Adjatok címet is neki! <p>Segítséget nyújt: <i>Drogról szülőknek</i> című könyv, <i>Földi pokol...a drog</i> című könyv Ti ötleteitekre vagyok kíváncsi!</p>	

II. csoport egyéni feladat:

- F. A csoportmunka alapján, melyik a legveszélyesebb drog szerinted? Miért?
- G. Állítsd a drogokat veszélyességi sorrendbe egy általad kiválasztott szempont alapján!
- H. Melyik fizikai hatást tartod a legdurvábbnak a csoportmunka alapján?
- I. Szerinted melyek azok a drogok, amelyekkel középiskolás korotokban valószínű, hogy találkozni fogtok, és mindenképpen kerülni kell, mert az a drogozáshoz vezető út?
- J. Fontosnak tartod-e ezek után a drogok ismeretét, és még hogyan adnál tudósítást róluk?

III. csoportfeladat:

Készítetek figyelemfelkeltő DROGELLENES plakátot!

- Használhattok a kapott képekből, és rendezzétek úgy a plakátot, hogy az igazán hatásos legyen, és hangsúlyozza a kábítószer veszélyeit!
- Adjatok ötletes mottót a plakátnak!
- Rajzzal és feliratokkal is kiegészíthetitek!
- A csoport vitassa meg az összefüggéseket a plakáton és a beszámolóban pár mondatban ismertesse!

III. csoport egyéni feladat:

- K. Hová helyeznéd ki az általatok készített plakátot?
- L. Véleményed szerint, van-e értelme ezeket a plakátokat kirakni? Miért?
- M. Melyik mozzanatot, ábrát tartod a legsokatmondóbbnak? Miért?
- N. Melyik korosztályhoz szól ez a plakát leginkább? Miért?
- O. Melyek voltak a te ötleteid a plakáton? Tudnád-e még valamivel színesebbé tenni?

IV. csoportfeladat:

Segélyszolgálat dolgozói vagytok.

- Levelet kaptok egy fiattól, melyet csatoltam külön lapon, olvassátok el!
- Vitassátok meg, hogy milyen problémái vannak Fillynek, és szedjétek pontokba, hogy mit tanácsolnátok neki a jövőben, ha kijön az elvonóról!

<ul style="list-style-type: none"> – A példa alapján, melyek azok a dolgok, amelyek tanácsként szolgálnak az osztálytársaitoknak, amelyeket megelőzni és elkerülni próbáljanak?
<p><u>IV. csoport egyéni feladat:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> P. Mi a legfontosabb tanács véleményed szerint? Válaszod indokold! Q. Mit tartasz a legrosszabbnak, amivel az osztálytársaidnak szembe kell nézniük? R. Fontosnak tartod-e a segítségnyújtást? Miért? S. Véleményed szerint, melyik az a tanács, amit mindig mindenkinek szem előtt kell tartania? T. Ha a te családban történne hasonló dolog, te szerinted miben tudnád segíteni őt?
<p><u>V. csoportfeladat:</u></p> <p>Az Alkoholelvonó Intézet munkatársai vagytok.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Vitassátok meg, gyűjtsétek össze, milyen szervi és főleg, milyen szociális problémái adódhatnak, aki alkoholfüggőségben szenved? Soroljátok ezeket fel! – Szedjétek pontokba, hogy mit tanácsolnátok neki a jövőben, ha kijön egy elvonókúráról! – A példa alapján, melyek azok a dolgok, amelyek tanácsként szolgálnak az osztálytársaitoknak, amelyeket megelőzni és elkerülni próbáljanak?
<p><u>V. csoport egyéni feladat:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> U. Mi a legfontosabb tanács véleményed szerint? Válaszod indokold! V. Mit tartasz a legrosszabbnak, amivel az osztálytársaidnak szembe kell nézniük? W. Fontosnak tartod-e a segítségnyújtást? Miért? X. Véleményed szerint, melyik az a tanács, amit mindig mindenkinek szem előtt kell tartania? Y. Szerinted társadalmi szinten miért gond kevésbé a dohányzás, mint az alkohol? Már tanultunk mindkettőről? Gondold át: Volt-e már gondod józan dohányossal, és volt-e ittas nem dohányzóval?

Komplex Instrukciós Program – Óraterv

Műveltségi terület: Földünk és környezetünk

Tantárgy: Földrajz

Évfolyam: 10.

Az óra témája: Magyarország földrajza

Az óra cél- és feladatrendszere: A tanulók képesek legyenek Magyarország természeti és társadalmi, gazdasági összefüggéseit jellemezni. Az egyes régiók erőforrásait tudják jellemezni.

Kreatív, vállalkozó szellemű gondolkodásmód megalapozása. A földrajzi ismeretek alkalmazási képességeinek kialakítása.

A tanulók személyiségfejlődésében bekövetkezett változások, amelyek a tanítási-tanulási folyamat eredményeként valósulnak meg: önállóság, öntevékenység, alkotó részvétel, gondolkodás, társas kapcsolat erősítése.

Az óra didaktikai feladatai: A tanult ismeretek alkalmazása, összefoglalása

Tantárgyi kapcsolatok: történelem

Felhasznált források: Internet, az intézmény által alkalmazott tankönyv, Ady Endre verses kötetek.

Szükséges eszközök: Csomagolópapír, filctollak, laptopok.

Időkeret	A tanulók tevékenysége	A pedagógus tevékenysége	Célok és feladatok	Módszerek	Tanulói munkaformák	Eszközök	Megjegyzés
2 perc	Csoportalakítás. Alapelvek megbeszélése, tanulói szerepek elosztása. A tanulók az előző KIP-es órához viszonyítva rotálják egymás között a tanulói szerepeket.	A pedagógus táblázatban rögzíti a szerepek elosztását.	A KIP-es órákon elsődleges cél a kommunikáció fejlesztése, ezért a szerepeknek, különösen a kistanár és a beszámoló szerepnek a jelentősége elsődleges.	Beszélgetés. Megegyezés. Döntés.	Kis csoporton belüli munka, döntés.	Tanulói szerepek: kistanár, beszámoló, írnok, anyagfelelős, időfelelős.	

1 perc	Utal az eddig tanultakra.	Figyelnek.	Ráhangolás, motiváció.	Tanári összegzés.	Frontális.		
17 perc	Csoportfeladatok megoldása. Közös tevékenység, együttműködés. Beszélgetés, tevékenység. Anyagkezelés. Olvasás, írás. Feladattal kapcsolatos nézelődés, figyelem.	A pedagógus feladata a tanulók munkájának a követése, és a tanulói státuszkezelés.	Kognitív képességek fejlesztése. Szociális viselkedés fejlesztése.	Csoportmunka.	Csoportmunka. A tanulás a tanuló aktív cselekvésével történik.	Csomagolópapír, filctollak, csoportonként egy-egy laptop	Minden csoport többféle (gardneri) intelligencia felhasználását kívánó nyitott végű feladatot kap.
10 perc	A tanulói kis csoportok beszámolnak a végzett munkájukról.	Figyeli a beszámolót, ösztönzően javítja a hibákat.	Szóbeli kommunikáció fejlesztése.	A közös munka egyéni bemutatása.	A csoport munkáját a „beszámoló” szerepét betöltő tanuló bemutatja.	Mágnes vagy „ragacs”.	
7 perc	A tanulók a füzetükbe ragasztják a papírcsíkon megkapott feladatukat és egyénilig dolgoznak.	A pedagógus kiosztja a személyre szabott feladatokat. A tanulók munkáját figyeli, ha kell segíti.	Személyre szabott differenciálás.	Egyéni munka.	Egyéni differenciálás.	Füzet, ceruza.	Képességhez mért, névre szóló feladatok.

6 perc	Egyéni beszámolók.	A pedagógus csoportonként a lehető legtöbb tanulóknak alkalmat biztosít feladatának a bemutatására.	Egyéni fejlesztés.	Egyéni beszámolás.	Egyéni beszámolás.		A tanulók figyelnek egymás beszámolójára.
2 perc	Értékelés. A tanulók figyelnek a pedagógusra.	Szóbeli értékelés.	Pozitív megerősítés, az erősségek kiemelése.	Tanári visszajelzés.			Visszautalás a „nagy gondolatra”.
Sík vidéken, szelíd lankán, hegyvidéken Magyarország régióinak fejlődését és mai helyzetét vizsgáltuk meg az elmúlt órákon. Keressük a természetföldrajzi és gazdasági összefüggéseket a mai helyzet háttérében!							
<u>I. csoportfeladat:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Tervezzetek egy olyan utazást, mely során Magyarország összes nagytájára ellátogattok! • Tájanként legalább egy települést tekintsetek meg! • Készítsetek az útról ppt-t! Egy-egy nevezetességet keressetek a településekről! 							
<u>I. csoport egyéni feladat:</u> <ol style="list-style-type: none"> A. Válaszd ki az egyik állomást az útvonalatokról! Melyik tanult nagytájon található? Milyen iparágak jellemzők erre a településre? Hogyan változott a település gazdasági helyzete az elmúlt 50 évben? B. Válassz ki egy állomáshelyet, és jellemezd a közlekedés földrajzi helyzetét! C. Válaszd ki az egyik állomást az útvonalatokról! Melyik nagy tájon található? Keresd meg az atlasz éghajlati térképein, hogy mennyi csapadék hullik ezen a tájon? Milyen a nyári maximum-hőmérséklet? Mi az oka ezeknek az adatoknak? Mi a gazdasági következménye? 							

<p>D. Közúton kb. hány km-t tettetek meg? Ugyanezt az útvonalat be tudnátok-e járni vasúton?</p> <p>E. Bővítsd még 2 képpel a ppt-t további nevezetességekkel!</p>
<p><u>II. csoportfeladat:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Készítsetek keresztrejtvényt Magyarország mezőgazdaságával kapcsolatban! • Igyekeztek minél sokszínűbben bemutatni a témát! • A rejtvény megfejtése is kapcsolatos legyen a mezőgazdasággal! • A csomagolópapírra csak a keretet készítsétek el, az osztály próbálja kitalálni a megoldásokat!
<p><u>II. csoport egyéni feladat:</u></p> <p>A. Az 1. számú meghatározásokat melyik nagytájhoz kapcsolódik? Indokold, hogy miért tartozhat ahhoz a tájhoz!</p> <p>B. A keresztrejtvényben tüntettek-e fel mezőgazdasági terményeket? Ha igen, milyen iparágak kapcsolódnak hozzájuk? Keresd olyan városokat, amelyekben ilyen ipar található!</p> <p>C. Válassz ki egy meghatározást! Írj összefüggéseket ezzel kapcsolatban!</p> <p>D. Válassz ki egy meghatározást! Milyen éghajlati hatás tapasztalható azon a tájon, amire az vonatkozik?</p> <p>E. A keresztrejtvény megfejtése a mezőgazdaság melyik eleméhez tartozik?</p>
<p><u>III. csoportfeladat:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Egy ipari nagyvállalat tulajdonosai vagytok. • Találjátok ki a vállalatot! Adjátok neki nevet! Mit állítotok elő? Mi lesz a termékek sorsa? • Írjátok le, hogy mire van szükség a vállalatotok telepítéséhez! • Írjátok le annak a menetét, ahogy az alapanyagokból a ti termékek előáll!
<p><u>III. csoport egyéni feladat:</u></p> <p>A. Az előállított terméket hol tudnátok eladni? Hova, milyen úton szállítanátok?</p> <p>B. Sorold fel a csoportmunkából a vállalatotok telepítő tényezőit!</p> <p>C. Szüksége van-e a vállalatotoknak olyan alapanyagra, ami nincs a közelben? Honnan szállítható ide?</p>

<p>D. Melyik tájra telepítenéd a vállalatotokat? A felsorolt telepítő tényezők közül melyik van meg ezen a tájon?</p> <p>E. A nagyvállalatok közelében milyen látnivalók vannak? Nézz utána az interneten!</p>
<p><u>IV. csoportfeladat:</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Egy mezőgazdasági kiállításon és vásáron vettek részt Budapesten. Egy televíziós társaság riporterei vagytok. Riportot kell készítenetek egy gazdával!• Tudakoljátok meg tőlük:• Honnan érkezett? (táj, település – használjátok a tematikus térképeket!)• Mit, hogyan, milyen körülmények között termeszt vagy tenyészt?• Milyen problémákkal kell megküzdenie?• Írjátok le, és adjátok elő a beszélgetést!
<p><u>IV. csoport egyéni feladat:</u></p> <p>A. Indokold meg, hogy a gazda miért foglalkozhat azzal, amit a riportban elmondott!</p> <p>B. Honnan érkezett a gazda? Jellemezd annak a területnek az éghajlatát! (csapadék, napsütés, szél, téli, nyári hőmérséklet) Használd az atlasz éghajlati térképét!</p> <p>C. Milyen segítségre lenne szüksége a gazdának? Adj neki tanácsot, hová fordulhat segítségért!</p> <p>D. Mérd meg a távolságot a vásár helyszíne és a gazda lakóhelye között!</p> <p>E. Milyen látnivalók vannak a gazda lakóhelyén vagy környékén? Nézz utána az interneten!</p>
<p><u>V. csoportfeladat:</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Két ember találkozik, és beszélget az életkörülményeiről, lehetőségeikről!• Egyikőjük Magyarországra keleti részéről érkezett, a másik a nyugati feléből.• Találjátok ki, pontosan honnan érkeztek! Miről beszélgethetnek?• Írjátok meg a párbeszédet legalább 10 mondatban!

V. csoport egyéni feladat:

- A. Mivel foglalkozik a keletről érkezett ember? Milyennek látja a helyzetét?
- B. Adj tanácsot a keletről jött embernek, hogy lakóhelyén maradva, milyen lehetőségei lehetnek az előrejutásban!
- C. A nyugatról jött ember honnan érkezett? Jellemezd ezt a helyet gazdasági szempontból!
- D. Mérd meg a távolságot a beszélgetők lakhelyei között! Milyen közlekedési eszközökkel, mennyi idő alatt juthatnak el egymáshoz! Használj útvonaltervezőt az interneten!
- E. Milyen látnivalók vannak a beszélgetők lakhelyén? A turizmus szempontjából jellemezd a lakhelyeket!

Komplex Instrukciós Program – Óraterv

Műveltségi terület: Magyar nyelv és irodalom

Tantárgy: Magyar irodalom

Évfolyam: 10.

Az óra témája: Ady Endre: *Az én menyasszonyom*

Az óra cél- és feladatrendszere: A tanulók megismerjék Ady Endre szerelmi líráját, új típusú szerelemfelfogását. A kreativitás, a képzelőerő, a képzettársítási képesség fejlesztése. Képesek legyenek önállóan értelmezni a művet, véleményt formálni, összehasonlítást végezni. Beszédkészség, szóbeli szövegek alkotása és értése. Írott szöveg alkotása, értése. Tanulási képesség erősítése. A tanulók személyiségfejlődésében bekövetkezett változások, amelyek a tanítási-tanulási folyamat eredményeként valósulnak meg: önállóság, öntevékenység, alkotó részvétel, gondolkodás, társas kapcsolat erősítése.

Az óra didaktikai feladatai: Új ismeret feldolgozása.

Tantárgyi kapcsolatok: magyar nyelvtan és kommunikáció

Felhasznált források: Internet, az intézmény által alkalmazott tankönyv, Ady Endre verses kötetek.

Szükséges eszközök: Csomagolópapír, filctollak. Interaktív tábla – ppt.

Időkeret	A tanulók tevékenysége	A pedagógus tevékenysége	Célok és feladatok	Módszerek	Tanulói munkaformák	Eszközök	Megjegyzés
2 perc	Csoportalakítás. Alapelvek megbeszélése, tanulói szerepek elosztása. A tanulók az előző KIP-es órához viszonyítva rotálják egymás között a tanulói szerepeket.	A pedagógus táblázatban rögzíti a szerepek elosztását.	A KIP-es órákon elsődleges cél a kommunikáció fejlesztése, ezért a szerepeknek, különösen a kistanár és a beszámoló szerepnek a jelentősége elsődleges.	Beszélgetés. Megegyezés. Döntés.	Kis csoporton belüli munka, döntés.	Tanulói szerepek: kistanár, beszámoló, írnok, anyagfelelős, időfelelős.	

5 perc	A ppt kivetítése Ady szerelemfelfogásáról.	Figyelnek, jegyzetelnek.	Ráhangelés, motiváció.	Tanári magyarázat.	Frontális.	Interaktív tábla.	A ppt vázlatként is szolgál.
13 perc	Csoportfeladatok megoldása. Közös tevékenység, együttműködés. Beszélgetés, tevékenység. Anyagkezelés. Olvasás, írás. Feladattal kapcsolatos nézelődés, figyelem.	A pedagógus feladata a tanulók munkájának a követése, és a tanulói státuszkezelés.	Kognitív képességek fejlesztése. Szociális viselkedés fejlesztése.	Csoportmunka.	Csoportmunka. A tanulás a tanuló aktív cselekvésével történik.	Csomagolópapír, filctollak, csoportonként egy-egy laptop.	Minden csoport többféle (gardneri) intelligencia felhasználását kívánó nyitott végű feladatot kap.
10 perc	A tanulói kis csoportok beszámolnak a végzett munkájukról.	Figyeli a beszámolót, ösztönzően javítja a hibákat.	Szóbeli kommunikáció fejlesztése.	A közös munka egyéni bemutatása.	A csoport munkáját a „beszámoló” szerepét betöltő tanuló bemutatja.	Mágnes vagy „ragacs”.	
7 perc	A tanulók a füzetükbe ragasztják a papírcsíkon megkapott feladatukat és egyénileg dolgoznak.	A pedagógus kiosztja a személyre szabott feladatokat. A tanulók munkáját figyeli, ha kell segíti.	Személyre szabott differenciálás.	Egyéni munka.	Egyéni differenciálás.	Füzet, ceruza.	Képességhez mért, névre szóló feladatok.

6 perc	Egyéni beszámoló.	A pedagógus csoportonként a lehető legtöbb tanulóknak alkalmat biztosít feladatának a bemutatására.	Egyéni fejlesztés.	Egyéni beszámolás.	Egyéni beszámolás.		A tanulók figyelnek egymás beszámolójára.
2 perc	Értékelés. A tanulók figyelnek a pedagógusra.	Szóbeli értékelés.	Pozitív megerősítés, az erősségek kiemelése.	Tanári visszajelzés.			Visszaulás a „nagy gondolatra”.
Se veled, se nélküled							
A mindent elsöprő nagy szerelmek gyakran véget érnek. Két ember szerelme mindig hordoz konfliktusokat!							
I. csoportfeladat:							
<ul style="list-style-type: none"> • Szedjétek össze a vázlat és a forrás alapján T-táblázatba a költő és Léda kapcsolatának a pozitív és negatív vonásait! • Hasonlítsátok össze a század eleji kapcsolatokat, és a mai kapcsolatokat! 							
I. csoport egyéni feladat:							
<p>F. Az általatok elkészített táblázatok alapján alkoss mondatokat a kapcsolat pozitív jellemzőiről!</p> <p>G. Az általatok elkészített táblázatok alapján alkoss mondatokat a kapcsolat negatív vonásairól!</p> <p>H. Készíts fürtábrát! Mondd el saját szavaiddal a csoportmunka alapján, mire épülhet egy jó kapcsolat napjainkban!</p> <p>I. Készíts táblázatot a csoportmunka alapján, amelyben bemutatsz mi a nő és mi a férfi szerepe egy kapcsolatban!</p>							
II. csoportfeladat:							
<ul style="list-style-type: none"> • Olvassátok el Ady Endre: <i>Az én menyasszonyom</i> című versét! • Készítsetek képregényt a versről! 							

II. csoport egyéni feladat:

- F. Hogyan osztottátok fel a verset a képek alapján? Miért épp így tettétek? Magyarázd meg!
- G. Készítsd el a képregény alapján a szereplők jellemábrázolását!
- H. Írj a képregényhez párbeszédet!
- I. Mutasd be a képregény alapján ezt a kapcsolatot!

III. csoportfeladat:

- Olvassátok el Ady: *Az én menyasszonyom* című versét!
- Írjátok meg verses formában Léda válaszát, amelynek címe: *Az én vőlegényem!*

III. csoport egyéni feladat:

- F. Fogalmazd meg a versetek alapján, hogy a kapcsolat befejezése vagy folytatása mellett döntesz-e Lédaként!
- G. Az általatok elkészített verset alakítsd át levélformátummá!
- H. Az általatok elkészített versből szedd ki a vőlegény negatív tulajdonságait, és alakítsd át pozitívvá!
- I. Az általatok elkészített versből szedd ki a vőlegény pozitív tulajdonságait, és alakítsd át negatívvá!

IV. csoportfeladat:

- Olvassátok el Ady: *Az én menyasszonyom* című versét!
- Fogalmazzatok át a verset egy igazi szerelmi vallomássá párbeszédés formában, majd ketten mutassátok is be azt!
- Vigyázzatok a magázó formára!

IV. csoport egyéni feladat:

- A. Az általatok elkészített párbeszédés szöveget fogalmazd át monológgá a hölgy szemszögéből!
- B. Az általatok elkészített párbeszédés szöveget fogalmazd át monológgá a férfi szemszögéből!
- C. Alakítsd át a szerelmi vallomást levéllé, amelyet Léda ír a költőnek!
- D. Készíts rajzot a szerelmi vallomás egy jelenetéről!

V. csoportfeladat:

- Olvassátok el Ady: *Az én menyasszonyom* című versét!
- Keressetek az Ady-kötetben Lédához írt verseket!
- Válasszatok egyet-kettőt!
- Keressetek hasonló kifejezéseket, szavakat a versekben!

V. csoport egyéni feladat:

- F. Csoportosítsd a gyűjtött kifejezéseket pozitív-negatív halmazba!
- G. A gyűjtött kifejezések alapján mondatokban fogalmazd meg, milyen volt a költő és Léda kapcsolata!
- H. Te el tudnál képzelni magad számára egy ilyen kapcsolatot? Indokolj!
- I. Készíts illusztrációt a választott vershez!

Komplex Instrukciós Program – Óraterv

Műveltségi terület: Magyar nyelv és irodalom

Tantárgy: Magyar nyelv és kommunikáció

Évfolyam: 10.

Az óra témája: Szövegtani elemzések

Az óra cél- és feladatrendszere: A tanulók ismerjék és alkalmazzák a különböző szövegtípusokat. Ismerjék a szövegszervező erőket, képesek legyenek azokat alkalmazni. Figyeljék meg és ismerjék fel a szöveg szerkezeti egységeit. A szövegelemző képesség fejlesztése.

Beszédképesség, szóbeli szövegek alkotása és értése. Írott szöveg alkotása, értése. Tanulási képesség erősítése.

A tanulók személyiségfejlődésében bekövetkezett változások, amelyek a tanítási-tanulási folyamat eredményeként valósulnak meg: önállóság, öntevékenység, alkotó részvétel, gondolkodás, társas kapcsolat erősítése.

Az óra didaktikai feladatai: A megismert alapfogalmak begyakorlása, alkalmazása.

Tantárgyi kapcsolatok: magyar irodalom

Felhasznált források: Internet, az intézmény által alkalmazott tankönyv.

Szükséges eszközök: Csomagolópapír, filctollak. Interaktív tábla.

Időkeret	A tanulók tevékenysége	A pedagógus tevékenysége	Célok és feladatok	Módszerek	Tanulói munkaformák	Eszközök	Megjegyzés
2 perc	Csoportalakítás. Alapelvek megbeszélése, tanulói szerepek elosztása. A tanulók az előző KIP-es órához viszonyítva rotálják egymás	A pedagógus táblázatban rögzíti a szerepek elosztását.	A KIP-es órákon elsődleges cél a kommunikáció fejlesztése, ezért a szerepeknek, különösen a kistanár és a	Beszélgetés. Megegyezés. Döntés.	Kis csoporton belüli munka, döntés.	Tanulói szerepek: kistanár, beszámoló, írnok, anyagfelelős, időfelelős.	

	között a tanulói szerepeket.		beszámoló szerepnek a jelentősége elsődleges.				
2 perc	Különböző szövegeket vetít ki az interaktív táblán.	A szövegeket besorolják az egyes szövegtípusokba, megnevezik műfajukat.	Ráhangolás, motiváció.	Tanári kérdés-feltevés.	Frontális, egyéni az interaktív táblánál.	Interaktív tábla.	
14 perc	Csoportfeladatok megoldása. Közös tevékenység, együttműködés. Beszélgetés, tevékenység. Anyagkezelés. Olvasás, írás. Feladattal kapcsolatos nézelődés, figyelem.	A pedagógus feladata a tanulók munkájának a követése, és a tanulói státuszkezelés.	Kognitív képességek fejlesztése. Szociális viselkedés fejlesztése.	Csoportmunka.	Csoportmunka. A tanulás a tanuló aktív cselekvésével történik.	Csomagolópapír, filctollak, csoportonként egy-egy laptop.	Minden csoport többféle (gardneri) intelligencia felhasználását kívánó nyitott végű feladatot kap.
10 perc	A tanulói kis csoportok beszámolnak a végzett munkájukról.	Figyeli a beszámolót, ösztönzően javítja a hibákat.	Szóbeli kommunikáció fejlesztése.	A közös munka egyéni bemutatása.	A csoport munkáját a „beszámoló” szerepét betöltő tanuló bemutatja.	Mágnes vagy „ragacs”.	

5 perc	A tanulók a füzetükbe ragasztják a papírcsikón megkapott feladatukat és egyénileg dolgoznak.	A pedagógus kiosztja a személyre szabott feladatokat. A tanulók munkáját figyeli, ha kell segíti.	Személyre szabott differenciálás.	Egyéni munka.	Egyéni differenciálás.	Füzet, ceruza.	Képességhez mért, névre szóló feladatok.
10 perc	Egyéni beszámolók.	A pedagógus csoportonként a lehető legtöbb tanulónak alkalmat biztosít feladatának a bemutatására.	Egyéni fejlesztés.	Egyéni beszámolás.	Egyéni beszámolás.		A tanulók figyelnek egymás beszámolójára.
2 perc	Értékelés. A tanulók figyelnek a pedagógusra.	Szóbeli értékelés.	Pozitív megerősítés, az erősségek kiemelése.	Tanári visszajelzés.			Visszaütálás a „nagy gondolatra”.
Alkossunk és elemezzünk!							
Nem mindegy, hogy kinek milyen céllal alkotunk egy szöveget. Fontos, hogy úgy szerkesszük meg, hogy a hallgatók/olvasók megértsék! Nézzük meg, milyen eszközökkel tudjuk biztosítani a megértést!							
<u>I. csoportfeladat:</u>							
<ul style="list-style-type: none"> • A csoport minden tagja külön-külön írjon egy tetszőleges bővített mondatot a saját lapjára! • A leírt mondatokat olvassátok fel, és alkossatok egy szöveget, melyben mindegyik mondatot felhasználjátok! (Természetesen nyelvtanilag és nyelvhelyességi szempontból alakíthatók az eredeti mondatokon, de mindegyiket fel kell használni.) • A kész szövegben vizsgáljátok meg a szövegkohéziót! Milyen elemekkel biztosítottátok az összetartozást? 							

I. csoport egyéni feladat:

- A. Mi a kommunikációs célja a szövegeknek?
- B. A kommunikációs helyzet szerint milyen csoportba sorolható a szövegek? Indokold!
- C. Milyen jelentésbeli kapcsolóelemeket használtak?
- D. Használtak-e a szövegben izotópokat? (pl. szinonimákat vagy körülírást) Ha nem, illessz a szövegekbe ilyen helyettesítő elemeket!

II. csoportfeladat:

- Mobiltelefonokon az alábbi csengőhangok hallhatók egymás után: mentőautó szirénája, delfin hangja, ló nyerítése, kakas kukorékolása, spanyol zene.
- Alkossatok úgy szöveget, hogy a csengőhangok sorrendjét tartsátok meg!
- Vizsgáljátok meg a szövegkohéziót!
- Milyen elemekkel biztosítottátok az összefüggést?

II. csoport egyéni feladat:

- A. A szövegek milyen kommunikációs célt szolgálnak?
- B. Fogalmazd meg szövegek témáját! Adj a szövegeknek témajelölő címet!
- C. Vizsgáld meg, hogy a szövegek befejező része eleget tesz-e a funkciójának!
- D. Milyen szerkezeti felépítés jellemzi a szövegeket?
- E. Milyen típusú és milyen műfajú a szövegek?

III. csoportfeladat:

- Egy borítékból a mellékelt fénykép került elő.
- Vajon miről szól az a levél, amely mellette volt?
- Fogalmazzatok meg a levélírás szabályait figyelembe véve!

III. csoport egyéni feladat:

- A. Fogalmazd meg a szövegek témáját! Elbeszélő, leíró vagy érvelő műfajú a levelek?
- B. Válassz 10 szót a levelekből, és keress hozzájuk szinonimákat! Használd a szótárakat!
- C. Miről szólhat az az újságcikk, amely mellé ez a kép van mellékelve?
- D. Keress a szövegekben grammatikai kötőelemeket!
- E. Vizsgáld meg, milyen eszközökkel biztosították a szövegösszefüggést! Keress példát az anaforára, kataforára és deixisre!

IV. csoportfeladat:

- Katona József *Bánk bán* című drámájának cselekményét felhasználva alkossatok egy szöveget, amely megfelel a következő szempontoknak:
 - kommunikációs helyzet szerint sajtószöveg
 - a kommunikáció célja szerint tájékoztató szöveg

IV. csoport egyéni feladat:

- A. Elemezd a szövegeket szerkezeti szempontból! Keress példát az alábbiakra: szövegmondat, tömb, bekezdés, szakasz!
- B. Milyen kulcsszavakat találsz a szövegekben?
- C. Keresd meg a szövegek tételmondatát! A szövegek mely szerkezeti egységében található?
- D. Hogyan változna a szövegek, ha a kommunikációs helyzet szerint magánéleti dialogikus szöveget alkotnál?
- E. Hogyan változna a szövegek, ha a kommunikáció célja szerint elsősorban érzelmeket kellene kifejezned?

V. csoportfeladat:

- Alkossatok egy érvelő szöveget!
- A téma: Szupermarketben vagy a piacon vásároljunk inkább?
- Használjatok retorikai elemeket!

V. csoport egyéni feladat:

1. Elemezd a szövegeket! Megfelel-e az érvelő fogalmazás ismérveinek?
2. Milyen grammatikai eszközökkel biztosítottátok a szövegkohéziót?
3. Írd ki a szövegekből a retorikai elemeket!
4. A szövegek alapján írd leíró fogalmazást az egyik helyszínről!
5. Meggyőzőtt-e a szövegek? Indokolj!

IRODALOM

- Allport, G. W.** (1995). Kultúra, szituáció és szerep. In: Bakacsiné Gulyás Mária (szerk.): *A nevelés társadalmi alapjai*. JGYTF Kiadó, Szeged, p.126.
- Andorka R.** (2006). *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Aradi A., Erdős J., Sturcz Z.** (2002). *Küszöbszint: magyar mint idegen nyelv*. BME Műegyetemi Távoktatási Központ, Budapest.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., Nolen-Hoeksema, S.** (1999). *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Az innováció hálózatai. Az iskolarendszer és az iskolamenedzsment új modelljei** (2012). OFI, Budapest.
- Az oktatás és az Európai Unió.** In: www.oki.hu
- Bábosik I.** (2000). Az iskola nevelési hatékonyságának mutatói. *Új Pedagógiai Szemle*, 2, pp. 3–11.
- Bacsikai K.** (2014). *Mit ér (el) a tanár, ha közép-európai? Alacsony státusú diákokat tanító eredményes tanárok két közép-európai régióban*. Doktori disszertáció. Debrecen.
- Ballarino, G., Bratti, M., Filippin, A., Fiorio, C., Leonardi, M., Scervini, F.** (2014). Increasing Educational Inequalities? In: Salverda, W., Nolan, B., Checchi, D., Marx, I., McKnight, A., Tóth, I. Gy., van de Werfhorst, H. (eds.): *Changing Inequalities in Rich Countries*. Oxford University Press, pp. 121–145.
- Barlai R-né** (2011). *Szervezetfejlesztés*. Szegedi Tudományegyetem Közoktatási Vezetőképző Intézet. http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2009_0026_kovi_szervfejl/21_a_bizonytalansag_kezelse_az_tmeneti_helyzet_n_ehzsgei.html (2015. 11. 04.).
- Báthory Z.** (1976). *Feladatlapok szerkesztése, adatok értékelése*. Országos Oktatástechnikai Központ, Budapest.
- Báthory Z.** (2000). *Tanulók, iskolák, különbségek*. OKKER Oktatási Kiadó, Budapest.
- Báthory Z., Falus I.** (szerk.) (1997). *Pedagógiai Lexikon I–II*. Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- Berliner, D. C.** (2005). Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása. *Pedagógusképzés*, 2, pp. 71–93. http://issuu.com/pedagoguskepzes/docs/pedag_gusk_pz_s_2005-2 (2014. 11. 01.).
- Bernstein, B.** (1975). Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Pap Mária, Szépe György (szerk.): *Társadalom és nyelv*. Gondolat Kiadó, Budapest, pp. 393–435.

- Bloom, B. S.** (1956). *Taxonomy of educational objectives*. Handbook I: The cognitive domain. David McKay Co Inc., New York.
- Burnet, B. & Lampert, J.** (2011). Teacher education and the targeting of disadvantage. *Creative Education*, Vol. 2, No. 5, pp. 446–451.
<http://dx.doi.org/10.4236/ce.2011.25064>
- Castro, A. J., Kelly, J., Shih, M.** (2010). Resilience Strategies for New Teachers in High-Needs Areas. *Teaching and Teacher Education*, 26, pp. 622–629.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.010>
- Chomsky, N.** (1957). *Syntactic structures*. Mouton.
- Cohen, E. G.** (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64 (1), pp. 1–35.
<https://doi.org/10.2307/1170744>
- Cohen, G. E., Lotan, A. R.** (2014). *Designing Groupwork*. Teachers College, Columbia University, New York and London.
- Cronbach, L. J.** (1970). *Essentials of psychological testing*. 3rd ed. Harper & Row, New York.
- Csapó B.** (2011). *A nemzetközi felmérések eredményei – következtetések a magyar közoktatás fejlesztésének megalapozásához*. http://www.tarki-tudok.hu/files/mta_konferencia_csapobeno.pdf (2019. 11. 02.).
- Csapó B.** (2018). *A nemzetközi felmérések eredményei – következtetések a magyar közoktatás fejlesztésének megalapozásához*. www.tarki-tudok.hu/files/mta_konferencia_csapobeno.pdf (2024. 02. 24.).
- Csépe V.** (2006). *Az olvasó agy*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Dewey, J.** (1996). *A nevelés jellege és folyamata*. *Pedagógiai Források*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Darling-Hammond, L.** (2010). Teacher Education and the American Future. *Journal of Teacher Education*, 61, pp. 35–47.
<http://dx.doi.org/10.1177/0022487109348024>
- Döbör Á.** (2009). *Amit a hallgatónak tudni illik: az olvasás és szövegértés pszichológiai alapjairól*. SZEK – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged.
- Dudás M.** (2014). A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei. In: Bárdossy Ildikó, Molnár-Kovács Zsófia (szerk.): *Szakmai életút-lapozgató V. Válogatás Dudás Margit írásaiból*. Pécsi Tudományegyetem. Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Pécs, pp. 66–89.
- Dudás M.** (2006). *Pedagógusjelöltek belépő nézeteinek feltárása*. Pécsi Tudományegyetem. Pécs.

- Eurydice** (2006). *Tartalomalapú nyelvtanítás (CLIL/EMILE) az európai iskolákban*. http://eacea.ec.europa.eu/eurydice/ressources/eurydice/pdf/0_integral/071HU.pdf.
- Európai Unió számára készített köznevelési stratégia 2021–2030*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcjpcglclefindmkaj/https://2015.2019.kormany.hu/download/d/2e/d1000/K%C3%B6znevel%C3%A9si%20strat%C3%A9gia.pdf (2022. 09. 30.).
- European Commission/EACEA/Eurydice** (2020). *National Education Systems*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en.
- Falus I., Szűcs I.** (2022). Az oktatás módszerei. In: Falus Iván, Szűcs Ida (szerk.): *A didaktika kézikönyve*. Akadémiai Kiadó, Budapest, pp. 545–584.
- Falus I.** (szerk.) (2004). *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Falus I.** (2003). A pedagógus. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanulás tanításához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, pp. 79–100.
- Fazekas Á., Halász G., Horváth L., Pálvölgyi L., Balázs É., Antoni-Alt P.** (2021). *Innováció az oktatásban. Az Innova kutatási projekt záró tanulmánya*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcjpcglclefindmkaj/https://nevtud.ppk.elte.hu/dstore/document/3762/Innova_z%C3%A1r%C3%B3_tanulm%C3%A1ny-2021.02.22_%28final%29.pdf.
- Fülöp M.** (2001). A versengés mint szociális képesség. In: Csapó Benő, Vidákovich Tibor: *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, pp. 129–143.
- Giddens, A.** (2008). *Szociológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Gósy M.** (2004). *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Golnhof E.** (1998). A pedagógiai értékelés. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., pp. 392–417.
- Golnhof E.** (2001). Új értékelési kultúra kibontakozása. *Iskolakultúra*, 9, pp. 78–82.
- Grice, P. H.** (1997). A társalgás logikája. In: Pléh, Síklaki, Terestyéni (szerk.): *Nyelv – Kommunikáció – Cselekvés*. Osiris Kiadó, Budapest, pp. 213–228.
- Gyarmathy É.** (2010). *Hátrányban az előny. A szociokulturálisan hátrányos tehetségek*. Géniusz Könyvek. MATEHETSZ, Budapest.
- Halász G.** (2001). *Az oktatási rendszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Halász G.** (2007). Lisszabon és az egyetemek: az Európai Unió formálódó felsőoktatási politikája. In: Krémó Anita (szerk.): *Oktatás és képzés 2010 – Műhelybeszélgetések*. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest, pp. 170–210.

- Halász G.** (2009). A jelen és jövő iskolája – közoktatás Magyarországon és Európában. In: *Az oktatás közügye*. VII. Nevelésügyi Kongresszus, MPT, Budapest, pp. 117–138.
- Hámori J.** (2005). *Az emberi agy szimmetriái*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Bécs.
- Hargreaves, A., Fullan, M.** (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press, New York.
- Híres-László K.** (2021). *Hétköznapi etnicitás. Beregszászi magyarok az etnikai kategóriák szerepéről*. Budapesti Corvinus Egyetem, Szociológia Doktori Iskola, 226 p.
- Hurst, C., Gibbon, H. F., Nurse, A.** (2016). *Social Inequality Forms, Causes, and Consequences*. New York, p. 460. <https://doi.org/10.4324/9781315536859>
- How the world's most improved school systems keep getting better. *McKinsey&Co.*, 2010. http://www.mckinsey.com/client_service/social_sector/latest_thinking/worlds_most_improved_schools (2015. 03. 12.).
- Horváth Gy.** (1998). *Pedagógiai pszichológia*. Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém.
- Illyés S.** (2000). *Rendszerfunkciók és hátrányos helyzet*. OM-OKT, Budapest, 37. p.
- Halász Gábor, Balázs Éva, Fischer Márta, Kovács István Vilmos** (szerk.) (2011). *Javaslat a nemzeti oktatási innovációs rendszer fejlesztésének stratégiájára* OFI, Budapest.
- Balázs Éva, Kocsis Mihály, Vágó Irén** (szerk.) (2010). *Jelentés a magyar közoktatásról*. OFI, Budapest.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B.** (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. University of Minnesota. https://www.tablelearning.com/uploads/File/EXHIBIT_B.pdf
- K. Nagy E.** (2022). Fokozott figyelmet érdemlő tanulói csoportok nevelésével és oktatásával összefüggő kérdések. In: Falus I., Szűcs I. (szerk.): *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Akadémiai Kiadó, Budapest, pp. 307–330.
- K. Nagy E.** (2015). *KIP Könyv I–II*. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc.
- K. Nagy E.** (2014a). *A KIP alkalmazása a szakképző iskolákban*. Kézirat.
- K. Nagy E.** (2014b). *Pedagógiai kultúraváltás. VII. Taní-tani Konferencia*. Miskolc. Előadás. Kézirat.
- K. Nagy E.** (2014c). A heterogén tanulói csoportok kezelése. In: Harmatiné Olajos T., Pataky N. K. Nagy E.: *Kétszeresen kivételes tanulók tehetséggondozása*. Géniusz Könyvek, MATEHETSZ, Budapest, pp. 89–145.

- K. Nagy E.** (2012). *Több mint csoportmunka*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- K. Nagy E.** (2007). *Az esélyegyenlőtlenség kezelése csoportmunkával*. Debreceni Egyetem, NTDI, Doktori értekezés.
- Kecskés J., Kovács M.** (2014). A nyelvi hátránnyal küzdő gyermekek tantárgyi szakszókincsének fejlesztése. In: *Tudomány, technológia, terminológia*. Éghajlat Kiadó, Budapest, pp. 203–213.
- Kelemen L.** (1984). *Pedagógiai pszichológia*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kelemen-Molitorisz A.** (2009). Szakközépiskolás tanulók olvasásstratégiahasználatának felmérése a MARSÍ-kérdőívvel. *Magyar Pedagógia*, 3, pp. 287–313.
- Kenyeres E.** (1928). Az Új Iskola és pedagógiája. *Magyar Pedagógia*, pp. 81–84.
- Kerettanterv a szakközépiskolák 9–12. osztálya számára.** 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet. 6. sz. melléklet. http://kerettanterv.ofi.hu/06_melleklet_9-12_szki/index_szakkozep.html (2024. 02. 02.).
- Kerettanterv a szakiskolák számára.** 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet. 8. sz. melléklet. http://kerettanterv.ofi.hu/08_melleklet_szakiskola/index_szi.html (2024. 02. 02.).
- Kertesi G.** (2005). *A társadalom peremén. Romák a munkaerőpiacon és az oktatásban*. Group Inc., Budapest.
- Kiss Á.** (1978). *Mérés, értékelés, osztályozás*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kiss L.** (2015). *Tévedhetnek-e a tanárok?* <http://i-dia.org/blog/tevedhetnek-e-a-tanarok/> (2015. 10. 26.).
- Knausz I.** (2014). A pedagógiai kultúráról. *Tani-tani Online*. http://www.tani-tani.info/a_pedagogiai_kulturarol (2014. 12. 10.).
- Hildreth, P., Kimble, C.** (eds.) (2003). *Knowledge Networks: Innovation Through Communities of Practice*. Idea Group Publishing, London.
- Kovácsné Duró A.** (2015a). A pedagógiai értékelést torzító hatások szerepe az oktatási-nevelési folyamatban. In: Birta-Székely Noémi (szerk.) *Tudás – Tanulás – Szabadság*. Neveléstudományi Konferencia – 2014. Babes-Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, Kolozsvár, CD, pp. 123–130.
- Kovácsné Duró A.** (2015b). Az értékelési kultúra változása. In: Knausz Imre, Ugrai János (szerk.): *A pedagógiai kultúraváltás lehetőségei elméletben és gyakorlatban*. Miskolci Egyetem. Megjelenés alatt. 16 p., pp. 1–5.
- Kovácsné Duró A.** (2014). „Fekete pedagógiai” jelenségek az iskolában. In: Stark Gabriella, Baranyai Tünde, Szabó-Thalmeiner Noémi, Végh Balázs Béla

- (szerk.): *Határon innen és határon túl. A magyar nyelvű óvodapedagógus- és tanítóképzés időszerű kérdései*. Státus Kiadó, Csíkszereda, CD, pp. 227–236.
- Kovácsné Duró A.** (2010). A szöveges értékelés gyakorlata. In: *Tudomány az oktatásért – oktatás a tudományért*. Természettudományi és idegen nyelvi szekció. Szerk. Ladislav, Baráth, Ildikó, Viczayová. Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara, Nyitra, pp. 25–32.
- Kovácsné Duró A.** (2007). Értékelési helyzetek a középiskolás tanulók narratíváiban. *Tanít-tani*, 2007, 3, pp. 25–28.
- Kovácsné Duró A.** (2006). A tanulók ellenőrzésének és értékelésének néhány pedagógiai és pszichológiai aspektusa (különös tekintettel a tanulói sajátosságokra). *Fókusz*, 8. évf., 2. szám, pp. 6–32.
- Kovácsné Duró A.** (2004). *A tanár ellenőrző-értékelő funkciójának változása és kongruenciája a középiskolai pedagógiai programok elvárásaival, valamint az egyetemi bölcsész tanárképzéssel*. Doktori (PhD-) disszertáció. Kézirat.
- Kozma T.** (2000): *Társadalmi egyenlőtlenségek az iskolában*. OM, Budapest, pp. 141–143.
- Köznevelési törvény* 2010. 121. § (1) bekezdésének 14. pont. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>.
- Kurtán Zs.** (2010). Szaknyelv és szakmai kommunikáció. In: Dobos Csilla (szerk.): *Szaknyelvi kommunikáció*. Tinta Kiadó, Budapest, pp. 11–22.
- Lenneberg, E. H.** (1976). *Biological foundations in language*. John Wiley and Sons Inc., New York
- Liskó I.** (2002). A cigány tanulók oktatási esélyei. *Educatio*, 1, pp. 49–62.
- Loránd F.** (2004). *A komprehenzív iskola breviáriuma*. SuliNova, Budapest.
- M. Nádasi M.** (1986). *Egységesség és differenciáltság a tanulási órán*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- M. Nádasi M.** (2001). *Adaptivitás az oktatásban*. Comenius Bt., Pécs.
- M. Nádasi M.** (2022). Az oktatás szervezési módjai/munkaformái. In Falus, I. és Szűcs, I. (szerk.): *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Akadémiai Kiadó, Budapest, pp. 513–544.
- MacGilchrist, B., Myers, K., Reed, J.** (2004). *Az intelligens iskola*. http://fszk.hu/images/stories/Az_intelligens_iskola_-_6.fejezet_-_vgleges.pdf (2015. 03. 12.).
- Juhász József, Szőke István, O. Nagy Gábor, Kovalovszky Miklós** (szerk.) (1982). *Magyar Értelmező Kéziszótár*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- McKinsey és Company** (2007). *Mi áll a világ sikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének a hátterében?* http://www.onfejlesztoiskolak.hu/2008/mckinsey_magyar.pdf (2017. 01. 15.).

- Mérei F.** (2001). *Közösségek rejtett hálózata*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Moreno, J. L.** (1937). Sociometry in relation to other social sciences. *Sociometry*, 1 (1/2), pp. 206–219.
- Meier, D.** (2013). *Teamcoaching. Csapatok megoldásközpontú támogatása a gyakorlatban*. SolutionSurfers Magyarország, Budapest, p. 35.
- Mojzesné Székely K.** (2002). Ifjúság, hátrányos helyzet, szocializáció. In: Béres Csaba (szerk.): *Kirekesztődés vagy integrálódás?* Debreceni Egyetem, Kosuth Egyetemi Kiadó, pp. 7–26.
- Nahalka I.** (2022). Oktatás és társadalom. In: Falus Iván, Szűcs Ida (szerk.): *A didaktika kézikönyve*. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest, pp. 61–105.
- Nahalka I.** (2004). A tanulás. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, pp. 103–137.
- Nagy J.** (1979). *Köznevelés és rendszerszemlélet*. Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém.
- Nagy J.** (2010). *Új pedagógiai kultúra*. Mozaik Kiadó, Szeged, p. 19.
- Nagy S.** (1997). *Az oktatás folyamata és módszerei*. Volos Kiadó, Budapest, pp. 160–170.
- NAT 2022.** 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*, 66.
- Nemesné Kis, Sajtos Csendes** (2010). Hátrányos helyzetű tanulók szövegértési problémái. *Anyanyelv-pedagógia*, 1. www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=242 (2022. 09. 30.).
- OECD 2023.* <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm/?refcode=20190209ig> (2022. 09. 30.).
- Papp Z. A.** (2021). Roma népesség és oktatástervezés. *Educatio*, 30 (2), pp. 242–259. <https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.2.5>
- Papp Z. A.** (2011). A roma tanulók aránya Magyarországon és tanulói teljesítmények az általános iskolai oktatásban. In: Bárdi Nándor, Tóth Ágnes (szerk.): *Asszimiláció, integráció, szegregáció. Párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban*. Argumentum Kiadó, Budapest.
- Báthory Zoltán, Falus Iván** (szerk.) (1997). *Pedagógiai Lexikon I. kötet*. Keraban Kiadó, Budapest, p. 258., p. 543.
- Báthory Zoltán, Falus Iván** (szerk.) (1997). *Pedagógiai Lexikon II. kötet*. Keraban Kiadó, Budapest, p. 39.
- Poitou, J. P.** (1980). Szociális hierarchiák kísérleti vizsgálata. In: Pataki Ferenc (szerk.): *Csoportlélektan*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest, pp. 367–391.

- Radó P.** (2000). Esélyegyenlőség és oktatáspolitikai. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. szám, pp. 33–39.
- Rapos N.** (2022.) A pedagógiai értékelés. In: Falus Iván, Szűcs Ida (szerk.): *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Akadémiai Kiadó, Budapest, pp. 649–690.
- Reményi A. Á.** (1997). *Munkahelyi csoportok megszólítási rendszerének szocio-lingvisztikai vizsgálata*. Disszertáció. ELTE Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Budapest.
- Rice, S.** (2008). Getting good teachers into challenging schools. *Curriculum Leadership*, 6, pp. 1–3.
- Sapir, E.** (1997). A nyelvészet mint tudomány. In: Bohannon, Paul – Glazer, Mark (szerk., bev.) *Mérföldkövek a kulturális antropológiában*. Panem – McGraw-Hill, Budapest, 210–217.
- Entwistle, N.** (ed.) (1990). *Handbook of Educational Ideas and Practices*. Routledge.
- Sherif, M.** (1966). Theoretical analysis of the individual-group relationship in a social situation. In: Gordon DiRenzo (ed.): *Concepts, Theory, and Explanation in the Social Sciences*. Random House, New York, pp. 47–72.
- Shulman, J., Lotan, R. A., Whitcomb, J. A.** (1998). *Groupwork in diverse classrooms*. Columbia University.
- Szabó László T.** (1988). *A „rejtett tanterv”*. Magvető Kiadó, Bp.
- Szabó-Tóth K.** (2014). Hátrányos helyzet és esélyegyenlőség a felsőoktatásban. *Szellem és Tudomány*, 2014/1., pp. 20–35.
- Szivák J.** (2010). *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Géniusz Könyvek. MATEHETSZ, Budapest.
- Szűts Z., Lengyelne Molnár T., Racsko R.** (2022). Az oktatás eszközei és digitális technikái. In: Falus I., Szűcs I. (szerk.): *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Akadémiai Kiadó, Budapest, pp. 585–620.
- Tang, T., Vezzani, V., Eriksson, V.** (2020). Developing critical thinking, collective creativity skills and problem solving through playful design jams. *Thinking Skills and Creativity*, 37, 100696.
- Tary B., Molnár E. K.** (2022). A MARSIR kérdőív magyar adaptációja – olvasási stratégiák vizsgálata anya- és idegen nyelven egyetemi hallgatók körében. *Iskolakultúra*, 32. évfolyam, 2022/5. szám, pp. 57–75.
- Tolcsvai Nagy G.** (2015). Az államnyelv mint L2 oktatása kisebbségi tanulók számára – funkcionális megközelítés. In: Vancsó Ildikó, Kozmács Iván (szerk.): *Nyelvtanulás – nyelvtanítás. Fókuszban az államnyelv oktatása kisebbségek számára*. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra.

- Tóth L.** (2000). *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Tóth T-né** (2000). *Minőségmenedzsment az iskolában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Trencsényi L.** (1999). *Iskolai minőségbiztosítás – hogyan? Munkanapló a pedagógiai program módosításához*. OKKER, Budapest.
- Tyler, R.** (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. The University of Chicago Press, Chicago.
- UTAS Community of Practice Initiative*. Centre for the Advancement of Learning and Teaching. 2011. http://www.teaching-learning.utas.edu.au/__data/assets/pdf_file/0007/185605/CoP-Reader-Complete.pdf (2015. 03. 12.).
- Van Fossen, B. E.** (1987). Curricular Teaching and Status Maintenance. *Sociology of Education*, 60. szám, pp. 104–122.
- Veszprémi L.** (2000). *Didaktika. Áttekintő alap a felsőoktatás és a pedagógus-továbbképzés számára*. APC-Stúdió, Gyula, pp. 186–198.
- Wardaugh, R.** (2002). *Szociolingvisztika*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Wundt, W.** (1911). *Völkerpsychologie. Eine Untersuchung der Entwicklungsgesetze von Sprache, Mythos und Sitte. I. Die Sprache*. Engelmann, Leipzig.
- Zimányi Á.** (2010). Szaknyelv és nyelvi norma. In: Dobos Csilla (szerk.): *Szaknyelvi kommunikáció*. Tinta Könyvkiadó, Budapest, pp. 143–159.

