

K. NAGY EMESE

Több mint csoportmunka
Munka heterogén tanulói csoportban

Tartalom

Előszó

1. Bevezetés

2. A témához kapcsolódó fogalmak

3. Ismeretszerzés és szocializáció

Az osztály heterogén összetétele és a tanulás

Komplex Instrukciós Program bemutatása

Az órai munka szervezése

Az osztály, mint szocializációs közeg

A képességek sokfélesége

A jobb képességű gyerekek helye a csoportmunkában

4. Hátrányos helyzetű gyerekek az iskolában

5. Az oktatás módszerei

Redukcionista kontra komplex pedagógiai tevékenység

Ismeretközlő kontra problémafelvető oktatás

6. A tanítás-tanulás folyamata

Frontális osztályfoglalkozás

Individuális oktatás

Kiscsoportos oktatás

Páros munkaforma¹

A kiscsoportos munkaszervezés

A csoportmunka főbb változatai és jellemzői

A csoportmunka hatása a személyiség fejlődésére

Osztályrangsor

7. A hátrányos helyzetű tanulók helye Az osztályhierarchiában

A közösség kapcsolatrendszere

A hátrányos helyzetű tanulók a közösségen belül

A szociometriai vizsgálat eredményeiből adódó feladatok

8. Az órai munka megfigyelése és mérése

Várható eredmények

A tanárok órai munkájának elemzése

Az osztály megfigyelése – a kiscsoportok tevékenységei

9. A pedagógusok státuszkezelő kompetenciájának fejlesztése

A státuszkezelő-technika elsajátítása az óravázlat-készítés technikájának segítségével

Tanulói képességek megítélése

10. A rangsorban elfoglalt hely hatása a tanulók

A státusz helyzet hatása a tanulók órai munkájára

A státusz helyzet hatása a beszéd gyakoriságára

A státusz helyzet hatása a tanulók órai tevékenységére

11. A tanulói szerepek státusznövelő hatása

A „kistanár”, mint státusznövelő szerep

A státusz helyzet hatása a csoportmunkára

A státusz hierarchia jellemzője

¹ Vannak szerzők azonban, akik a páros munkát is csoportmunkának tekintik.

- 12. Státuszvizsgálat ismételt szociometriai mérésekkel**
- 13. Tapasztalatok a tanári és tanulói kérdőívek alapján**
 - Pedagógusok válaszai
 - Tanulók válaszai
- 14. Az igazgató, mint a státuszkezelő munka segítője**
- 15. A Program alkalmazásának eredményei**
 - A státuszkezelő csoportmunka hatása
 - A munka szociológiai háttere
 - A tanár és tanuló interakciójának eredménye
 - A státuszkezelő technika elsajátításának hatása a tanulók státuszproblémájának kezelésében
 - A hátrányos helyzetű tanulók tanulmányi eredményében bekövetkezett változás
- 16. Záró gondolatok**
- Segédlet alkalmazóknak**
- Felhasznált irodalom**

„Amit tapasztalsz, érzesz és tanulsz, évmilliókra lesz tulajdonod”.

1. Bevezetés

Hazánkban a rendszerváltás óta végbement társadalmi, gazdasági és politikai változások következtében radikálisan átalakult a társadalom struktúrája; a megnőtt társadalmi egyenlőtlenségek hatása pedig az oktatás minden területén érezhető. A magyar iskolarendszer kiszolgálja az alapvető társadalmi struktúrát, teljes apparátusával, kiegészítő rendszerével, belső tartalmával, pedagógiai kultúrájával, finanszírozásával pontosan leképezi azt.

Ma Magyarországon nincs egységes iskolarendszer. A rendszerváltás után új iskolatípusok jelentek meg a hat és nyolc évfolyamos középiskolák létrejöttével, illetve szakosodásával és a szakképzés átalakulásával. A kitűzött oktatási célokkal szemben ezeknek az iskolatípusoknak a megjelenése azonban az egységesítéssel ellentétes hatást vált ki, hiszen „az egyenlőtlenségek csökkenéséhez nem a választék növelése, hanem a kapacitások bővítése vezet” (Kozma, 2000: 141). Oktatásunk jellemzője, hogy az iskolarendszer szelektív és bizonyos rétegek számára diszkriminatív jellegű működése egyrészt lehetővé teszi az elithez tartozó gyerekek továbbtanulását, másrészt viszont tudatlanságot, 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. Emiatt arra kell törekedni, hogy az iskolába kerülés ne váljék egy olyan kontraszelektió eredményévé, ahol egyes társadalmi rétegek, csoportok elkerülhetetlenül hátrányba szorulnak, a tanulásban lemaradnak. Nagy Mária szerint az iskola egyik fontos feladata hogy felvértezze a tanulásban lemaradó, alacsony teljesítményt felmutató, legtöbbször hátrányos helyzetű tanulókat a társadalmi tájékozódásra és beilleszkedésre, saját érdekeik védelmére (Szabó László T., 1998).

A szakemberek egyetértenek abban, hogy Magyarországon a **hátrányos helyzetű**, a tanulásban leszakadt gyerekek iskolán belüli problémája, **lemaradásuk kompenzálása csak az oktatás gyökeres megváltoztatásával, reformjával érhető el** (Liskó, 2001; Németh – Ehrenhard, 1999; Német, 2001), ezért **keresni kell azokat a tanítási módszereket, amelyek minden társadalmi csoport gyermekei számára megfelelnek.**

Magyarországon több újszerű, alternatív pedagógiai módszert ismerünk, de mint Radó Péter (1996b: 117) fogalmaz, „a magyar pedagógiai gyakorlatban megszokott, a többséghez tartozó gyerekek oktatása során sokszor sikerrel alkalmazott pedagógiai módszerekkel a hátrányos helyzetű tanulókat nehéz iskolai sikerhez juttatni”. Deák Zsuzsa és Nagy Mária (1995) másfelől azt hangsúlyozzák, hogy „a **„mai pedagógus társadalom nem készült fel arra, hogy heterogén tanulói csoportok számára megfelelő oktatást nyújtson**, hogy képes legyen az iskolában a különböző szociális hátrányokkal érkező tanulóit megfelelő módon kezelni, hogy megfelelő ismeretekkel rendelkezzen az iskolát körülvevő társadalomról és gazdaságról, és közvetítsen az iskola és a munka világa között”. Ma ugyanis nem azt várjuk el többé az iskolától, hogy stabil munkahelyekre képezzen munkaerőt, hanem azt, hogy az innovációhoz képezzen olyan egyéneket, akik képesek fejlődni és alkalmazkodni a gyorsan változó világhoz (Delors, 1997).

Az Európai Unió az oktatási és képzési rendszerek minőségének és hatékonyságának javítására kulcsfontosságú területként 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 tudás alapú társadalom kihívásaira jobb válaszok szülessenek. Mindenkinek szóló, rugalmas tanítási módszerek bevezetését támogatja, olyan tanítási módszereket, amelyeken keresztül a tanulás vonzóbbá tehető. Biztosítani kívánja, hogy a kevésbé kiváltságos helyzetben lévők is ismeretekhez, készségekhez juthassanak és motiválva legyenek a tanulásban való részvételre. Olyan tudásalapú társadalom létrehozását szorgalmazza, amelyben egész életünk és társadalmunk hajtóerejeként a tudást nevezhetjük meg, és amelyben a társadalom teljes nyitottsága, az új iránti fogékonyság mutatkozik meg (Az oktatás...www.oki.hu).

A PISA (Programme for International Student Assessment) nemzetközi felmérés szerint hazánkban az oktatás területén a fejlett országokhoz képest lemaradás tapasztalható. A tanulók tudását és teljesítményét meghatározó vizsgálatok azt jelzik, hogy nem a tanulók mennyiségi tudásával van a probléma, hanem a sokoldalú képességek fejlesztése és a tudás minősége az, amelyben lemaradtunk. (Nahalka, 2011)² Az eredményekből arra következtethetünk, hogy iskolai **oktatásunk tartalma, módszerei és eszközei nem felelnek meg** annak az értékrendnek és tudás-koncepciónak, amelyre a nyugati országok iskolai oktatása épül (Csapó, 1999, 2005, 2011). A felmérés elsősorban tehát nem a tanulók szereplését értékeli, hanem az ő teljesítményükön keresztül az ország oktatási rendszerét.

Az OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) országokra kiterjedő 2010. évi vizsgálat rámutatott az egyik legnagyobb fogyatékoságunkra, amely szerint az iskolák közötti különbségek, illetve a gyerekek családi háttere jelentősen befolyásolja az iskolában nyújtott teljesítményt. Az erősen differenciáló és szelektáló magyar rendszer jellemzője, hogy a már meglévő társadalmi hátrányokat a gyermekek között nem csökkenti, hanem átörökíti. Emiatt a nevelési-oktatási folyamatban az integráció, amely a különböző nevelést igénylő gyerekek együttnevelését, oktatását takarja, egyre jelentősebb szerepet játszik.³ Ez a tanulók digitális szövegértésével összefüggésben szintén megerősíthető (Gloviczki, 2011).

² A 2000-es és a 2004-es PISA-vizsgálat megközelítőleg ugyanazt az eredményt mutatja. A negyven ország részvételével lezajlott nemzetközi felmérés során matematikából a 25., szövegértésből ugyancsak a 25., a természettudományos területen a 17., míg a problémamegoldó képességet tekintve a 20. helyen végzett Magyarország. A 2009. évi PISA felmérésben 34 OECD-ország között a szövegértéseszen a 21. helyre kerültünk. Matematikából szintén 34 ország között a 23. helyet szereztük meg. A vizsgálat során azt mérték, hogy az adott ország tanulói milyen mértékben képesek az **elsajátított tudást a hétköznapi életben alkalmazni**.

Egy másik oktatási teljesítményt értékelő nemzetközi szervezet, az International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) legújabb felmérése szerint a magyar általános iskolások mind a matematikában, mind a természettudományokban sokkal jobb teljesítményt nyújtanak az átlagnál. A vizsgálat során főleg azt mérték, hogy az adott ország tanulói milyen mértékű **kognitív ismeretekkel rendelkeznek**, vagyis, hogy mennyire sajátították el az adott évfolyam tantervi követelményeit.

³ Az OECD az integráció kérdését kiemelten fontosnak tartja a hátrányos helyzetű és a tanulásban akadályozott tanulók nevelésének-oktatásának szempontjából. A fejlett ipari országokban is problémát okoz ezen tanulói csoport iskolai sikerhez juttatása, amely probléma megoldására való törekvés oktatási reformok bevezetéséhez vezetett (*Integrating...*, 1996).

Létezik-e vajon olyan oktatási program, módszer, munkaforma, amely lehetőséget biztosít a tanulók közötti különbségek mérséklésére és hozzájárul az esélyegyenlőség megteremtéséhez?

Az amerikai Stanford Egyetem által kidolgozott Complex Instruction Program⁴ olyan speciális kooperatív⁵ tanítási eljárás, amely lehetővé teszi a tanárok számára a magas szintű csoportmunka szervezését olyan osztályokban, ahol a tanulók közötti tudásbeli különbség és kifejezőkészség tág határok között mozog, és az osztályban végzett munka eredményeként **a hátrányos helyzetű tanulók leszakadását lassítja vagy megakadályozza**. Ez a tanórai csoportmunkán alapuló **módszer** eredetileg a hátrányos helyzetű, afro-amerikai és spanyol anyanyelvű bevándorlók gyermekeinek iskolai leszakadását lassító, illetve megakadályozó eljárás. A módszert a Stanford Egyetem fejlesztette ki *E. Cohen* és *R. Lotan* vezetésével. A Program célja minden gyermek tudásszintjének emelése, és sikerélményhez juttatása az osztálymunka során. A kutató és fejlesztő munka eredményeként ma már a Programot szélesebb körben alkalmazzák, az Egyesült Államok iskolái mellett sikeresen használják Izraelben, és Európa több államában: Belgiumban, Dániában, Olaszországban, Svédországban és ez évtől Izlandon is. A Program 2001-ben Magyarországon is bevezetésre került.

Célunk a Komplex Instrukciós Program bemutatása, amelynek során arra szeretnénk választ kapni, hogy milyen megvalósítási lehetősége, eredménye van ennek az oktatási-nevelési módszernek. Célunk továbbá a közoktatási intézményekben tanuló hátrányos helyzetű tanulóknak az osztálytermi sikerességéhez történő hozzájárulás. Munkánk középpontjában az a kérdés áll, hogy **milyen lehetőség adódik az osztályban leszakadt, hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatására, tudásuk gyarapítására, egy speciális csoportmunka, a Komplex Instrukciós Program segítségével. Bemutatjuk, hogyan lehetséges az elmélet és a gyakorlat szempontjából egyaránt átgondolt és tudatosan felépített nevelési rendszer részének tekinteni a csoportmunkán alapuló státuszkezelő tevékenységet**.

Ha elfogadjuk azt, hogy a szemléletformálásnak kell elsőbbséget kapnia az akadémikus képzéssel szemben, akkor nyilvánvaló következményként számolnunk kell azzal is, hogy a hagyományos oktatás gyökeres tartalmi és szemléleti megújításra szorul, amihez mi azt is hozzátesszük, hogy bizonyos pedagógiai és szaktudományos megfontolások alapján módszerbeli színesítés szükséges. Ebben a folyamatban jelentős szerep jut a csoportmunkán alapuló tanítási eljárásnak is, **feltéve, hogy a megfelelő helyen, időben és a megfelelő feladatok ellátására használják azokat**.

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

⁴ A Complex Instruction Program (CI) a magyar oktatásban Komplex Instrukciós Program (KIP) néven került bevezetésre.

⁵ *Falus Iván* (2003) kooperatív tanítás alatt azt a munkaszervezési módot érti, amely „a tanulók (4-6) fős kis csoportokban végzett tevékenységén alapul, és amely munkaformának az ismeretek és az intellektuális készségek fejlesztésén túl kiemelt jelentősége van a szociális készségek, együttműködési képességek kialakításában”.

A könyv két fő tartalmi egységre tagolódik. Az első részben tudományos fejtegetéssel magyarázzuk, hogy miért alkalmas a heterogén tanulói összetétel a csoportot alkotó gyerekek mindegyikének egyidejű fejlesztésére a követelmények csökkentése nélkül.

A második egységben gyakorlati útmutatást adunk azoknak, akik ismerik és értik a Komplex Instrukciós Programot és napi oktatási gyakorlatukban már alkalmazzák, illetve be szeretnék vezetni azt.

2. A témához kapcsolódó fogalmak

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

Hátrányos helyzet

A **hátrányos helyzet**⁶, mint egyfajta gyűjtőfogalom, egzakt módon, jól megragadható kritériumokkal, tudományosan nehezen fogalmazható meg. A fogalmat meghallva az ember több összefüggésre gondolhat az oktatással kapcsolatban.

Andorka Rudolf (2002) a hátrányos helyzetet a depriváció magyar fordításának megfelelően, relatív lemaradásként értelmezi. Ezzel összhangban *Mojzesné Székely Katalin* (2002) úgy véli, hogy a hátrányos helyzetet értelmezve döntő többségben a szegénységre gondolunk, azon emberek csoportjára, akik a többséghez, a társadalmi átlaghoz képest maradtak le.

Papp János (1997) gondolatait követve a mindennapi iskolai gyakorlatban a hátrányos helyzet a teljesítményben lemaradt, kudarcral szembesülő, bukott, lemorzsolódott jelzővel illetett diákcsoportot jelöli, míg tudományosan árnyaltabb megnevezéssel: a problémások, a nehezen nevelhetők, a tanulásban akadályozottak, a szociokulturálisan depriváltak, vagy – nyíltabban kifejezve – a szegények, a leszakadók, a deviánsak csoportja tartozik ide.

Az összetett fogalom értelmezésekor *Kozma Tamás* (1981) a hátrányos helyzeten egyrészt az esélyek olyan egyenlőtlenségét érti, 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 gondol, addig az utóbbin az iskolai kudarcot, a tanulásban történő lemaradást érti. 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 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 (*Közoktatási Törvény*, 2004).

Értelmezésünkben a hátrányos helyzetet, mint társadalmi adottságot a gyermek (család) tágabb értelemben vett szociális (bio-pszicho-szociális) körülményei – státuszdimenziók – alapján határozzuk meg (életmód, kultúra,

⁶ Ha a **hátrányos helyzet** kifejezés szótári jelentését (*Magyar Értelmező Kéziszótár*, 1982) vizsgáljuk, akkor a szóösszetételben a **hátrány** fogalom kedvezőtlen helyzetet, illetve viselkedésbeli lemaradást jelent, míg a **helyzet** a térbeli elhelyezkedésre történő utalás mellett valakinek a bizonyos külső vagy belső viszonyait, körülményeit, illetve a társadalomban elfoglalt helyét és szerepét jelentő szó.

iskolázottság, lakás, lakókörnyezet, fogyasztás, anyagi színvonal, munkamegosztás, érdekérvényesítő képesség, etnikai, vallási hovatartozás, egészségi állapot, életkor). **Hátrányos helyzetűnek akkor minősítünk egy tanulót, ha a fenti szempontok szerint az életmód, lakás, anyagi színvonal, etnikai hovatartozás valamint a lemaradt tanulmányi eredmény (gyenge iskolai teljesítmény) dimenzióiban olyan hátrány mutatkozik, amit a gyermek szűk környezete saját erejéből nem képes áthidalni.**

Hierarchia

Poitou (1980) egy csoporton belül **hierarchiának**⁷ nevezi a szociális pozícióknak egy vagy több kritériumon alapuló rangsorát, amelyet nagyban befolyásol a társadalmi osztályhoz tartozás. A hierarchia egyének vagy alcsoportok által birtokolt pozíciókra, különböző szintekre bontható, amely szinteket általában vertikálisan képzeljük el, és ahol a hierarchia alján elhelyezkedők hátrányban vannak a hierarchia magasabb fokán lévőkkel szemben.

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

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

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

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

⁷ A *Magyar Értelmező Kéziszótár* alapján a **hierarchia** megszabott alá- és fölérendeltségi viszony, illetve ilyen viszonyok valamilyen rendszere.

Státusz

A **státuszt**⁸ nagyon általánosan, mint egy bármilyen (formális vagy informális) hierarchiában betöltött, adott pozíció értékét definiáljuk. *Reményi* (1997) szerint a státuszok mindig diádikusán, egy másik személy viszonylatában értelmezhetőek, vagyis Ego mindig Alterhez hasonlítja magát. Egy informális hierarchiát, amely szervezeteken belül és kívül is megtalálható, a szinte végtelen számú emberi jellemző, dimenzió, attribútum közül egy definiál, és a közösség értékrendszere dönti el ezen attribútumok egymáshoz viszonyított fontossági sorrendjét, mégpedig úgy, hogy ezen attribútumokhoz a közösség tagjai (bár nem azonos beleszólással) valamilyen értéket rendelnek. Például a gazdagság, az egészség, a tudás, a testi felépítés vagy erő, az ízlés, a szakértelem, a „kapcsolatok”, a tekintély, vagy akár egy vallási, etnikai vagy hivatásbeli csoporthoz való tartozás mind definiál egy-egy informális hierarchiát.

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

Státuszprobléma

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

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

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

⁸ A **státusz** fogalom a *Magyar Értelmező Kéziszótár* szerint állapotot, helyzetet jelent, amely a személyek közötti alá- és fölérendeltség kifejezője.

3. Ismeretszerzés és szocializáció

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

Az osztály heterogén összetétele és a tanulás

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

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

Az ilyen megközelítés miatt vannak, akik úgy gondolják, hogy az iskolai populáció tudásbeli heterogenitása aláássa a tantervet, az oktatás minőségének romlásához vezet, amely az iskola egész működésére hatással van, de gátolja az egyén előrehaladását is. Az ilyen félelmekből adódó egyik következtetés és igény a homogén összetételű osztályok létrehozása, ahol a hasonló képességű tanulók együtt jutnak el a tudás következő szintjére. Az ilyen homogén csoportokban a tanulók közötti különbséget, amely akadályt jelenthet az oktatásban és a tudásbeli gyarapodásban, minimálisra csökkentik.⁹

A fentiekkel ellentétben 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

⁹ Tetten érhető az iskolákban az ún. Pygmalion effektus is, amely 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. A magyar oktatáspolitikai napjainkban határozottan fellép a szegregált oktatás-nevelés ellen, és mind szakmailag, mind pedig forrás oldalról támogatja a pedagógiai integrációt (*Feldman – Prohaska*, 1979).

képességükét, és amellyel a gyerekek **társas viselkedés-tanulásának** egyik alapvető feltételét teremtik meg (*Nahalka*, 2011). Az osztálytermi heterogenitás szükségességét először *Dewey* hangsúlyozta (*Yates*, 1976). Szerinte az iskolai csoportoknak a társadalom miniatűr képét kell tükröznie, olyan közösségeket, ahol a különböző társadalmi osztályok képviselői egyaránt jelen vannak. A tapasztalatok azt mutatják, hogy minél homogénebb az iskola, annál inkább konzerválja a társadalmi egyenlőtlenségeket és annál inkább útjába áll a társadalmi mobilitásnak (*Csoma*, 2004).

A homogenitás megszüntetése és a heterogén osztályok létrehozása természetesen nem elég a probléma megoldásához. Megfelelő eljárások alkalmazása és feltételek biztosítása segíti elő azt, hogy a szintbeli eltérésekből olyan pedagógiai előnyt kovácsoljanak, mely tudásbeli gyarapodáshoz vezet. A szociális interakción és az egyén önállóságán keresztül kell megteremteni a fejlődéshez szükséges feltételeket, vagyis teret kell adni a közös- és egyéni munkavégzés harmonikus kapcsolatának megvalósulásához. A heterogén csoportban az együttműködő tanulók teljesítménye az adott tantárgyban, műveltségi, tevékenységi területen eltérő. Ebben a csoporttípusban a közös feladatmegoldáshoz kapcsolódóan a gyengébb tanulók sikeresebb társaiktól problémamegközelítési módot, feladat-megoldási stratégiát is tanulhatnak. Ugyanakkor a heterogén csoportban érvényesülhet a gyengébbek segítségével 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 legfrissebb 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), ezért azok a stratégiák, amelyek elkülönítik a különböző alapvető képességekkel rendelkező tanulókat egymástól, ellenkező hatást érnek el, megosztják a tanulói populációt. Ma az iskolák többségében fellelhető szegregáció azt az üzenetet közvetíti a tanulóknak, hogy az eltérő csoportok egyenlő részvétele és együttműködése csak elméletileg lehetséges a társadalomban.

A Komplex Instrukciós Program bemutatása

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

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

A Komplex Instrukciós Program alkalmazása egyrészt segíti a hátrányos helyzetű, tanulásban lemaradt tanulók felzárkóztatását, másrészt a csoportfoglalkozások alatt a képességekben heterogén összetételű osztályokban a speciális instrukciós eljárás alkalmazásán keresztül lehetőség nyílik a tanulóknak az együttműködési szabályokra történő felkészítésére, a felszín alatt megbúvó tehetségek kibontakoztatására a sokféle, eltérő képességet megmozgató tananyag alkalmazásán keresztül. A feladatok alkalmat adnak a tanulóknak, hogy eltérő képességeikkel vagy eltérő problémamegoldó stratégiáikkal hozzájáruljanak a sikeres probléma-megoldáshoz, amely lehetőségek továbbfejlesztik a tanulók erősségeit, miközben újakra is szert tesznek. A feladatok összetettsége teret ad minden tanulónak a feladatokhoz való hozzáféréshez és intellektuális kompetenciájának felvillantására, amelyen keresztül a különböző szociális háttérrel, tudással rendelkező gyerekeknek is alkalma nyílik a feladatok sikeres véghezvitelére, a csoportmunka megoldására.

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

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

Az órai munka során fontos a tanári utasítás, beavatkozás visszaszorítása, a gyerekek önálló, a kiosztott tanulói szerepeknek megfelelő munkavégzésének erősítése, a tanár irányító szerepének tanulókra történő „átruházása”¹⁰.

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

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

¹⁰ *Dewey* (1996, 1976) úgy véli, hogy a pedagógus tekintélyének a forrása a közösség vezetésében és nem az oktatásban rejlik.

Differenciált, nem rutinszerű feladatok

- 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 kínál, sokféle, eltérő képességek mozgósítására alkalmas feladatot jelent.¹¹

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

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

¹¹ A magyar pedagógiában a differenciálás fogalom az eltérő képességű tanulók különválasztásával azonosul, melynek következménye az így kialakított csoportokkal szemben támasztott eltérő szintű követelmények felállítása (Nahalka, 2004).

legyen azt sikeresen megoldani a tanórának a csoportmunkára szánt ideje alatt. Ezzel a csoport minden tagja rákényszerül a feladatban való részvételre.

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

„*Jogod van a csoporton belüli segítségkérésre bárkitől.*”

„*Kötelességed segíteni bárkinek, aki segítségért fordul hozzád.*”

„*Segíts másoknak, de ne végezd el helyettük a munkát.*”

„*Mindig fejezd be a feladatod.*”

„*Munkád végeztével rakj rendet magad után.*”

„*Teljesítsd a csoportban a kijelölt szereped.*”

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

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

A foglalkozások során az alábbi **szerepek** a leggyakoribbak:

„*Kistanár*”: Feladata, hogy megbizonyosodjon arról, hogy mindenki érti-e a feladatot a csoporton belül. Csak ő kérheti a tanár segítségét, ha szükséges.

„*Beszámoló*”: Feladata a munka végeztével az osztály tájékoztatása a csoport munkájáról.

„*Jegyzetelő*”: Feljegyzéseket készít a csoportvitákról, összefoglalja a csoport munkáját, összeállítja a csoport írásbeli munkáját.

„*Anyagfelelős*”: Biztosítja az összes eszközt a csoport munkájához, és kiegészítő forrásanyagot gyűjt (szótár, folyóirat, enciklopédia, stb.). Ellenőrzi, segíti az eszközök felhasználását. Bevonja a csoport tagjait az eszközök, segédanyagok kezelésébe, munka utáni rendrakásba.

„*Rendfelelős*”: Segíti a csoport kommunikációját. Segíti megoldani a csoporton belüli konfliktusokat. Ösztönzi a csoporttagokat a munkában való aktív részvételre.

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

A szerepeket a csoport tagjainak el kell fogadniuk, betöltésük közben ki kell alakítani azokat a készségeket, amelyek alkalmassá teszik őket a szerep fenntartására.¹² A pozíciót betöltő személynek szerepe teljesítése közben gyakorolnia kell azokat a jogait, amelyek alapján bizonyos viselkedéseket elvárhat a csoport tagjaitól. A csoport teljesítménye pedig attól függ, hogy a csoport tagjai egyetértenek-e azokkal a szabályokkal, amelyek megszabják, hogy mit várhatnak el egymástól. Az együttműködési normák és szerepek fontos feladata egy olyan helyzet létrehozása, amelyben a diákok megértik a velük szemben támasztott elvárásokat, és képesek tanári felügyelet nélkül is dolgozni.

Az eltérő csoportfeladatok alkalmazásán keresztül cél az együttműködés elősegítése és a csoportok közötti **versengés kiiktatása**¹³. Gondoljuk csak végig, ha minden csoport azonos feladatot kapna, nagy valószínűséggel az a csoport oldaná meg legszínvonalasabban a munkát, ahol a feladat által igényelt legmagasabb kompetenciával rendelkező gyerekek vannak. Ez a többi csoport számára visszahúzó erő lenne. Emlékeztetni szeretnénk arra a tényre, hogy a Komplex Instrukciós órák szervezése a tanítási órák körülbelül egyötödében történik, tehát a maradék négyötödni tanítási óra még mindig rendelkezésre áll más módszerek alkalmazására. A tapasztalat azt mutatja, hogy ilyen mértékű óraszervezési gyakorisággal a kívánt eredmény elérhető.

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

A tanár állandóan erősíti a csoport tagjaiban azt a tudatot, hogy mind az egyén, mind a csoport, képes a feladat sikeres véghezvitelére, és arra, hogy a feladatok megoldásához történő egyéni hozzájárulás a csoport sikerének záloga.¹⁴ Csak akkor szól bele a munkába, ha az elkerülhetetlen; viszont gyakran ösztönzi a tanulókat gondolkodásra és együttműködésre. A tanulók között kialakult különbségeket azzal próbálja meg kezelni, hogy olyan feladatokat választ, amelyek lehetővé teszik a csoporttagok egyenrangú szerepvállalását a munkában, amely munkáról két csatornán érkezik visszajelzés: a csoportfeladatok és az egyéni feladatok útján.

A tanár munkája során szakít a rutin-döntéshozatallal, reagálása attól függ, hogy a csoport milyen úton hajtja végre a feladatot és a tanulók között lévő teljesítménybeli különbség milyen jellegű beavatkozást igényel. A feladatok jellege megkívánja, hogy új és differenciált feladatokat és módszereket alkalmazzon, ezzel készítve absztrakt gondolkodásra a tanulókat.

Nézzük meg, hogy miért igényel több felkészülést egy ilyen tanítási órának az összeállítás! Ha egy osztályon belül öt csoport tevékenykedik csoportonként 3-5

¹² Egy szerep teljesítése alatt a kiscsoport tagjainak elvárásaira adott megfelelő választ értjük (Goslin, 1995), amely válaszok olyan magatartásformák, amelynek teljesítését mindenkitől elvárják a csoporton belül (Kozma, 1999).

¹³ Más tanítási-tanulási módszerek esetében a versengésnek, mint a csoporton belüli státus és szerepelnyerés elősegítőjének fontos szerepet tulajdonítunk (Fülöp, 2001).

¹⁴ Wiseman (1976) szintén úgy véli, hogy az ismeretsajátítás folyamatában a tanár kulcsfontosságú, aki nevelési helyzetekben érvényesülő attitűdjeivel, a gyerek képességéről és lehetőségeiről alkotott elképzeléseivel, nevelési nézetével együtt vesz részt a folyamatban.

fővel, akkor ez azt jelenti, hogy az órai munka öt eltérő csoportmunkán alapul és mindegyik tanuló a csoportmunkára támaszkodó egyéni feladatot kap saját képességeinek megfelelően. Az egyéni feladatot pedig minden esetben úgy kell meghatározni, hogy a diáknak szüksége legyen a csoportfeladat eredményére, vagyis máris jelentkezik annak igénye, hogy a közös csoportfeladat elvégzése megfelelő színvonalú legyen az egyéni továbbhaladás érdekében.

Az osztálymunka szervezése az alábbiak szerint történik:

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

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

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

A Komplex Instrukciós Program alkalmazásának elvárt eredményei:

- A csoportmunkán alapuló Komplex Instrukciós Program bevezetésének eredményeként a hátrányos helyzetű tanulók osztálytermi rangsorban elfoglalt helyében, hierarchiájában pozitív változás áll be.
- A pedagógus órai irányító szerepének csökkenése a tanulók interakciójának, közös tevékenységének, munkavégzésének növekedéséhez vezet, vagyis a tanári utasítás, beavatkozás visszaszorítása a gyerekek önálló, a kijelölt tanulói szerepeknek megfelelő munkavégzésére pozitív hatással van.
- A Komplex Instrukciós Programban a státuszkezelésre irányuló segítségadás pozitívan hat a tanárok órai munkájára és a státuszproblémák kezelésének elsajátítására.
- A program alkalmazásának eredményeként a hátrányos helyzetű tanulók tanulmányi eredménye javul.

Az órai munka szervezése

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

A pedagógusok kérdések sorával találják szemben magukat:

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

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

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

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

Az osztály, mint szocializációs közeg

Az osztály többet jelent 25-30 tanulónál és a tanárnál: az osztály rendszere és egysége egy olyan hivatalos szervezési formának, ahol a tanár 25-30 munkálkodó gyermek felügyelője. Hosszú távon azonban a legjobb szervezés mellett is nehéz a megfelelő színvonalat **differenciálás** nélkül tartani az osztálytermekben, hiszen a csoporton belül mindig vannak olyan tanulók, akiknek a feladatok megértéséhez külön magyarázatra van szükségük. A Program során a tanulók egy olyan heterogén összetételű munkacsoport tagjai, ahol vannak olyanok, akik a feladatokat alkalmazás szintjén hajtják végre, és olyanok is, akik gondolkodva, új megoldásokat keresve, magas szinten teljesítenek.

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

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

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

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

A képességek sokfélesége

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

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

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

A jobb képességű gyerekek helye a csoportmunkában

A feladatok minden tanuló számára, beleértve a jobb képességűeket is, kihívást jelentenek. A csoportmunka elveinek és módszereinek érvényesítése és betartása érdekében a gyerekek – a tehetségesebbek is – tudják, hogy minden tanuló

segítségére szükség van a feladatok időben történő megoldásához, a sikeres munkavégzéshez.

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

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

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

4. Hátrányos helyzetű gyerekek az iskolában

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

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

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

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

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

Dewey (1996) úgy véli, hogy az iskolai élet, amely a társadalmi élet leegyszerűsített változata, fokozatosan a családi életből nő ki, ezért az **iskola feladata, hogy a családi háttérből eredő hátrányokat kompenzálja** és olyan **pedagógiai eszközöket** alkalmazzon, amelyek képesek arra, hogy az esélyek egyenlővé váljanak, a gyerekek közötti 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 gyerekeket felkészítse a felnőtt életre, a felnőtt társadalom kultúrájának ismeretére. Ennek elsajátítása azonban nem egyéni úton történik, hanem közösségben. A **csoportmunka alkalmazása**, a tanulók aktív részvétele a munkában, a többféle képesség felhasználása mind a sikeres ismeretsajátítás záloga. A tanórai együttműködés, a társaktól történő tanulás, az egyének közötti versenyeztetés megszüntetése, illetve az azonosság és a különbözőség felismertetése, a szülővel való együttműködés az integráció sikerének záloga.

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

5. Az oktatás módszerei

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

Redukcionista kontra komplex pedagógiai tevékenység

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

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

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

Ismeretközlő kontra problémafelvető oktatás

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

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

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

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

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

A problémamegoldó tanítás másik elnevezése a „tanítás felfedezés útján”, amely elnevezés jelzi, hogy ez a tanítási forma nem ad a tanulók számára lépésről lépésre követendő megoldási utasítást, hanem rájuk bízta a probléma megoldását. A felfedezési tanításnál azonban a probléma kezelése csak abban az esetben lehetséges, ha valaki már korábban is sok hasonló feladat megoldásával találta szembe magát, és ha kellő előkészítés nélkül bízzák a tanulókat a probléma feldolgozását, akkor tulajdonképpen „mély vízbe dobják őket”, arról nem is beszélve, hogy fennáll annak a veszélye, hogy csak egy-két tehetséges tanulónak kedvez, és nem képes a nagy többség gondolkodását fejleszteni. A felfedezési tanítás hibáját enyhíti az irányított felfedező tanítás-tanulás, amely során a tanulók tanári irányítás mellett keresik az összefüggéseket.

Az ismeretközlő és problémafelvető oktatási módszer alkalmazásához a következő 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 folyamat összekapcsolása olyan módszerré, amely a gyermekek 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 (Okon, 1966).

6. A tanítás-tanulás folyamata

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

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

Frontális osztályfoglalkozás

A *Pedagógiai Lexikon* (I. kötet, 1997: 543) szerint a frontális osztályfoglalkozás „az oktatás megszervezésének olyan formája, amelyben a nevelő az osztály tanulóival együttesen – mint közösséggel – tart közvetlen kapcsolatot”. Jellemzője, hogy a motiváló hatás erősen a tanár egyéniségének függvénye, hisz a munka elsősorban az ő szóbeli magyarázatára épül, osztályteremben zajlik, és általában kevés taneszköz áll rendelkezésre, vagyis alacsony azoknak a motivációs tényezőknek az aránya, amelyek tanulásra ösztönöznek. A tananyag feldolgozása közvetlenül a nevelő irányításával, vezetésével folyik, a tanulók azonos időtartamban és ütemben, viszonylag együtt haladva vesznek részt abban az ismeretsajátítási folyamatban, amelyben a **pedagógusé a domináns tényező**. *Szenczi Árpád* (2000) úgy véli, hogy e munkaforma során a tanító és az osztály között „bipoláris kapcsolat” működik, amelynek jellemzője, hogy a tanulók egységes utasításokat, feladatokat kapnak, a tanár pedig globálisan 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 a feddés. A tanár kapcsolatokat csak az egyes tanulókkal épít ki, akik között az órán a kommunikáció nem jellemző. Az egyéni munkavégzés során a tanulóknak önállóan kell dolgozniuk a munkafüzetekkel, tankönyvekkel, vagy a nevelő által szerkesztett feladatlapokkal. *Szabó László Tamás* (1985) szerint az átlagos magyar iskola kifejezetten *nem kooperáló* gyermekeket nevel ki azzal, hogy az osztályterembe – poroszosan – egymás mögé ülteti őket, és már az első osztályos kisgyerekeknek meg kell tanulni, ha tudja a tanító néni kérdésére a megfelelő választ, nem oszthatja meg azt padtársával. Amikor dolgozatot írnak, takarnia kell a saját munkáját, hogy mást ne segítsen a saját tudásával, és a versenyeztetés a legritkább esetben jelent csapatversenyt, sokkal inkább egyének versenyeznek egymással.

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

A frontális osztályfoglalkozás elsősorban azokra a tanulókra épít, akik külső vagy belső okokból eredendően jól motiváltak és a pedagógus direkt irányító tevékenységébe, a problémák megoldási folyamatába be tudnak kapcsolódni, és ez által olyan sikereket érnek el, amelyek ösztönzőleg hatnak további tanulásukra. A kevésbé motiváltak ebben a tanulásszervezésben elvesztik érdeklődésüket, passzív válnak, hiszen előzetes tudásuk vagy éppen motiváltsági szintjük miatt a folyamatba

nem mindig tudnak bekapcsolódni, és félő, hogy egy idő után elfogadják ezt az állapotot, amely hosszabb távon sikertelenséghez, kudarchoz vezethet. Gyakran fordul elő, hogy a kiváló tanulók problémamegoldó, gondolkodtató jellegű feladatokat kapnak, a közepesek alkalmazáson alapulókat, a gyengék pedig csak egyszerű gyakorlósorokat, amelynek következménye az egyéni különbségek állandósulása, sőt növekedése lesz.

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

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

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

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

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

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

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 bányi tudásuk szintjét, így az egyes tanulók számára biztosított az eredményes tanulás megkezdésének feltétele, a siker, a jó teljesítmény, amelynek következménye a saját színvonalhoz képest történő előrelépés, ami nemcsak egyéni tudásuk növekedését eredményezi, hanem a tanuláshoz, a tárgyakhoz, a pedagógusokhoz való pozitív viszonyulást is. A feladatok, problémák megoldása során elért sikerek további ismeretszerzésre, tanulásra ösztönöznek, aktivizálnak, amely folyamatban az egyes tanulók külön-külön utakon, különböző időtartam alatt jutnak el ugyanahhoz a célhoz, látszólag egymástól elszigetelten dolgoznak, valójában azonban figyelemmel kísérik társaik haladási ütemét. Jellemző, hogy minden tanuló mindenkor a saját szintjéről indul és ezt alapul véve lép tovább, vagyis egyéni ütemben, egyéni módon vesz részt az ismeretszerzés folyamatában.

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

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

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

Kiscsoportos oktatás

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

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

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

A differenciálás elvének érvényesülése szempontjából kulcsszerepe van a csoportképzésnek és a csoportok számára adott feladatnak. Különböző tudású tanulókból álló csoportoknál egyrészt **különböző mennyiségű és minőségű feladatokkal érhető el az egyéni bánásmód**, másrészt a csoporton belül olyan részfeladatok megoldására vállalkoznak a tagok, amit tudnak, amihez értenek. Ez a differenciálás egy magasabb fokát, az öndifferenciálást eredményezi. Az egyénileg vállalt feladatok mennyisége a csoportmunka alkalmazása során nő, minősége pedig fokozatosan emelkedik, miközben az egyéni teljesítmények javulnak. Az

öndifferenciálás során a tanulók különböző lehetőségekből választhatnak. Nem annak döntéséről van szó, hogy megoldják-e a feladatot vagy sem, hanem arról, hogy miképpen oldják meg (Gyarmathy, 2010).

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

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

Buzás László (1980) szerint a „csoportmunka az osztály frontális foglalkoztatásának **járálekos eleme**”, amely pedagógiai, pszichológiai, logikai szempontból indokolt témák feldolgozása alkalmazásával kaphat szerepet, de csak abban az esetben, ha az összes feltétel biztosított. A csoportmunkának több formája ismert, amelyek változatos tanulásirányítást tesznek lehetővé, valamint alkalmasak olyan differenciálásra, amely alkalmazásával nem állandósulnak a tanulók közötti különbségek. A jól szervezett csoportmunka hozzájárul a **tanulók személyiségének fejlődéséhez**, fejlődik a gyerekek empatikus képessége, toleranciája, a tanulók új oldalról ismerik meg egymást, fejlődik kapcsolat-teremtő 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.¹⁵

Bábosik István és Nádasi Mária (1975) szerint a közvetett ráhatás lényege, hogy a közösségi hatások tervszerű irányításával a közösségen keresztül hatnak az egyénre. **A csoportmunka jelentősége abban áll, hogy az egyén az együttműködési követelményeket a csoportmunka során úgy sajátítja el, hogy azok közben az egyén sajátjaivá válnak.** A tanuló aktivitása érdekében fontos,

¹⁵ Peter Petersen 1924-ben, Jénában létesített iskolájában vegyes életkorú csoportok alakításával vezette be a csoportos munkát (Buzás, 1969 a).

hogy érzékenyé váljon a problémára, a megoldás tervét maga dolgozza ki, és ne nevelője vezesse végig egy olyan gondolatláncon, amiben neki nincs szerepe.

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

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

Páros munkaforma¹⁶

A páros munkaforma nagyon 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 leggyakrabban a kötelező tanórai foglalkozásokon kívül, korrepetálások, tehetséggondozás vagy felzárkóztatás alkalmával valósul meg. *Ruppert* (1976) szerint ez a munkaforma igen alkalmas a csoportoktatás előkészítésére.

*

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

A kics csoportos munkaszervezés

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

A csoportmunka főbb változatai és jellemzői

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

A homogén vagy azonos feladatrendszerű munka során az osztály valamennyi csoportja azonos vagy csaknem azonos feladattal foglalkozik, amelynek több változata ismeretes. Egyik formája, amikor a tanulók olyan csoportfeladatot kapnak, amelyben egyidejűleg azonos feladatokkal foglalkoznak, miközben a nevelő egységes utasításokat ad és időben jól összehangolja a munkát. Másik formája az azonos feladatok forgószínpadszerű cserélődése, amelynek olykor nem titkolt oka a felszerelésben mutatkozó hiányosságok áthidalása. A pedagógus választhat olyan

¹⁶ Vannak szerzők azonban, akik a páros munkát is csoportmunkának tekintik.

megoldást is, amelyben a feladatok tárgyi-logikai szempontból azonosak, de témájuk vagy a feldolgozásuk módja csoportonként más. Olykor találkozhatunk azzal a megoldással is, amikor a munka azonos, de csoportonként külön feladatokkal van kiegészítve.

Buzás László a csoportmunka fajtái között tartja számon a 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 (*Báthory, 2000*).

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

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

A fenti megkülönböztetéssel *Csirmaz* (2003) azért nem ért egyet, mert szerinte a csoportmunka definíciója nem a csoportban végzett tevékenység jellegétől, hanem azoktól az interakcióktól függ, amelyek a csoportban, mint kommunikációs rendszerben mennek végbe a feladat elvégzése során. Szerinte, ha a pedagógus mindegyik csoportnak ugyanazt a feladatot adja, akkor feltételezi, hogy ezek a csoportok képességek szempontjából heterogén összetételűek, amely biztosítja a feladat sikeres megoldását. *Hortobágyi* (1995) szintén úgy gondolja, hogy „a csoportmunka nem azáltal teszi lehetővé a differenciálást, hogy a csoportok mást tanulnak, hanem azáltal, hogy az egyforma és az eltérő feladat megoldásának útját is úgy járják végig, ahogy az a csoport, a csoportot alkotó egyének sajátosságainak megfelelően”.

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

A tanulók csoportos foglalkozása az oktatási folyamat bármely szakaszában alkalmazható, és olyannak kell lennie, hogy fejlessze az önálló gondolkodást, a szóbeli és írásbeli kifejezőkészséget, a tanulói aktivitást. A tanítás hatékonysága

nagyon sok anyagrésszel kapcsolatban megkívánja az osztályfoglalkoztatás differenciálását. A csoportmunka időigényes, nagy szervezést igénylő foglalkozás, de számos lehetőségeket nyújt a tanulói aktivitásra, önálló gondolkodásra, önálló ítélőképesség kialakítására való nevelésben.

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

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

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

Elvárásainknak nem megfelelő eredmény mutatkozik akkor, ha a tanulócsoporthoz képest képesség alapján részekre, csoportokra bontják, és az egyes csoportoknak színvonalban más és más feladatot adnak. Ilyenkor a gyengék ugyan megoldják a számukra kijelölt könnyű feladatot, de az nem fejleszti őket, és az eljárás nem szerencsés az osztályközösség kialakulásának szempontjából sem. A kiscsoportok számára adott feladatok sokféleségének elsősorban a tananyag tartalmi gazdagságát kell kifejezésre juttatnia és nem a gyerekek képességeiről alkotott elképzelést.

Ügyelni kell arra, hogy – ha mégis előfordul – a tanulók képességek és ismeretek alapján történő csoportosítása ne legyen tartós, mert hátráltatja az osztályközösség kibontakozását. *Lovas István* (1998) szerint arra kell törekedni, hogy az adott osztályban tanulók a fejlettség és a képességek tekintetében normális (Gauss-féle) eloszlással, mégpedig lehetőleg kis szélességű eloszlással legyenek jellemezhetőek. Kívánatos, hogy a két szélső csoport, vagyis a legjobbak és a leggyengébbek olyan távolságban legyenek az átlagtól, hogy a legjobbaknak alkalmuk adódjon segíteni a többieket, mintegy önmagukat is magasabb teljesítményre ösztönözve, miközben a gyengébbeknek is lehetőségük adódik a „versenyben maradásra”.¹⁷

Ismeretes, hogy egy-egy tanulócsoporthoz tagjai között jelentősek az egyéni különbségek, a csoportmunka azonban befolyásolja a különböző tanulmányi szinten lévő tanulók fejlődését. Az a tapasztalat, hogy az egész tanulócsoporthoz dolgoztatásával

¹⁷ Hazánkban *Nagy László* és *Domokos Lászlóné* alkalmazta először 1932-ben a csoportmunkát, amelyben a csoportalakításnál a heterogenitás – *R. Cousinet* homogenitást valló nézetével ellentétben – már fontos szempontként jelent meg (*Buzás*, 1969 a).

a gyenge tanulók egy-két kivétellel elérhetik az átlagos színvonalat, amelyet az együttes munkának köszönhetnek. Minden osztályban vannak olyan tanulók, akiket a családban kevés ösztönző, fejlesztő hatás ér, vagy egyébként is szerényebb adottságúak, tehát társaikkal szemben hátrányos helyzetűek. A csoportmunka őket olyan **szellemi teljesítményre sarkallja, amely meghaladja azt a szintet, amit önerőből képesek megoldani.** Ez a tanulási forma ezért a gyenge és közepes képességű tanulók számára különösen fejlesztő hatású, módot adva arra, hogy a feladatokat náluk képzetesebb csoporttársaikkal is megvitassák.

A kollektív feladatok, a változó összetételű, heterogén csoportok együttműködése az órákon kedvezőbb feltételeket teremt **a közösség neveléséhez és fejleszti az egymás iránti felelősségérzetet.** A közös munka a személyiség fejlődését számos irányban pozitívan befolyásolja, a tanulók megtanulják a megfelelő közösségi hangnemet, a közös kontroll természetessé válik, ahol a kritika a tagok között segítő szándékú és nem a felsőbbrendűség kifejezője. A sikeres interakciót legtöbbször a csoporttagok egyezkedési folyamata, vitája előzi meg, miközben a tanulók egyre inkább megismerik egymást és önmagukat. A tapasztalatok szerint a csoportfoglalkozások alatt a csoportok élénk megbeszélést folytatnak, vitatkoznak, kísérleteznek, mérési adatokat hasonlítanak össze. A tanulók munkában történő aktív részvétele vitathatatlan, bár aktivitásuk mértéke és a megoldásra vonatkozó javaslatuk értéke egyéni eltéréseket mutat. A frontális, logikailag egyenes vonalú órával szemben a csoportmunkában javaslat, ellenjavaslat, kétkedés, érvek sorozata, az érvek elfogadása vagy elvetése, újabb ötlet, mások által történt kiegészítés, kölcsönös kritika és közös megerősítés követik egymást. Ez az atmoszféra még a passzívabb növendékeket is magával ragadja, aktivitásukat fokozza, munkakedvüket növeli, és a gondolkodás társas jellegűvé válik. A tanulók kérdéseikre, az álláspontok egybevetésére vagy az előttük homályos összefüggésekre társaiktól várnak magyarázatot. A gyengébb képességű tanuló is látja, hogy társai a feladat megoldásán munkálkodnak, és belekerül azok gondolkodási áramába. A társas gondolkodásban, vitákban felszínre kerülnek az ellentmondások, amiket az egyén sokszor nem is vesz észre. **A logikus gondolkodás szempontjából a viták igen jó hatásúak:** a csoportmunka közben többféle szempont kerül elő egy-egy kérdés tanulmányozásakor, és a tanulók így hozzászoknak egy probléma több oldalról történő megközelítéséhez. A feladat megoldása ötletről ötletre halad, a felmerülő megoldási módok, javaslatok, elgondolások a tanulókat gyors mérlegelésre, átváltásra készítik, amelyhez szükség van a gondolkodás mozgékonyaságára, 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.

A csoportmunka hatása a személyiség fejlődésére

Bábosik István és Nádasi Mária (1975) arra kereste a választ, hogy milyen hatás állapítható meg a csoportmunkában a tanulók közösségi vonásainak nevelésére vonatkozóan. A „*Közvetett ráhatás a csoportmunkában*” című tanulmányukban arra

mutatnak rá, hogy vizsgálataik alapján a csoportmunka lehetőségeit kell magasra értékelni a kollektív beállítódás kialakulása szempontjából, amely lehetőségek a következőképp fogalmazódnak meg:

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

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

Lénárd Ferenc és Demeter Katalin (1990) a tanulás komplex értelmezésével foglalkozott, előtérbe helyezve a tanulók személyiségének fejlesztését osztályközösségben, rámutatva arra, hogy a társadalomban egyre erősebb az igény, hogy a közoktatás meghatározó szerepet töltsön be az ifjúság nevelésében. A tanulók személyiségének fejlesztéséhez szükséges tevékenység együttesen – szemben a szűkebb értelemben vett tanulástól – komplex tanulás, amely lehetővé teszi, hogy a tanulók személyisége megfelelő módon fejlődjen. **A komplex tanulás, amelyet a közoktatás az egyes intézményekben meg akar valósítani, tulajdonképpen képességfejlesztés, a képességfejlesztés pedig személyiségalkítás, nevelés.** Az ide tartozó tanítási formákat az jellemzi, hogy az ismeretek öncélú tanítása helyett a **tanítás középpontjába a problémamegoldást** helyezik.

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

A frontális osztálymunka során a szokásos feleltetés és az új anyagot közlő ismeretátadásakor nem tud közösség kialakulni. Nem is alakulhat, hisz a tanulók a tanítási órákon csak egymás hátát látják és külön-külön tevékenykednek. **Közösség csak abban az esetben alakulhat ki, ha a tanulók egymás gondolatmeneteit**

megismerhetik és megvitathatják, ha módjukban áll a feltett kérdésekkel, feladatokkal, problémákkal kapcsolatban saját álláspontjukat, elgondolásukat kifejezésre juttatni, ezeket más álláspontokkal egybevetni, helyeslésüket vagy ellenvetésüket megfogalmazni. **A szociális tanulás lényege, hogy a gyerekek egymástól tanulnak, utánozzák egymást, meghallgatják egymás véleményét, együttműködnek és vitatkoznak.** Az eredményes munkavégzés a jó közösség kialakulásának feltétele, amelynek érdekében el kell érni, hogy a **tanulók megtanuljanak kulturáltan vitatkozni.** A folyamat lényege, hogy miközben az egyén beilleszkedik a közösségbe, kialakul a személyisége (Kozma, 1999).

Osztályrangsor

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

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

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

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

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

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

Az osztályok kiegyenlítettsége többé-kevésbé minden esetben megvalósul. Ha egyöntetűségről beszélünk, akkor arra gondolunk, hogy a tanulók egy meghatározott követelmény-szintnek mindannyian eleget tesznek. A valóságban persze ez nem így van, sőt ma inkább ennek ellenkezője a gyakorlat, vagyis a különbségek egyre nőnek a tanulók között, amely eltérés abból adódik, hogy a gyerekek nem tudnak lépést tartani az új követelményekkel. Ha figyelembe vesszük hazánkban a demográfiai változást, az iskolába kerülők családi háttérét, akkor a probléma máris a figyelem középpontjába kerül. Egyre több az olyan tanuló, akinek nem felel meg a hagyományos tanítási módszer és a számára magas szintű követelményt – bizonyos okok miatt – nem tudja teljesíteni. *Várnagy Elemér* (2000: 35) hívja fel a figyelmet arra, hogy „a környezeti és társadalmi okokból nehezebben alkalmazkodó tanulók rendszerint normálisan fejlettek, csak nem érték el a megismerő tevékenységnek azt a szintjét, amelyet az iskolai nevelés-oktatás feltételez”. Úgy véli, hogy ezen tanulói csoport esetében olyan módon kell felszínre kell hozni a szunnyadó képességeket, hogy az átlagos teljesítményt felmutató vagy jó képességű, tehetséges tanulók számára továbbra is biztosított legyen a tudásbeli fejlődés minden tanórai foglalkozáson. Ezzel szemben a gyengébb tanulókból álló csoport tagjai, amelyet nagy részben hátrányos helyzetű gyerekek alkotnak, gyakran nem tudják követni az órai eseményeket, ezért nekik esélyt kell adni a lépéstartásra, felzárkózásra, a leszakadás elkerülésére.

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

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

A besorolás azt mutatja, hogy a tanulók jelentősebb tömegeit fenyegeti a kirekesztődés, mint iskolai ártalom, ha érvényesülését tudatos pedagógiai beavatkozásokkal nem akadályozzák meg. Az alacsonyabb iskolázottsággal rendelkező szülők gyermekei gyengébb teljesítményt nyújtanak, mint azok, akiknek

a szülei magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek. Az általános iskolákban a ma használatos tanterv nagyban hozzájárul a tanulók közötti különbségek előidézéséhez, erősítéséhez. A társadalom középrétegeiből érkező gyerekek számára a jelenlegi tanterv sokkal alkalmasabb az ismeretsajátításra, mint azoknak, akik az alsóbb társadalmi rétegekből érkeznek. **A jelenleg meglévő tantervek ugyanis feltételezik azoknak a képességeknek a meglétét, amelyek a tananyag-elsajátítás kiinduló követelményei, és ezzel figyelmen kívül hagyják az alsóbb társadalmi rétegből érkező gyerekekben szunnyadó képességeket.** A probléma akkor jelentkezik, amikor mintegy előítéletet alkotva, elfogadják lemaradásukat, és nem tesznek kellő erőfeszítést kiküszöbölésükre, és velük szemben „kialakulnak azok a preferált tanulói rétegek, amelyek folyamatosan feladatokhoz jutnak, mintegy birtokolják a tevékenység lehetőségének monopóliumát, míg más rétegek a feladatrendszer elosztásának során folytonosan háttérbe szorulnak, mellőzötté válnak” – erősíti meg a fentieket *Bábosik István* (2000b: 12). A hátrányos helyzetű gyerekek lemaradásának gyakori oka, hogy a pedagógusok olyan eszközöket alkalmaznak, amelyek szándékaik ellenére sem vezetnek hátrányaik felszámolásához, sőt, olykor növelik vagy tartósítják azokat.

7. A hátrányos helyzetű tanulók helye az osztályhierarchiában

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

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

A szociometria alkalmazása a felhasználó céljától függ. Programunkban, mint segédtechnikát alkalmazzuk az osztályok társas-lélektani feltérképezéséhez és a munkacsoportok kialakításához, szervezéséhez, amely a tanár által felállított tanulók közötti kapcsolatok és rangsor megbízhatóbbá tételéhez nyújt segítséget.¹⁸

A Komplex Instrukciós Program bevezetése megkívánta a „kiindulási állapot” feltérképezését, vagyis az osztályokon belüli kapcsolat, kölcsönösségi viszony vizsgálatát.¹⁹ A vizsgálatot az osztályfőnökök végzik.

A közösség kapcsolatrendszer

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

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

¹⁸ *Buzás* (1980) szerint a tanárok és a tanulók osztályrangsorról alkotott véleményének egybeesése felső tagozatban 30%-os, míg alsó tagozatban a nevelő nagyobb mértékű befolyásoló hatása miatt ez az érték magasabb.

¹⁹ *Bozsóvícs* (1976) szerint a gyerekek helyzetét a családban és az iskolában továbbá a szülőkhöz és a társaikhoz való viszonyát, sőt személyiségét is általában a tanulmányi eredménye alapján értékeli.

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

A szociometriai mutatók (*Falus*, 2000.; II. melléklet) átlagértékét – az összehasonlíthatóság segítőjeként – az 1. táblázat foglalja össze.

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

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

A csoportra vonatkozó indexek kiszámítása

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

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

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

SQ = az összes végrehajtott kölcsönös választás száma

SP = a végrehajtott összes választás száma

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

A *kölcsönösségi indexből* arra következtettünk, hogy az osztályban lévő tanulók hány százalékának volt kölcsönös kapcsolata. A tapasztalatok szerint az index átlagértéke 85-90²⁰. Minél magasabb egy közösségen belül a mutató értéke, annál valószínűbb, hogy a közösségben egyre több tanulónak van kölcsönös kapcsolata.

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

²⁰ Járó és Mezei (1992) kutatásaik alapján arra a megállapodásra jutottak, hogy az eminens tanulók kevés kölcsönös kapcsolattal rendelkeznek. (idézi: Vajda, 1995)

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

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

Szociometriai felmérőlap

Iskola: _____

Név: _____

Osztály: _____

Mielőtt válaszolnál a kérdésekre, hunyd be a szemed, és gondolj *minden* osztálytársadra. Ne hamarkodj el a választ! Egyenként haladj, névsor szerint. Fontos, hogy senki ne maradjon ki. Ha már gondolatban mindenkit felidéztél, nyisd ki a szemed és kezd el a munkát. Minden kérdésre azt a nevet ird, 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 kít választanál bírónak, akire mindenki hallgat? _____
4. Ki a barátod, akivel minden titkodat megtudod osztani? _____
5. Szerinted ki indul a legtöbb tanulmányi versenyen? _____
6. Ha osztályfőnököd kimegy a teremből, kire bízta, hogy ügyeljen a rendre? _____
7. Vasárnap délután sétálsz a parkban. Kivel szeretnél legjobban találkozni? _____
8. Kit szeretsz a legjobban? _____
9. Egy sötét erdőben kirándultok. Osztályfőnököd megsebesül. Kell valaki, aki kivezeti az osztályt az erdőből. Te kít 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 közösségekben belül. A közösség fejlettségi fokáról információt adó mutatók **segítséget nyújtanak a nevelőknek a heterogén munkacsoportok kialakításához.**

A hátrányos helyzetű tanulók a közösségekben belül

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

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

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

Készítsünk összesítést azokról az elszigetelt tanulókról, akik a szociometriai mátrixon nem választottak senkit, és akiket nem választottak viszont, valamint azokról a mellőzött személyekről, akik választottak ugyan, de őket senki sem választotta.²¹ A felmérés után következtethetünk arra, hogy az adott tanuló adott időben hol helyezkedik el az osztályrangsorban. Ezeknek az információknak a birtokában tudják a nevelők tudatosan, körültekintően szervezni a tanulói csoportokat: a figyelem középpontjába azok a hátrányos helyzetű tanulók kerüljenek, akik a peremen helyezkednek el, és akik a hierarchiában, az osztályrangsorban nem vívtak ki maguknak előkelő helyet.

A felméréseket a pedagógusok szociotechnikai szervezése követi. Mivel a mutatók a közösségi fejlettség színvonalát jelezik orientáló jelentőségűek a csoportok kialakításánál és segítségükkel lehetőség adódik a klikkek kiszűrésére és átformálására.²²

²¹ 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 esetben is, amikor a tanuló még új a közösségben.

²² 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.

A szociometriai vizsgálat eredményeiből adódó feladatok

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

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

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

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

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

8. Az órai munka megfigyelése és mérése

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

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

A méréseket a Programot már alkalmazó iskolákban elvégeztük.

Várható eredmények

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

Tanári megfigyelő lapok

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

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

Tanulócsoporthok mérőlapjai

A mérőlapokon a táblázat oszlopai a tanulói csoportnak a tanórai tevékenységgel kapcsolatos egy-egy megnyilvánulását jelöljük, míg a sorokban az egyes tanulócsoporthok tevékenységét választjuk szét. A megfigyelő feladata a tanulók munkájának öt percen keresztül történő figyelemmel kísérése²³, és a tevékenységnek megfelelő oszlopban történő jelölése.

A tanárok órai munkájának elemzése

Tanári megfigyelő lap

Kategória	Esetek száma	Összesen	%
1. A tanulók munkáját segíti			
2. Tanuló vagy osztály fegyelmezését végzi			
3. Tájékoztatót, utasít, meghatároz			
4. Tényszerű kérdéseket tesz fel			
5. Magasabb-rendű 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 gyerekek 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.

²³ A tanárok tíz perces megfigyelési idejével szemben a tanulók öt perces megfigyelési idejét tevékenységük nagyobb gyakorisága teszi lehetővé.

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

A Programhoz kapcsolódó órai tevékenységformák

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

- A „*Kompetencia erősítése*” tevékenységnél a tanár állandóan tudatosítja a csoport tagjaiban, hogy mind az egyén, mind a csoport képes a feladat sikeres végrehajtására, valamint, hogy a csoport sikerének záloga a feladat megoldásához történő egyéni hozzájárulás.
A sokféle képesség alkalmazása fontos követelmény. A Programnak megfelelő órai feladatok erősen különböznek a hagyományos osztálytermi feladatoktól, amelyek során a tanulók tudásbeli képességük keskeny mezsgyéjét alkalmazzák: a tanár előadására figyelnek, írnak, olvasnak, kulcsfogalmakat rögzítenek, információkat memorizálnak. E csoportmunka tevékenységei multidimenzionálisak, amelyek alkalmat adnak a tanulók eltérő képességeinek felszínre hozására és a különböző probléma-megoldási módok alkalmazására.
- „*Visszajelzést ad az egyénnek vagy a csoportnak*” tevékenységforma azt a tudatot erősíti a tanulóknak, hogy a feladat megoldása helyes úton halad.

- Szignifikáns kapcsolat van a Programot leginkább jellemző „Szerepekről beszél”, illetve az „Együttműködésről és szabályokról beszél” tevékenységek esetében.

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

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

Az osztály megfigyelése – a kiscsoportok tevékenységei

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

Megfigyelőlap az egész osztály részére

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

- A Komplex Instrukciós Program célkitűzéseivel egybevágó változók közül a tanulók közötti kapcsolat legfontosabb mutatója a „Beszélgetés és tevékenység”, amely tevékenységformák az ismeretelsajátítás szempontjából a legnagyobb jelentőséggel bírnak. Ez a változó a közös munkát és vitákat, feladat–megbeszéléseket foglalja magába. Ilyenkor a tanuló anyagot kezel és beszél egy időben, vitázik az olvasottakról és hallottakról a nyílt végű feladat megoldása közben, valamint betölti a csoportban kijelölt szerepét és a Programot jellemző szabályoknak megfelelően tevékenykedik.

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

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

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

9. A pedagógusok státuszkezelő kompetenciájának fejlesztése

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

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

A státuszkezelő technika elsajátítását az alábbi „háttértevékenységek” segítik:

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

A státuszkezelő-technika elsajátítása az óravázlat-készítés technikájának segítségével

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

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

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

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

problémamegoldó képességük használatára, fejlesztésére,²⁴ szem előtt tartva, hogy minél összetettebb egy feladat, annál több diáknak van lehetősége megmutatni és fejleszteni intellektuális képességét. Az összetett képességek fejlesztése nagy jelentőséggel bír, mivel nélkülözhetetlen eszköz a státuszprobléma sikeres kezelésében, alkalmat ad a diákoknak és a tanároknak arra, hogy kialakítsák, formálják a kompetenciáról alkotott nézetüket, illetve azzal kapcsolatos véleményüket, hogy mit jelent „tehetségesnek lenni” a csoportmunkát alkalmazó osztályban.

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

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

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

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

A Program alkalmazásának előrehaladásával a pedagógusok egyre nagyobb jártasságra tesznek szert az óravázlatírásban és – bár egyénenként jelentős eltéréseket tapasztalhatunk – a negyedik hónap után már minden nevelő a módszer elveinek

²⁴ „Mátyás udvarában élek” című feladatban az egyik csoport tanulójának reneszánsz zenét kell komponálniuk, majd hangszereken előadniuk azt. Mivel a gyerekeknek tetszik a maguk által komponált zene, nem esik nehezükre elképzelni a királyi udvart, a bált, ahol a zene felhangozhatott. Ezt a csoportfeladatot végrehajtó kis közösségnek intellektuális képességei között szerepel a ritmikus motívumok felismerése és megalkotása, a zene élvezete, illetve annak megértése, hogy a dallam és szöveg hogyan egészíti ki egymást. Az ilyen zenei gyakorlatok mindig nagy hatással vannak a diákokra. A tanárok általában kellemesen csalódnak, amikor látják, hogy a diákok mennyire élvezik ezeket a feladatokat, és hogy mennyit tanulnak belőlük annak ellenére, hogy legtöbbszörüknek nincs zenei képesítése.

megfelelően építi fel órai munkáját és határozza meg a csoport és az egyéni feladatokat.

Tanulói képességek megítélése

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

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

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

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

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

Kompetenciákkal szembeni elvárás

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

A csoportmunka alkalmazása olyan körülményt teremt, amely a hátrányos helyzetű tanulók teljesítményének növelésében jelent előrelépést. Ha a pedagógus megfelelően kezeli a különböző képességeket, megváltoznak az alkalmasság iránti elvárások, amennyiben minden tanulóban sikerül tudatosítania, hogy a feladatok megoldása több és különböző képességeket feltételez. A cél annak elérése, hogy **senki se gondolja azt, hogy a feladat magas szintű teljesítése a csoport együttműködése nélkül lehetséges**. Ha ezt sikerül elérni, a tanulóknak tudatosul, hogy az új feladat bizonyos területein jól, másokon pedig kevésbé jó teljesítenek, amely a magasabb és az alacsonyabb státuszú tanulók közötti különbség csökkenéséhez vezet. Az eredmény a tanulók közötti együttműködés növekedése, a munkában való megközelítően egyenlő részvétel lesz. Sikeres kezelés esetén mind az

alacsony státuszú tanuló, mind társai elfogadják a tanár megerősítését arra vonatkozóan, hogy mindenki képes elvégezni a kijelölt feladatot. Az elvárásoknál a tanár elvárásai ötvöződnek azokkal az akár magas, akár alacsony kompetencia-elvárásokkal, amelyeket a gyermekek alakítottak ki.

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

<p>Komplex Instrukciós Program óravázlat</p> <p>Tanított tantárgy: történelem Az óra típusa: rendszerező, ismétlő óra Évfolyam: 6. Téma: reneszánsz Tanít: Csoportok száma: 5</p> <p>Központi téma, nagy ötlet: időutazás – vissza a múltba, a reneszánsz korába. „Mátyás udvarában élek”</p> <p>Csoportalakítás, szerepek kijelölése: 2 perc Csoportösszetétel: heterogén csoport</p> <p>A szerepek választása szabadon történik. Szerepek: kistanár beszámoló anyagfelelős írnok, olvasó időfelelős, rajzoló</p> <p>Csoportmunka 12 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. 20%-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</i></p>
--	--

<p>Csoportbeszámoló 10 perc Egyéni munka 6 perc Egyéni beszámoló 12 perc</p> <p>Értékelés 2 perc Elpakolás 1 perc</p> <p>Felhasználható eszközök, anyagok: csomagolópapír, ragasztó, színes filctollak, színes ceruzák, pecsételő párna festékkel, vízfesték, krumpli, kés</p> <p>(Időszűkösség miatt lehetőség van csak bizonyos felelősök beszámoltatására, vagy írásban történő feleletrögzítésre és annak későbbi időpontban történő ellenőrzésre.)</p> <p>Tanári motiváció: A reneszánsz szó eredetét és jelenségtartalmát már ismerjük. Ismereteink, ötleteink és képzelőerőnk alapján éljük bele magunkat Mátyás korába (XV. század), a kor szellemébe! Keltsétek életre a kor nagy személyiségeit és szellemét! A hozzá vezető utat a csoportfeladatokban megtaláljátok. Tartsátok be az alapelveket, működjete együtt, mindnyájan tevékenykedjete, beszámolótok így sikeres lesz. A kistanárok jöjjenek ki a feladatokért és szervezzék meg csoportjuk munkáját! Az anyagfelelősök a tanári asztalon megtalálják a szükséges eszközöket.</p> <p>Csoportfeladatok:</p>	<p><i>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> <p><i>Az osztályon belül minden csoport eltérő feladatot kap,</i></p>
--	---

1. csoport: „Mátyás és udvara bemutatkozik”

beszámoló = **Mátyás vagyok, a király**

a, Írjatok közösen egy olyan beszédet, amelyben Mátyás bemutatja népének önmagát, udvara két legfontosabb személyét és a két legfontosabb központi királyi hivatalt!

A beszéd rövid, lényegre törő legyen!

b, Tervezzétek meg és készítsétek el az **a,** pontban szereplők jelképét pecsét formájában (krumpli-pecsét)!

Egyéni feladatok:

- Emeld ki a király beszédéből a királyról szóló részt! Egészítsd ki egy olyan igazi tulajdonsággal, amely nem szerepel a beszédben! Miért ezt a tulajdonságot választottad?
- Válaszd ki a beszédből az egyik központi királyi hivatalt és vizsgáld meg, hogy hazánkban jelenleg van-e ehhez hasonló intézmény. Ha igen, akkor mutass rá az esetleges közös vonásokra!
- Mely szavaknak, kifejezéseknek változott meg a jelentése napjainkra a beszédből, illetve tűnt el a mai nyelvhasználatból?

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 gyerekek közötti vita erősségét.

Az egyéni feladatok minden esetben fel kell, hogy használják a csoportmunka eredményét. Az egyéni feladat nem jó, ha csak témában kapcsolódik a csoportfeladathoz. Pl. Derítsd ki, hogy honnan kapta Mátyás a Corvinus nevet? Ennek a feladatnak a megoldásához nem szükséges a csoportfeladat elvégzése. Az ilyen feladatoknál hamar leszoktatjuk a gyerekeket a közös feladatban való részvételre.

Az egyéni feladatok névre szólóak, differenciáltak,

<ul style="list-style-type: none">• Milyen jelképek, feliratok kerülhettek volna még a pecsétre? Indokold is meg! <p>2. csoport: „A Fekete Sereg katonája vagyok” „Mátyás elfoglalja Bécs városát”</p> <p>a, Készítsetek rajzsorozatot a történések, események időrendjében!</p> <p>b, Hogyan nézne ki a szuperfegyver, amely egyszerre rendelkezne a fekete sereg összes fegyvernemének jellemzőivel? Rajzoljátok le!</p> <p>Egyéni feladatok:</p> <ul style="list-style-type: none">• Válaszd ki a rajzsorozat első rajzát, és alakítsd át: „Így is történhetett volna” címmel! Meséld is el!• Válaszd ki a rajzsorozat utolsó rajzát, és alakítsd át: „Így is történhetett volna” címmel! Meséld is el!• Készíts használati utasítást a szuperfegyverhez!• Ha te lennél a fekete sereg ellenfele, hogyan tudnád megfordítani a csata kimenetelét? Fejtsd ki védekezési és támadási stratégiádat és taktikádat! <p>3. csoport:</p> <p>a, Tervezzetek meg egy reneszánsz palotát, és készítsétek le annak alaprajzát!</p> <p>b, Helyeztetek el a tervrajz megfelelő részébe odaillo (korhű) tárgyakat, berendezéseket vagy (és) személyeket!</p>	<p><i>képességekhez mértek.</i></p>
---	-------------------------------------

c, Írjatok egy Mátyást dicsérő rövid, maximum négy soros epigrammát, disztichon formában! A mű feleljen meg az epigramma műfaji és verstani követelményeknek!

Egyéni feladatok:

- Adj egy másik találó címet az általatok írt epigrammának! Indokold meg választásodat!
- Te milyen más tulajdonságait dicsőítenéd a királynak, amely nem szerepel az epigrammában? Miért?
- Az epigramma alapján milyennek látod a király személyét?
- Milyen tárgyak, eszközök, berendezések nincsenek már használatban azok közül, amelyek a rajzon találhatóak?

4. csoport

a, Tervezzétek meg a király egy napi programját napszakok szerint! Hivatali és szabadidős program egyaránt kapjon helyet!

b, Rendeztetek lakomát egy sikeres vadászat után! Terítsd meg az asztalt korhű evőeszközökkel, ételekkel és italokkal! Rajzoljatok!

Egyéni feladatok:

- Milyen programokat lehetett volna még felvenni a király napirendjébe?
- Milyen ételeket szolgálhattok fel a sikeres vadászat után, amely a rajzotokon nem szerepel?
- Írd le részletesen az általatok készített napirend második pontját!
- Vizsgáld meg az asztalra került ennivalókat, valóban ott lehettek-e

Mátyás asztalán? Fejtsd k, mely növények nem lehettek ott (pl. más kontinensről származtak)!

5. csoport: „Zenész vagyok Mátyás udvarában”

előadó = zenemester

A zenemester mutassa be az udvari kórust és zenekart, valamint a hangszereket! Tegyen említést kortársairól! Válasszatok magatoknak korhű fantázianevet! Alkossatok egy zeneművet! Kottázzátok le! Írjatok hozzá szöveget, melynek témája a reneszánsz életérzése! Adjátok elő a dalt és kísérijétek hangszerekkel is!

Egyéni feladatok:

- Bíráld meg jóindulatúan a társad (énekest és muzsikust is viszont) zenei produkcióját! Indokold is!
- Keresd ki az általatok komponált mű szövegéből a tanult szófajokat! Csoportosítsd azokat!
- Jegyezd le az általatok komponált dalt az általad választott hangnemben a lemosható hangjegytáblára a lejegyzettől eltérő hangnemben!
- Állapítsd meg az általatok komponált dal hangkészletét és hangnemét!

10. A rangsorban elfoglalt hely hatása a tanulók teljesítményére

Következő lépésben a heterogén összetételű osztályokban az eltérő státuszú tanulók órai tevékenységét mutatjuk be a csoportmunka során. Úgy véljük, hogy a tanár irányító szerepének csökkenésével a tanulók közötti fokozottabb együttműködés egyrészt lehetővé teszi a tanulók számára, hogy a feladat megoldása közben felismerjék az alacsony státuszú társak kompetenciáját,²⁵ másrészt ezek az interaktív feladatok alkalmat adnak az alacsony státuszú tanulók ismereteinek, készségeinek és személyes attitűdjeinek kiépítésére.

A státuszhelyzet hatása a tanulók órai munkájára

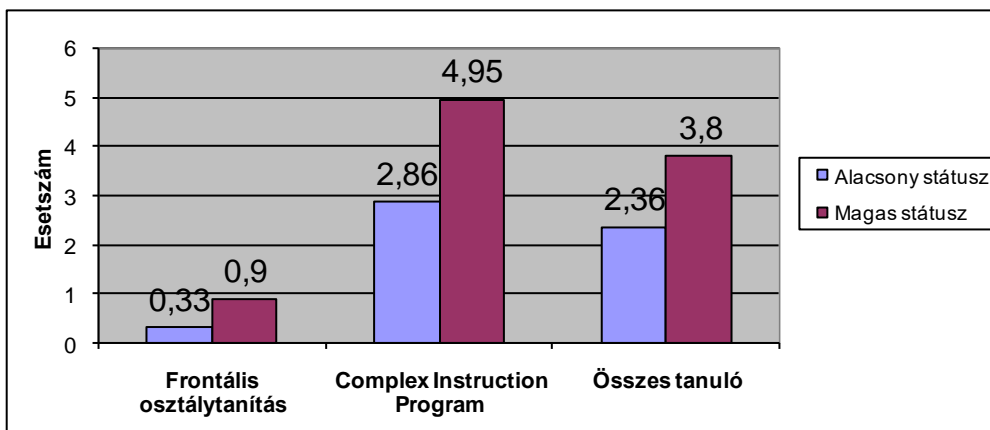
A státuszhelyzet hatása a beszéd gyakoriságára

Kérdés:

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

A tanulók státusza és a feladattal kapcsolatos beszédgyakoriság között szignifikáns összefüggés van²⁶ (1. ábra).

1. ábra: A tanulók *beszédgyakorisága* a különböző osztálymunka-szervezési technikák alatt



Az értékeket összehasonlítva szembeűnik, 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,

²⁵ Kompetencia alatt az ismeretek, készségek és a személyes attitűd együttesét értjük

²⁶ Az alacsony státuszú tanulók átlagos beszédaránya az **összes** – a Program és a hagyományos órai tevékenység szerint – **megfigyelt tanuló** körében 3 percre vetítve átlagosan 2,36, míg a magas státuszú tanulóké 3,8, a különbség tehát 1,61-szoros.

Kizárólag a csoportmunkán alapuló, **Program szerinti** tanórai megfigyelések alatt az alacsony státuszú tanulók beszédaránya ugyanezen intervallum alatt átlagosan 2,86, míg a magas státuszúaké 4,95, a különbség tehát 1,73-szoros.

A **kontrollcsoportban** az alacsony státuszú gyerekek beszédaránya ugyanezen időre vetítve 0,33, míg a magas státuszúaké 0,9, a különbség tehát 2,72-szoros

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, órai 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 csoportmunka szerint tevékenykedő gyerekek, sem a kontrollcsoportok között. Ugyanerre a következtetésre jutottunk, amikor a csak a Program szerint dolgozó alacsony és magas státuszú tanulók tevékenységét hasonlítottuk össze²⁷ (1. táblázat).

1. táblázat: **A nem a feladattal kapcsolatos beszélgetés gyakorlása az alacsony státuszú tanulók körében**

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

A mérési eredmények azt mutatják, hogy a tanár, a Programnak 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 gyerekek.** Ugyanakkor, ha a tanár nem képes az irányító szerep átadására, vagyis a tanári irányítás dominál, megmarad, akkor nyilvánvaló, hogy mind az alacsony, mind a magas státuszú gyerekek kevesebbet beszélnek.

A státuszhatás hatása a tanulók órai tevékenységére

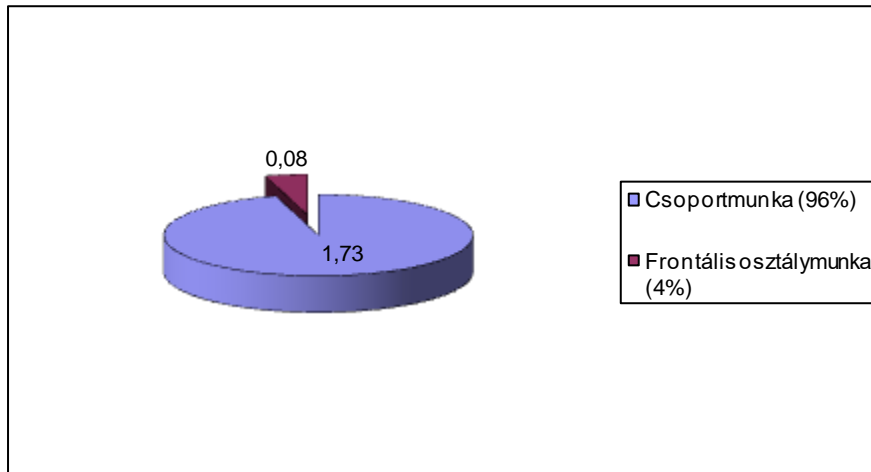
Kérdés:

²⁷ Érdekes eredmény azonban, hogy az alacsony státuszú gyerekek körében szignifikáns különbség mutatkozik a csoportmunkában résztvevő gyerekek és a kontrollcsoport tagjai között is: míg a Program szerint tevékenykedő alacsony státuszú gyerekek átlaga 0,02, addig a kontrollcsoport alacsony státuszú gyermekeié 0,15, tehát a frontális osztályfoglalkozás alatt 7,5-szer gyakoribb e tevékenység. Ez utalhat arra, hogy az alacsony státuszú gyerekek körében a csoportmunka csökkenti a „rendbontást”, javítja a fegyelmet, a feladatra koncentrációt és ezzel együtt az ismeretsajátítást

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

A csoportmunka jótékony hatása az alacsony státuszú tanulók esetében abban mutatkozik meg, hogy több lehetőséget ad a tanulók kibontakozására, mint a hagyományos osztálymunka²⁸ (2. ábra, 3. ábra).

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

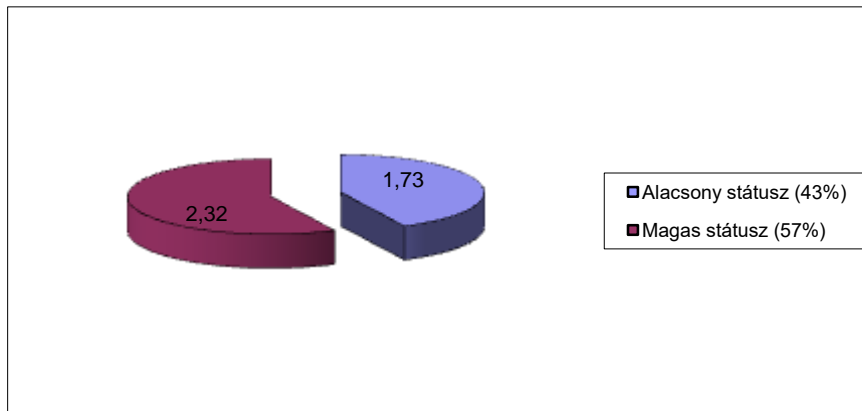


²⁸Méréseink alapján az alacsony státuszú, csoportmunkában résztvevő tanulók esetében 3 perc alatt a *tevékenységek* átlaga 1,73, míg a kontrollcsoportban 0,08. A különbség tehát 21,6-szeres (1,73/0,08), amely jelentős eltérés egyrészt a két oktatási folyamat óraszervezési módja közötti különbséggel magyarázható, másrészt – valószínűleg – azzal a tudatos tanári tevékenységgel, amely a státuszkezelés kívánalmái közül a tanulók közötti együttműködést helyezi előtérbe. Ezzel szemben a magas státuszú, Program szerint dolgozó gyerekek esetében a részvétel átlaga 2,32, a kontrollcsoportban 0,23, a különbség tehát 9-szeres (2,32/0,23).

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

A két státuszcsoporthoz összehasonlítva azt látjuk, hogy a **Program szerinti** tanórai megfigyelések alatt az alacsony státuszú tanulók tevékenységaránya átlagosan 1,73, míg a magas státuszúaké 2,32, a különbség tehát 0,59-szoros (3. ábra).

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

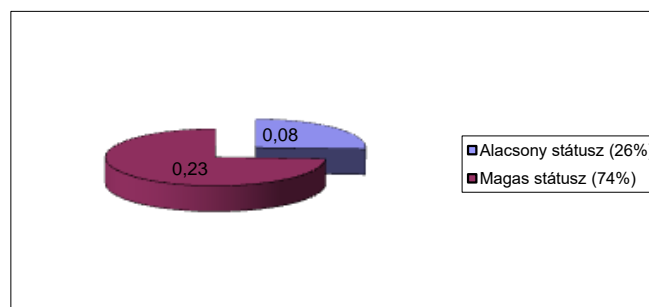


Ezzel szemben a **kontrollcsoportban** az alacsony státuszú gyerekek tevékenységaránya 3 perc alatt 0,08, míg a magas státuszúaké 0,23, a különbség tehát 2,9-szeres (4. ábra).

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

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

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



Az alacsony és a magas státuszú tanulók órai tevékenységének gyakoriságából arra következtetünk, hogy – bár a magasabb státuszú tanulók többször ragadják meg az alkalmat az órai szereplésre, mint az alacsony státuszúak – a csoporttevékenységen alapuló munkaszervezés a hagyományos osztálymunkához képest több lehetőséget ad – a

beszédgyakorlósághoz hasonlóan – az alacsony státuszú tanulók tevékenységének kibontakoztatására, a tapasztalás útján történő ismeretsajátítására és ezzel együtt az **eltérő státuszú tanulók közötti különbség csökkentésére.**

11. A tanulói szerepek státusznövelő hatása

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

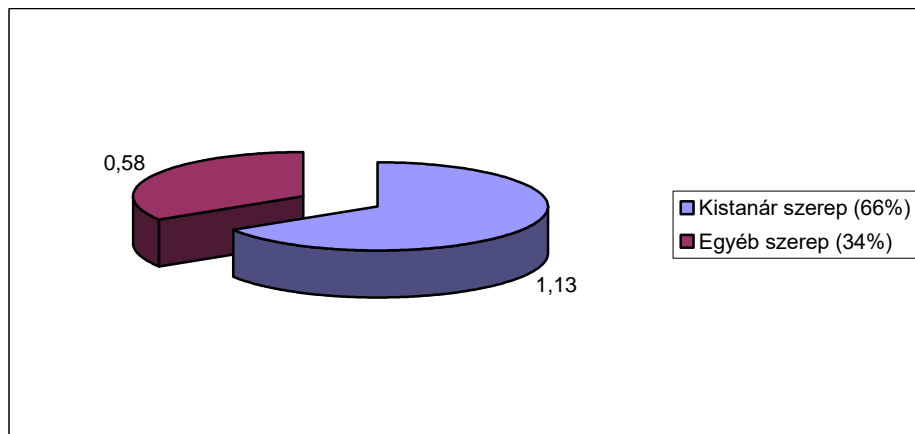
A „kistanár”, mint státusznövelő szerep

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

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

- Hasonlítsuk össze az alacsony státuszú „kistanárok” tevékenységének gyakoriságát a nem kistanár alacsony státuszú egyéb szerepet betöltő gyerekek tevékenységének gyakoriságával! Az eredmény azt feltételezi ($\text{sig}=0$), hogy a „kistanár” szerep pozitív hatással van az alacsony státuszú gyerekek szereplésének gyakoriságára²⁹ (5. ábra).

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



- Vizsgáljuk meg, hogy a „kistanár” szerep gyakoribb munkavégzést von-e maga után, mint az egyéb szerep³⁰.

²⁹ Méréseink alapján az **alacsony státuszú** „kistanárok” szereplésének gyakorisága a vizsgált 3 perces időintervallum alatt 1,13, míg ugyanez a vizsgált tevékenység a nem kistanár alacsony státuszú gyerekeknél 0,58, vagyis ha egy (alacsony státuszú) tanuló irányító szerepet tölt be, akkor szereplésének gyakorisága 1,9-szeresére, azaz majdnem duplájára emelkedik.

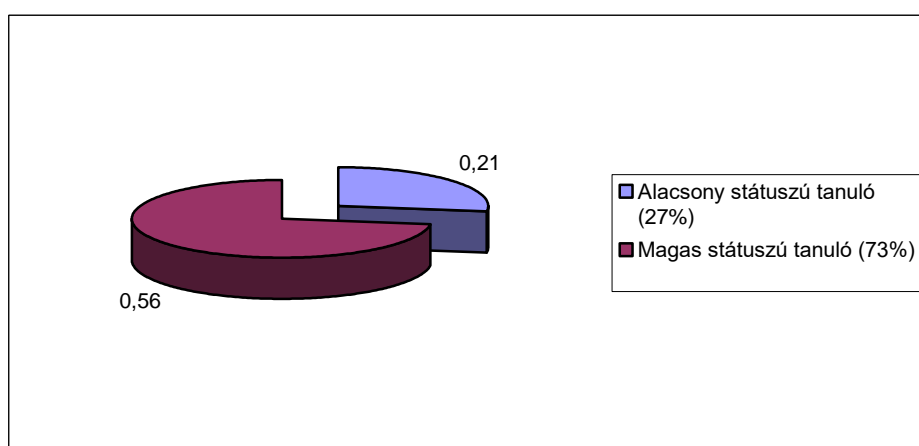
³⁰ Az eredmények azt mutatják, hogy a „kistanár” szerepet betöltő gyerekeknek társaikkal végzett munkagyakoriságának átlaga 3,81, a nem kistanároké pedig 3,84.

Megállapítjuk, hogy a csoportmunka során a tanulók egyenlő arányban vesznek részt a feladatmegoldásban, a közös munkában, amely végső soron a csoportmunka – és egyúttal a státuszkezelés – egyik célja.

- Hasonlítsuk össze a magas és az alacsony státuszú tanulók segítségadási gyakoriságát!³¹

A mérési eredményből arra következtetünk, hogy a magas státuszú – feltételezhetően jobb tanulmányi eredménnyel rendelkező – tanulókat többször kérik a segítségadásra, illetve ők maguk is nagyobb késztetést éreznek e tevékenység adására, szem előtt tartva a Program egyik alapelvét, amely szerint „köteles vagy segítséget adni annak, aki kéri” (6. ábra).

6. ábra: A „kistanár” segítségadásának gyakorisága és százalékos megoszlása a csoportmunka során



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

- Keressük a választ arra, hogy az egyéb szerepet betöltő tanulóknál milyen mértékben jelentkezik a segítségkérés tevékenység.³²

Mérési eredményeink ismét az előző pontban leírt feltételezést vonják maguk után, azzal a kiegészítéssel, hogy az egyéb szerepet betöltő tanulók élnek a „jogod van bárkitől segítséget kérni” alapelv lehetőségével.

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

A tanulók megfigyelésének összegzése

A tanórai munka vizsgálata során megfigyelő lapokkal mérhetjük a tanár, a tanulói csoport és az egyes tanulók órai tevékenységét. A *tanári megfigyelő lapok* segítségével a tanár irányító (hagyományos órai tevékenységnek megfelelő) szerepének átadását és a státuszkezelő munkát, a *tanulói csoportot mérő lapokkal* a tanulók közötti együttműködést, az *egyéni*

³¹ Az eredmények azt mutatják, hogy az alacsony státuszú „kistanárok” segítségadás tevékenységének átlaga 0,21, míg a magas státuszúaké 0,56, vagyis 2,7-szeres.

³² A mérés során szignifikáns összefüggést találtunk a két tanulói csoport tevékenysége között (signifikancia=0,02). A „kistanárok” esetében a segítségkérés átlaga 0,02, aránya 2,4%, míg a nem kistanárok között 0,33 gyakorisággal 26,7%-ban fordul elő a tevékenység fordult elő.

tanulói megfigyelő lapokkal a tanulók és a „kistanár” órai tevékenységét vizsgáljuk.³³ A mérés során arra keressük a választ, hogy a tanár irányító szerepének átadásával és a státuszkezelő tevékenységgel egy időben hogyan változik a tanulók teljesítménye. A három megfigyelő lapot az alábbiakban elemezzük.

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

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

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

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

A tanári státuszkezelés (*tanári megfigyelő lap*) pozitív hatást vált ki az alacsony státuszú gyerekek tevékenységére. A státuszprobléma kezelése szignifikánsan csökkenti a státusz befolyását a tanulók egymás közötti interakciójára. A tanárok státuszkezelésének gyakorisága széles skálán mozog, de mivel a tanulók közötti együttműködés 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 kompetenciaelvárását³⁴ 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 gyerekekre. A feladat megoldásához szükséges kompetencia fejlesztése segíti az alacsony státuszú tanulókat, hogy aktív résztvevői legyenek a csoportmunkának.

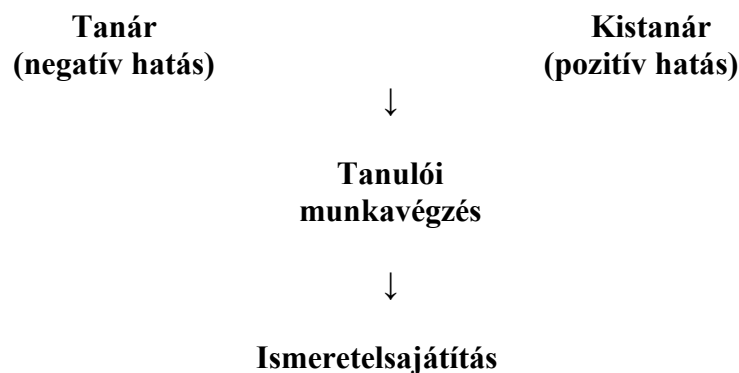
³³ A három megfigyelő lapon a megfigyelés idejének hossza az egy percre eső bejegyzések számával volt arányos, azaz a *tanári megfigyelő lap* 10 perces, a *tanulói megfigyelő lap* 5 perces, az *egyéni megfigyelő lap* 3 perces megfigyelési intervallumot jelentett.

³⁴ Kompetencia alatt az ismeretek, készségek és a személyes attitűd együttesét értjük

Valószínűsíthető, hogy a státuszhelyzet hat az ismeretsajátításra, mivel a magas státuszban lévő tanulók többet, az alacsony státuszban lévők kevesebbet beszélnek és ezzel számukra kevesebb lehetőség jut az ismeretsajátításra, 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 ismeretsajátításra.** Ugyanez történhet a „kistanár” szerep betöltésénél, amikor a tanulótársak a „kistanár” szerephez magasabb kompetenciát társítanak, amely szintén fokozott tanulói teljesítményre ösztönöz.

A tanár, a Programnak megfelelően, irányító szerepének átadásával képes a tanulók közötti egyenrangú interakció elősegítésére a csoporton belül, vagyis **minél inkább háttérbe vonul, annál inkább együtt dolgoznak a gyerekek.** Ugyanakkor, ha a tanár nem képes az irányító szerep átadására, vagyis a tanári irányítás dominál, megmarad, akkor nyilvánvaló, hogy mind az alacsony, mind a magas státuszú gyerekek kevesebbet beszélnek (2. ábra).

2. ábra: A tanár és a „kistanár” feltételezett befolyása az ismeretsajátításra



A státuszhelyzet hatása a csoportmunkára

A csoportmunka alkalmazása során a tanárok feladata a szociális és intellektuális kirekesztés kezelésére megoldást találni. Az alacsony státuszú tanulók mellett gyakran azok a tanulók is problémát jelentenek, akik uralják a csoportot, minden munkát maguk akarnak elvégezni, sokat beszélnek, meg akarják másoknak mondani, hogy mit 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 soha nem hallgatnak meg, bizonyos szempontból ugyanabba a csoportba tartoznak, vagyis azok közé a tanulók közé, akik státuszproblémával küszködnek. A visszahúzódozókról a többiek valószínűleg úgy gondolják, hogy nem tudnak a csoport munkájához semmivel hozzájárulni, míg a domináns tanulókról azt feltételezik, hogy remek ötleteik vannak és ők a legilletékesebbek a csoporton belül a döntéshozatalra.

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

A státuszhierarchia jellemzője

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

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

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

12. Státuszvizsgálat Ismételt szociometriai mérésekkel

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

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

Következtetés a mérési eredmény alapján

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

- Közös, csoportmunkán alapuló, tanártól független munkavégzés jön létre, amelynek eredményeként a jól szervezett csoportmunka eredményes egyéni teljesítményt tesz lehetővé.

- A szerepeken keresztül tudatosul a tanulóknál, hogy mindenki számára létezik olyan feladat, amelyet megfelelően végre tud hajtani a csoporton belül.
- A „mindenkit vezetői szerephez juttatás” elve növeli a státuszkezelő munka eredményességét.
- A státuszkezelő csoportmunka és az egyénre szabott feladatok alkalmazásán keresztül előrelépés történik a társas mező megtartásában és pozitív irányba történő elmozdításában, valamint a magányos, hátrányos helyzetű gyerekeknek a társas mező felé történő irányításában.

13. Tapasztalatok a tanári és tanulói kérdőívek alapján

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

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

Pedagógusok válaszai

A pedagógusnál a nyitott kérdésekkel a Komplex Instrukciós Programmal kapcsolatos tapasztalatok, vélemények iránt érdeklődünk, míg a zárt kérdéseket tartalmazó itemsorban a hagyományos frontális óravezetést, a hagyományos csoportos óravezetést, illetve a Komplex Instrukciós Program szerinti ismeretsajátítást 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 Program bevezetését követő év végén kitöltött tanári kérdőívekből elsősorban arra szeretnénk volna választ kapni, hogy a pedagógusok mit tekintenek a csoportmunka legszembetűnőbb erényeinek. Kerestük a választ arra a kérdésre is, hogy mennyi időt igényel a pedagógusok számára a foglalkozás előkészítése, valamint, hogy a tanárok szerint változott-e a gyerekek hozzáállása a tanórai munkához a módszer alkalmazása során. Fontosnak tartottuk továbbá annak feltérképezését, hogyan érezte magát a pedagógus a tanítási órákon, milyen rendszerességgel szeretné alkalmazni a továbbiakban a módszert, valamint ajánlja-e kollégáinak a csoportmunka rendszeres alkalmazását, és ha igen, miért (3. táblázat). A kérdésekkel végső soron a csoportmunka alkalmazásának indokaira kerestük a választ.

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

3. táblázat: **Jellemző válaszok a „Mit tartott a módszer legnagyobb erényének?” kérdésre**

együtműködés
motiváltság erősödése
sikerélmény
önállóság
csoportkohézió erősítése
kommunikációs készség fejlődése
érvelési technika elsajátítása
a megoldás, alkotás öröme
gondolkodás fejlesztése
„probléma-megoldási technika fejlődése”

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

4. táblázat **Jellemző válaszok a „Mennyi felkészülést igényel a foglalkozás?” kérdésre**

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

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

5. táblázat: **Jellemző válaszok a „Változott-e a gyerekek hozzáállása a tanórai munkához?” kérdésre**

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

Az oktató-nevelő munka hatékonysága szempontjából kiemelkedően fontos kérdés, hogy a tanár hogyan érzi magát feladata ellátása közben. Kíváncsiak voltunk tehát arra, hogy a pedagógusok hogyan érezték magukat a tanítási órán. Valamennyi pedagógus kedvezően

nyilatkoztak e tekintetben. Rendkívül fontosnak tartjuk, hogy nagyobb részük megemlítette, hogy e módszer alkalmazásával végre lehetőségük van a gyerekek személyiségének jobb megismerésére, és ez megelégedéssel, örömmel tölti el őket (6. táblázat).

6. táblázat: **Jellemző válaszok a „Hogyan érezte magát a tanítási órán?” kérdésre**

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

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

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

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

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

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

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

A kérdésekre érkeztek a csoportmunka hatékonyságában kételkedő válaszok is. A hagyományosan elterjedt frontális munkamódszertől szemléletmódjában, munkaformájában eltérő oktatói-nevelői csoportmunkát hatékonyságában a választ adók több ízben kételkednek, az egyik pedagógus kifejezetten a szórakozás szót használja a csoportmunka alkalmazásával

összefüggésben. Ugyancsak megjelenik az a szakmailag egyáltalán nem alátámasztható félelem is, hogy a gyengébb tanulók „ellustulnak” a módszer alkalmazása során. Azt gondoljuk, hogy ezek a válaszok mind indikátorai egy belső, a pedagógusoknak az újításokkal, innovatív megoldásokkal szembeni erőteljes kételyeinek, ellenállásainak (8. táblázat).

8. táblázat: **Kételyek és problémafelvetések**

„Az önálló otthoni tanulásba, a tudatos munkába sajnos még kevés gyerek képes beépíteni az itt tanultakat.”
„A tantárgyhoz (földrajz) való hozzáállásukban nem tapasztalok jelentős változást.”
„Úgy láttam, hogy élvezik a munkát, mintha szórakoznának.”
„Nem szerencsés, ha túl gyakran alkalmazzuk a csoportmunkát, mert a gyengébb tanulók „ellustulnak” és idővel visszaélnék a jó tanulók segítségével.”
„Igazán eredményes a foglalkozás csak 2X45 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 Program szerinti foglalkoztatási forma mennyire bír az oktatási-nevelési munkát könnyebbé tévő erényekkel. Ennek a kérdőívnek a kitöltésére csak a Programmal már találkozott, azt jól ismerő nevelőket kértük.

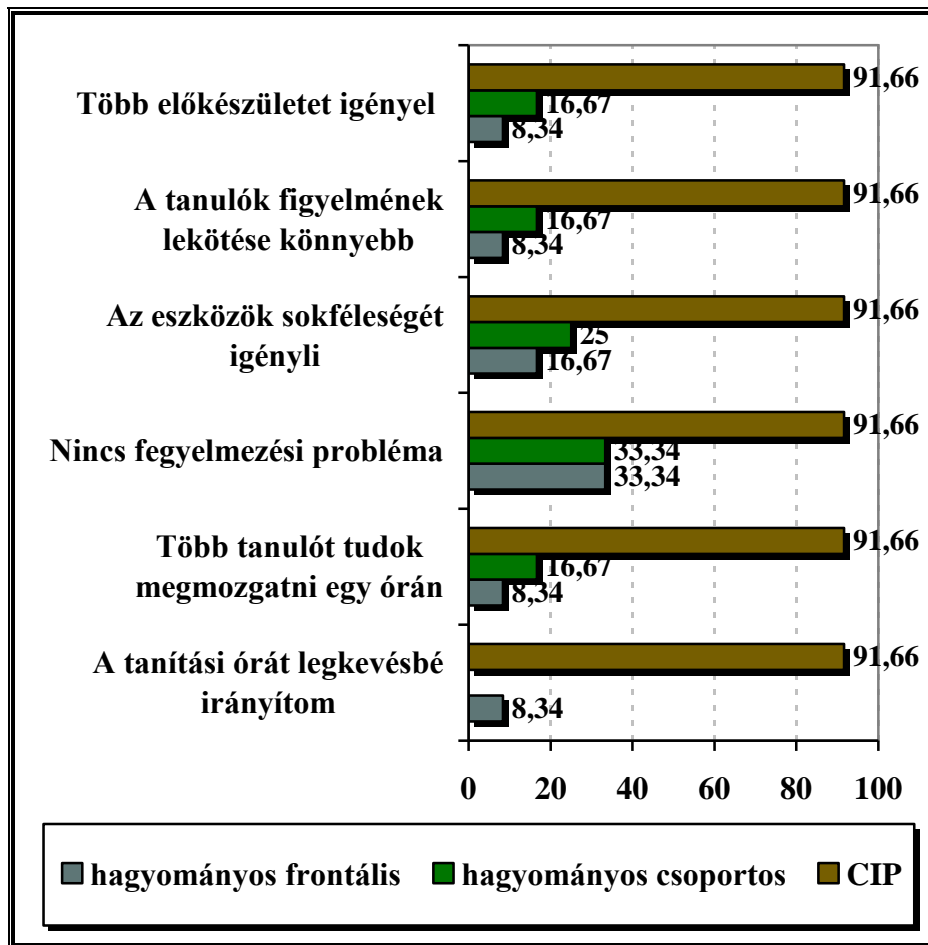
A válaszadó tanárok legjelentősebb része (91,66 %) a tanulók figyelmének, az eszközök sokféleségének, a fegyelmezési problémák alacsony voltának, illetve a tanulók bevonásának szempontjából egyértelműen a Komplex Instrukciós Programot ítélte a leghatékonyabbnak, legsikeresebbnek a három tanulásszervezési módszer közül. A tanároknak a zárt kérdőívre adott ezen válaszait kutatási eredményünk támasztja alá. A válaszok nyomán jellemzőnek tekinthető az is, hogy a hagyományos csoportmunka a hagyományos frontális óravezetésnél némileg jobb megítéléssel rendelkezik (7. ábra, 9. táblázat).

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

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

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

7. 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 Program szerint szervezett tanítási órával iskolai munkájuk során. A zárt kérdőívek kitöltésére tetszőleges időpontot választottunk, ügyelve arra, hogy a tanulók megfelelő információval rendelkezzenek mindhárom oktatási módszerről. A zárt kérdőíven az ismeretsajátítási 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 csoportmunka és miben látják ennek az órának a hagyományos, frontális osztályfoglalkoztatástól való eltérését.

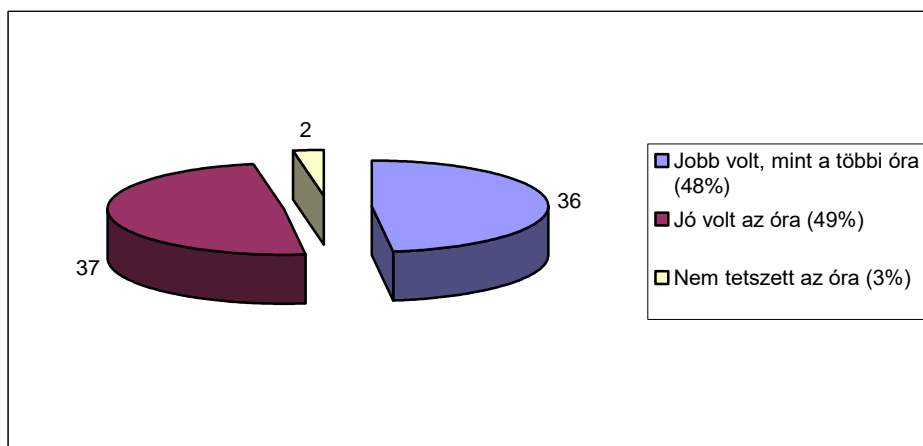
A kérdések között szerepelt, hogy a tanuló milyen feladatot teljesített az órai munka során, illetve volt-e olyan szerep, amit szívesebben teljesített volna.

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

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

A kérdőív első kérdésére – *Hogy tetszett a tanítási óra* – majdnem minden megkérdezett gyerek pozitív értékelést adott, 36 fő (48%) a Program szerinti csoportmunkát különösen jónak találta. A tanulók további 49%-a nyilatkozott úgy, hogy tetszett neki ez a munkaforma és csak kettő fő gondolja, hogy neki a frontális munkaforma megfelelőbb (8. ábra).

8. ábra: A Program kedveltsége a tanulók körében (%)



A második kérdésre, hogy *miben volt más a Program szerinti óra, az eddig megismert tanítási óránál*, a következő válaszokat kaptuk (10. táblázat):

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

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

A harmadik kérdés a tanulóknak az órai munka során betöltött szerepére vonatkozott. Itt minden válaszadó elégedettségének adott hangot, kedvelték tevékenységüket. 40 fő (30 %) jelezte, hogy bár tetszett neki a szerepe, kipróbált volna mást is, és itt a „kistanár” szerepet említik 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 gyerekek: „mindenki segített mindenkinek”, míg a másik fele a megkérdezetteknek konkrét tanulói neveket említett, és ketten voltak, akik azt mondták, hogy jobban szeretik egyedül megoldani a feladatokat.

Arra a kérdésre, hogy a jövőben szeretnék-e, ha hasonló óraszervezés lenne, mindenki pozitív választ adott, többségük egybehangzóan azzal indokolva válaszát, hogy nagyon szeret

csapatban dolgozni. Érveik között szerepelt még az is, hogy az óra kötetlen, érdekes és izgalmas (11. táblázat).

11. táblázat: **Jellemző válaszok a „Szeretnéd-e, ha több hasonló óraszervezés lenne” kérdésre**

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

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

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

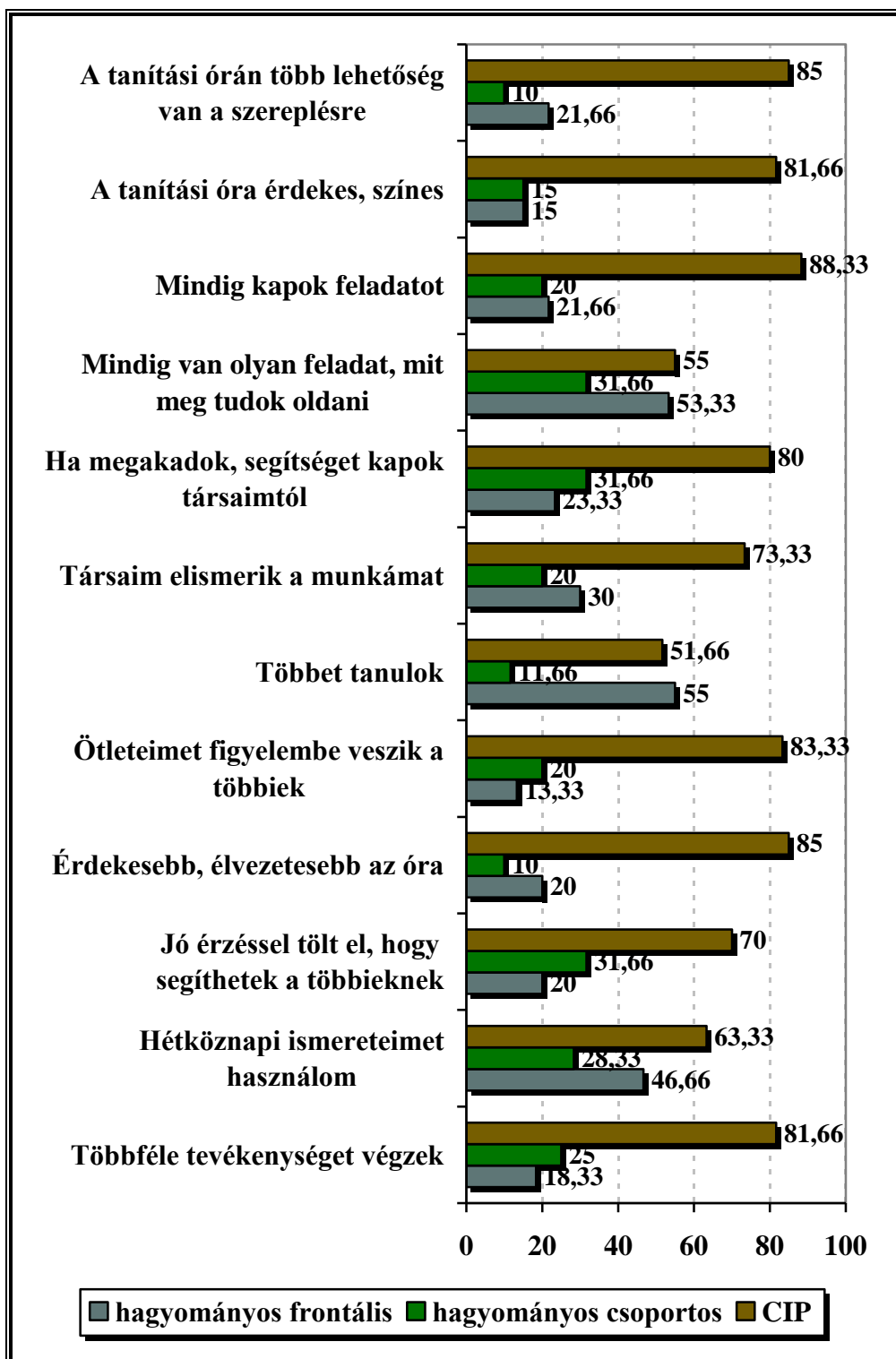
A második esetben ugyan a Komplex Instrukciós Program órák 33 szavazattal a legtöbb voksot kapják, a frontális óráknak is jut 32, tehát a szavazatok száma majdnem egyenlő ebben az esetben is.

Érdekes ellentmondásnak tűnik, hogy sokan választották a hagyományos frontális és a hagyományos csoportos tanítási módszer óráit, amikor a negyedik állításra kérdeztünk rá (*mindig van olyan feladat, amit meg tudok oldani*). Véleményünk szerint erre a magyarázat abban rejlik, hogy a tanulók mindhárom órai munkaszervezési formában a pedagógus ismeretelsajátítást segítő gondos munkaszervezésével találkoznak, amely körültekintő szervezői munka közel egyenlő lehetőséget nyújt a tanulók tudásának gyarapítására. További magyarázat lehet, hogy a hagyományos munkaszervezési módok nyilvánvalóbbá teszik a diákok számára, hogy tanulási folyamatban vesznek részt, mivel azok feladatai nagy valószínűséggel tankönyvhöz és munkafüzetéhez 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 Programmal összefüggésben. Észszerű magyarázatnak tűnik azonban, hogy a csoportmunka kötetlenebb munkaszervezése kellemesebb, játékosabb kontextusba helyezi az ismeretelsajátítást, miközben a tanuló észre sem veszi, hogy a tudás magasabb fokára lépett.

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

9. ábra: A tanítási óra jellemzése (diákok, %)



14. Az igazgató, mint a státuszkezelő munka segítője

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

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

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

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

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

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

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

Az intézményvezető feladata tehát két területen bír nagy jelentőséggel: a munka előkészítése és összehangolása, valamint annak kivitelezése és 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 Programról, és azok ismeretében tudjon segítséget nyújtani kollégáinak a felmerült kérdésekben.

Feltételezhető, hogy ez a pedagógiai innováció az igazgató támogatása nélkül nehezen vihető sikerre. Az az igazgató, aki ritkán látogat órákat, aki ritkán konzultál tanáraival, és aki nem képes a szükséges minimális eszközök (filctollak, csomagoló papír, ragasztó, stb.) előteremtésére, az nem tudja a csoportmunka alkalmazását hatékonyan bevezetni az intézménybe.

15. A Program alkalmazásának eredményei

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

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

A Programban a tanulók heterogén csoportban dolgoznak. Minden csoportnak státuszukban eltérő tanulók a tagjai, vagyis az osztály heterogenitása miatt a csoporton belül heterogén státuszhelyzet jön létre, amelyet a tanulók jól ismernek, rendelkezésükre áll egymásról az összes státuszinformáció és eldöntik, hogy ki alkalmas egy-egy feladat ellátására. Az együttműködés segítséget nyújt a diákcsoportok heterogenitásának kezelésében. Az együttműködés rendszere normákból, szabályokból tevődik össze, amelyen keresztül a tanár hatalmát átruházhatja a diákokra. A szabályok és szerepek olyan helyzetet teremtenek, amelyben a diákok megértik a velük szemben támasztott elvárásokat, és képesek tanári felügyelet nélkül közösen dolgozni. Azok a normák, amelyeket a diákok az együttműködés során sajátítanak el, egész viselkedéssorozatot indítanak el, olyan viselkedést aktiválnak, amely egy szokásos óra keretében nem nyilvánul meg. Ha az együttműködés rendszere megfelelően funkcionál, a tanár feladatainak egy részét maguk a diákok végzik el. A tanulóra bízott feladat a szerep, amelyet a kapott autoritás³⁵ biztosít neki ahhoz, hogy elvégezze azt a feladatot, amely máskor a tanaré. 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 a „kistanár” szerepével, a diákokat felhatalmazzuk arra, hogy ellenőrzést gyakoroljanak egymás viselkedésére.

Az iskolai munka során a tanulók között többfajta rangsor alakult ki. Az egyik rangsor a tudás alapján állítható fel, amelyben az egyént tanulmányi teljesítménye szerint ítélik meg társai. A másik, a szerepek alapján kialakult rangsor ugyanolyan hatással lehet a

³⁵ Autoritás alatt megosztott a hatalmat értjük a tanár és a tanuló között

csoporthatározó, mint a tudás által kialakult státusz. Szoros kapcsolat van a státusznövelő „kistanár” szerep alkalmazásának gyakorisága és az ismeretsajátítás között, mivel ez a szerep ösztönzi leginkább a tanulókat a problémamegoldó gondolkodásra. A „kistanár” szerepben a tanulók vonzóbbnak tűnnek társaik szemében, amely kihat a tanulók iskolai teljesítményére. A szerepeknek a tanulók közötti kötelező rotációja éppen azért fontos, mert a státusznövelő „kistanár” szerep egyenlő mértékű birtoklása nem engedi, hogy a hátrányos helyzetű tanulók mellőzötté váljanak és izolálódjanak. A jól szervezett csoportmunka során az együttműködést gyakorló 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 részt vesz a munkában. A szerepeknek tehát a csoportdinamikában nagy jelentősége van.

A tanulók közötti együttműködés, a kooperáció befolyásolja a státuszkezelő munka eredményességét. A tanár irányító tevékenységének háttérbe szorítása, 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 a direkt irányító tevékenységét, akkor a tanulók közötti önálló, tanártól független munkavégzés fokozódik, miközben a diákok egyre gyakoribbabbá válnak a kijelölt szerep teljesítésére. A Program előrehaladásával a kompetenciákkal szembeni elvárások megváltozhatnak. Az alacsony státusszal rendelkező diákok megtanulják, hogy vannak olyan képességek, amelyeknek birtokában lehetőségük adódik a kijelölt feladat sikeres teljesítésére és észreveszik azt is, hogy a többiek elismerik a csoportmunkában végzett tevékenységüket.

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

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

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

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

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

A státuszkezelő csoportmunka hatása

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

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

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

A munka szociológiai háttere

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

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

A tanulók között a kölcsönös egymástól való függés eredményeként összehangolt együttműködés alakult ki. A csoportmunka alkalmazása során az együttműködésnek ezt a „melléktermékét”, ezt a pozitív csoportszellemet használta ki a tanár, hogy megtanítsa a diákoknak a viselkedési szabályokat. Ennek a bizalom és segítőkészséget elősegítő

interdependenciának a mértékét mérjük a másodízben elvégzett szociometriával. A szociometriai vizsgálat során arra kívánunk rámutatni, hogy a státusz elsősorban egy társadalmi percepció, és nem feltétlenül a tantárgyi tudás függvénye. A kialakult státuszrangsor nem csupán a gyerekek között kialakult viszonzott baráti kapcsolat erősségétől függ. **A jól szervezett csoportmunka eredményeként a kompetenciával kapcsolatos elvárások megváltozhatnak, az alacsony státusszal rendelkezők megtanulhatják, hogy vannak bizonyos képességek, amelyekben jól teljesítenek, és amely kompetenciákat a többiek elismernek.**

A tanár és tanuló interakciójának eredménye

A tanár irányító szerepe és a tanulók egymás közötti munkavégzésének kapcsolata

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

A gyerekek másként viselkednek egy olyan szituációban, ahol a tanár irányító szerepet tölt be, és máshogy, ahol jelen van, de irányító szerepét átadja. A tanár irányító munkájának csökkenésével, illetve megszűnésével – és evvel egy időben szervező szerepének erősödésével – a gyerekek felszabadultabbak, játékosabbak, kíváncsibbak és gondolkodóbbak lesznek, miközben megfélemlenek 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 de elő és vitákat generál. Ez a konfrontálás tölti be a központi helyet a tanulók tudásának gyarapodásában, a tanárnak pedig meg kell ragadnia az alkalmat arra, hogy ezt kihasználja. Ezért azokat a tényezőket, amelyek a képességek kibontakoztatását akadályozzák, korlátozzák, vagy gátat szabnak a tanulók vitájának, el kell távolítani. A felnőtt irányítása, felügyelete ebben a folyamatban tehát akadályozó tényezőként jelentkezik. A gyerekek másként viselkednek egy olyan szituációban, ahol a tanár irányító szerepet tölt be, és máshogy, ahol jelen van, de irányító szerepét átadja.

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

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

A direkt tanári irányítás a tanulók együttműködését hátrányosan befolyásolja. A folyamatos tanári utasítás, irányítás, beavatkozás eredményeként a tanulók közös munkája a csoporton belül ritkábbá válik, illetve elmarad, mivel a közvetlen irányítás csökkenti a tanulóknak azt a törekvését, hogy egymásra támaszkodva, egymást kérdezve, vitába bocsátkozva dolgozzák fel a feladatot és jussanak el a megoldásig. Ha a pedagógus azt tartja fontosnak, hogy a tanulók önálló munkáját folyamatosan irányítsa, akkor a tanulók nem törekednek az együttműködésre. Minél gyakoribb a tanári beavatkozás az órai munka során, annál hajlamosabbak a gyerekek a közös munka felfüggesztésére. Ezzel ellentétben, minél inkább átadja a tanár irányító szerepét a tanulóknak, annál inkább együtt dolgozik a tanuló

csoport. A cél ebből adódóan a tanár irányító szerepének csökkentése és ezzel egy időben a tanulók közötti minél gyakoribb interakció elősegítése. **Az a pedagógus, aki a tanulók munkáját a hagyományos módszer szerint akarja szervezni, akaratlanul hátráltatja a kívánt eredmény elérését.** Azt állapítottuk meg, hogy eredményről a módszer alkalmazása során akkor beszélhetünk, ha lényegesen csökken a tanár irányító tevékenysége, és ezzel egy időben erősödik a kapcsolat, az egymásra utaltság a tanulók között. **A hagyományos tanári magatartást (utasítás, magyarázat, 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 Komplex Instrukciós Program egyik lényeges pontja ennek a vezetési, szervezési, munkamegosztási jártasságnak a kifejlesztése. A tanulóknak meg kell tanulniuk, hogyan oldjanak meg közösen egy ismeretlen feladatot úgy, hogy közben a csoport minden tagja cselekvően, hasznosan vegyen részt a munkában. A tanárnak viszonzásul meg kell tanulnia, hogyan kerülje el a folyamatos irányítást, utasítást, beavatkozást a csoportmunka során.**

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

A státuszkezelő technika elsajátításának hatása a tanulók státuszproblémájának kezelésében

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

A hátrányos helyzetű tanulók sikeres státuszkezelése érdekében a sokoldalú tanulói képességek kiaknázása fontos követelmény. A státuszkezelés elősegítéséhez a tanároknak de el kell sajátítaniuk a sokféle képesség felhasználását igénylő feladatok összeállításának technikáját, amely folyamat során a legtöbb problémát az jelentheti, hogy a tanárok jelentős része kezdetben nem tartja fontosnak e szempont figyelembevételét. Meg kellett tanítani a pedagógusokat arra, hogyan hívják életre a diákoknak azon képességeit, amelyekre az összetett feladatok megoldása során szükségük lesz. A tanártól bizonyos gyakorlottságot kíván az új stratégia osztálytermi alkalmazása. Ehhez nyújt segítséget a pedagógusok kölcsönös óralátogatása, a kollégák közötti megbeszélések, amely tevékenységek lehetőséget adnak a reflektív gondolkodásra. A *tanári megfigyelő lap* olyan megfigyelési szempontokat tartalmaz, amelyek segítik a pedagógusokat a sokféle képesség folyamatos megfigyelésében és motiválják őket az új viselkedési stratégia gyakorlásában. Figyelniük kell az alacsony státuszú tanulók órai megnyilvánulására, el kell sajátítaniuk a sokrétű tanulói képességek felismerését, és kiaknázásukhoz elemezniük kell az alacsony és a magas státuszhoz kapcsolódó tanulói viselkedési formákat. Az órai munka folyamán a tanár folyamatosan felhívja a tanulók figyelmét a sokféle képesség alkalmazására, hangot ad azon elvárásának, hogy kivétel nélkül mindenkitől megkíván bizonyos hozzáértést.

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

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

A Program ismérve, hogy:

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

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

A hátrányos helyzetű tanulók tanulmányi eredményében bekövetkezett változás

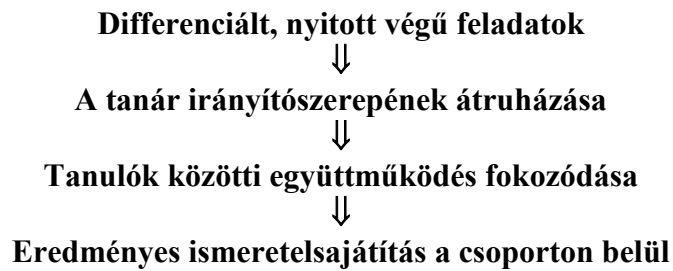
Az órai munkát több szempont alapján vizsgálhatjuk és mérhetjük. A tanári és tanulói beavatkozás, irányítás mérésére a *tanári és az egyéni megfigyelő lapokat*, a tanulók közötti interakció rögzítésére az egész *csoporthoz szolgáló megfigyelő lapokat*, míg a tanulmányi eredmény mérésére *feladatlapokat*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

A státuszkezelő munka hatékonyságát a tanulmányi eredmény vizsgálatával is mérhetjük. A tanulmányi munka méréséhez azonban nem tartjuk megbízható módszernek a tanulmányi átlag vizsgálatát, mivel azt több tényező is befolyásolhatja (évfolyam- vagy tanárváltás, tankönyv, stb.). Az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont mérési

eredményeire sem tudunk támaszkodni, hiszen az országos kompetenciamérések eredményei nem elégségesek a módszer hatékonyságának megítéléséhez.

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

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



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

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

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

A kommunikációs készségek fejlesztésén belül fokozott figyelmet kap a **beszédképesség** fejlesztése, hiszen az a tanuló, akinek nincsenek nyelvi nehézségei, sikeresebbé válik a tanulásban. A beszédképesség javítása kihívást jelent az ingerszegény környezetből jövő tanulók esetében, akiknek a szókincse elmarad a közösségétől. 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 csoportmunka fontos előrelépés az együttműködés kialakításában. A folyamat során a gyerekek viselkedését a csoport viselkedési kultúrája hatja át, amely viselkedési kultúra elsajátítása a csoportos tanulásnak az egyik sarkalatos pontja, igénye. A közös munka egyrészt élményben részesíti a

tanulókat, másrészt módot ad olyan tapasztalatok szerzésére, amelyek megkönnyítik a társadalomba való majdani beilleszkedést.

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

*

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

Eredmények felmutatásához az oktatás reformjára van szükség, ezért át kell gondolni a különböző, jól bevált tantervek adaptációjának lehetőségét, különös tekintettel a kooperatív tanulási módszerek alkalmazására, ezen belül a Komplex Instrukciós Program, 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 gyerekeket felkészítse a felnőtt életre, a felnőtt társadalom kultúrájának ismeretére, amelynek elsajátítása nem egyéni úton történik, hanem közösségben. Az egyén a közösséggel való együttélés során válik értékes, alkotó munkát végző személyiséggé. Míg a frontális tanítási órán a nevelő a központi szerep, addig a csoportmunka a tanulóknak nyújt lehetőséget az aktív munkavégzésre, a tanulási folyamatba történő tevékeny bekapcsolódásra, az együttműködési normák elsajátítására. A csoportmunka alkalmazásán keresztül az iskola közelít azokhoz a munkaformákhoz, amelyek minden gyermek számára lehetővé teszik fejlődésük biztosításához a legmegfelelőbb tevékenység megválasztását. A jól szervezett csoport lehetőséget ad a személyes és az általános érdekek ütköztetésére, és egyidejűleg felszámolja az egoista hajlamokat, valamint olyan célrendszert alakít ki, amelyben a személyes- és csoportérdek között harmónia van.

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

Az, hogy az eredmények milyen mértékben támasztják alá a könyvünk elején bemutatott szociológiai elméleteket, részben attól függ, hogy a pedagógusok mennyire értik meg a jól felépített csoportmunka lényegét és annak alkalmazási feltételeit. A Komplex Instrukciós Programban az osztálytermi munka célja minden tanuló sikerélményhez juttatása, amelynek egyik eszköze a tanulók tevékeny részvételének előmozdítása. A tanárok újfajta gondolkodásmódot és új módszereket sajátítanak el, miközben megtanulnak „szociológusként gondolkodni”, és ezáltal megértik, hogy egy diák viselkedését hogyan befolyásolják társai elvárásai, és hogy milyen módon lehet megváltoztatni ezeket az elvárásokat. Mivel a

pedagógus választja ki az óra témáját, ő határozza meg az óra felépítését, menetét és az értékelési rendszert, ezért az ő feladata az elmélet gyakorlattá alakítása. A tanárnak tudatában kell lennie annak, hogy a hierarchia fennmaradását a feladat állandósága konzerválja, ellenben, ha az állandóság megváltozik, a hierarchia struktúrájában változás állhat be.

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

16. Záró gondolatok

A tanítás még a legegyszerűbb esetekben is az elképzelhető egyik legösszetettebb feladat, hiszen a 25-30 fős osztályokban a pedagógusnak a tanmenethez igazodva, a tanulók egyéni képességeit figyelembe véve kell eredményt felmutatnia. Nehéz és bonyolult feladat ezt egy eltérő szellemi képességű csoportban megszervezni, és a legtöbb pedagógus még nem készült fel rá.

A pedagógusnak meg kell vizsgálnia munkája eredményét, értékelnie kell alkalmazott stratégiáit, és újabb alternatívákat kell alkalmaznia a siker eléréséhez. Az iskolában a hátrányos helyzetű tanulók sikeres oktatásához az osztálymunka újragondolására van szükség. Az innovatív pedagógiai módszerek a heterogén összetételű osztályokban, ahol a diákoknak segítségre van szükségük ahhoz, hogy kritikai gondolkodást és jó problémamegoldó készséget követelő csoportmunkában dolgozzanak, még nagyobb jelentőséggel bírnak.

A fiatalok nem tesznek szert ezekre a készségekre, ha az iskolában soha nem kéri őket hasonló feladatok elvégzésére, és csak úgy tanulhatnak meg emberekkel együttműködni, ha azt hosszú hónapokig, sőt évekig tanulják. A csoportmunka alapvető fontosságú ennek elérésében, de más célra is alkalmas: sok diák számára könnyíti meg a későbbi előbbre jutás lehetőségét azzal, hogy megtanulják, hogyan vegyenek részt egyenrangú félként a munkafolyamatokban.

Most, amikor a társadalom megköveteli, hogy ne csak néhány, hanem az iskolából kikerülő összes diák rendelkezzen az említett képességekkel, a pedagógusoknak jártasságot kell szerezniük abban, hogyan tanítsák meg a diákoknak ezeket a sokkal összetettebb készségeket. A hagyományos oktatási folyamat azonban ehhez nem elegendő. Azokra a diákokra pedig különösen nagy figyelmet kell fordítaniuk, akiknek nem felel meg a hagyományos oktatási forma, tanulási nehézségekkel küszködnek, nyelvi kulturáltságuk és szocializáltságuk különbözik az iskolai normától.

A hagyományos pedagógia egyeduralma számos esetben megkérdőjelezhető. Mivel társadalmunk és gazdaságunk egyre összetettebbé válik, a fiataloknak meg kell tanulniuk, hogyan oldják meg a problémákat és hogyan dolgozzanak együtt másokkal. A „holnap munkapiacán” nem a korábbi ismert, szokásos, mások által megtervezett rutinmunkát kell majd végezniük, hanem a legtöbben olyan elméleti ismereteket igénylő elfoglaltságot találnak majd, ahol meg kell tervezniük munkájukat, csapatmunkában kell dolgozniuk és folyamatosan újabb és újabb készségeket és munkatechnikákat kell elsajátítaniuk.

Az ország jövőjének meghatározó szereplői azok a fiatalok, akik ma az iskolapadokban ülnek. Nem mindegy, hogy ezek a fiatalok az iskolát elhagyva, a gazdasági élet szereplőiként mennyire lesznek felkészültek és mennyi tudással rendelkeznek. Ahhoz, hogy hazánk, mint az Európai Unió tagállama, hosszú távon versenyképes legyen, a humán erőforrás fejlesztésére kiemelt figyelmet kell fordítani. Mivel az emberi tőke Magyarország legjelentősebb tőkéje, mindent meg kell tenni azért, hogy javuljon az oktatás színvonala.

Segédlet alkalmazóknak

Néhány gondolat a Komplex Instrukciós Program (KIP) alkalmazásáról

A Tiszaújvárosi Kistérségi Társuláshoz tartozó 16 oktatási intézmény egyike a Hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskola, amelynek vonzáskörzete Hejőkeresztúr, Hejőszalonta és Szakáld községek.

Az iskola tanulói létszáma már évek óta 250 körül mozog, viszont a roma és nem roma tanulók arányában fokozatos változás figyelhető meg, amelynek egyik jele, hogy az 1990-es évek 27%-os roma tanuló aránya mára 58%-ra emelkedett. Jellemző továbbá, hogy a tanulók 70%-a hátrányos helyzetű, 9%-a állami gondozott és 5%-a sajátos nevelési igényű. 68% bejáró tanuló, naponta ingázva az iskola és a lakóhely között.

Az intézmény fő célkitűzései között szerepel:

- A szülőkkel való kapcsolat ápolása, szorosabbá tétele, amelynek egyik útja, hogy az iskola olyan programokat kínáljon, ahol a diák-szülő-pedagógus hármas harmonikus együttléte biztosítható, és ezek a közös élmények a családok és az iskola közötti kapcsolatot erősítik és a különböző generációkat közelebb hozzák egymáshoz.
- Feladatunknak tekintjük tanulóink iskolai sikerhez juttatását, ezzel alapozva meg azt a törekvésünket, hogy az életben boldogulni tudó, sikeres diákokat bocsássunk ki az iskola falai közül. Az egészséges sikerorientáltság, céltudatosság, amely nem fajul karrierizmussá, képessé teszi a gyerekeket a kudarcok elviselésére, sőt a negatív tapasztalatokon edződve, azon felülkerekedve további eredmények elérésére sarkall.
- A harmonikus személyiség kialakításának nélkülözhetetlen feltétele a belső harmónia, az egészséges lelki élet, ezért törekszünk a szubjektív életminőség-érzésének javítására.

Az intézmény három program köré szervezi tevékenységét:

- Komplex Instrukciós Program
- Logikai és táblajáték Program
- Generációk Közötti Párbeszéd Program.

Komplex Instrukciós Program

A hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskola 2001-től alkalmazza a heterogén tanulói összetétel mellett a tehetséggondozást és a hátrányos helyzetű gyerekek integrációs nevelését-oktatását a Komplex Instrukciós Program segítségével.

Az integrációs modell kialakításának célja

Az integrációs modell a következő célok elérését tűzi ki:

- Az osztályon belüli rangsorbeli problémák felismerése és kezelése.
- A csoportfoglalkozások alatt az integrált, heterogén összetételű osztályokban a speciális instrukciós eljárás alkalmazásán keresztül a tanulók közötti együttműködési szerepek, normák kiépítése.
- Sokféle, eltérő képességet megmozgató tananyag alkalmazásával a felszín alatt megbúvó képességek kibontakoztatása.
- Modellprogram kidolgozása.

A Komplex Instrukciós Program lényeges összefüggéseinek, elméletének és gyakorlatának megértése nélkül elhibázott lehet annak alkalmazása.

A Komplex Instrukciós Program pedagógiai innováció akkor lesz sikeres, ha

- az intézmény a Program minden lényeges elemét átveszi,
- a módszert kreatív pedagógus alkalmazza,
- a tantestület minden tagja alkalmazza, amely a gyermekeknek a Programmal történő találkozásának a megfelelő számú gyakoriságát teszi lehetővé.

Amire nagy hangsúlyt fektetünk:

- fejlesztjük a kommunikációt és a kérdéskultúrát,
- megmozgatjuk a képzeletet és a fantáziát,
- megtanítjuk, hogy a hibázás természetes dolog,
- a feladatokon keresztül rádöbentjük a gyereket arra, hogy érti a folyamatot, sőt, a tanórán történetekhez köze van,
- a cselekvésen keresztül gondolkodtatunk,
- a programban alkalmazott szabályokon, normákon keresztül elősegítjük a szabálytudat kialakulását, amely a közösségi viselkedés fontos eleme,
- a gyerekeket megtanítjuk arra, hogyan alakítsanak ki kapcsolatot egymással, felhívjuk a figyelmet a heterogenitás fontosságára.

Amit nem engedünk:

- rutinemegoldást követelő feladatok uralják a tanítási órát,
- ne legyen a gyerek teljes részese a folyamatoknak, csak úgy tegyen, mintha figyelne.

Alapgondolataink:

- kreativitás és innováció,
- kritikus gondolkodás és problémamegoldás,
- tanulói kommunikáció és együttműködés,
- sikerélmény nyújtása, függetlenül attól, hogy milyen képességekkel születtek, milyen adottságokkal rendelkeznek,
- a gyerekek személyiségét pozitív irányba alakítjuk,
- mindenkinek olyan tevékenységet ajánlunk fel, hogy sikerélménye legyen,
- az egyéni érdek megtörésére szolgáló kollektívizmust nem támogatjuk.

Elvárás a tanítási órán:

- szocializáció,
- kommunikációs készségek fejlődése
- ismeretelsajátítás.

Elvárt eredmény:

- magatartásbeli problémák megszűnése,
- gyerekek közötti kapcsolat javulása, harmonikussá válása,
- egyéni és csoportos siker,
- önbizalom, határozottság növekedése.
- tanulmányi eredmény javulása,

A KIP bevezetésének lépései³⁶

A módszer bevezetésére körülbelül 4-6 hónap szükséges attól függően, hogy az osztályban tanító pedagógusok közül hányan alkalmazzák.³⁷ A bevezetés lépésről lépésre történik, amelyet az alábbiakban összegzünk.

1. Az osztály munkafegyelmének felmérése

Célszerű a Program alkalmazásának megkezdése előtt a kiindulási állapot felmérése, annak vizsgálata, hogyan tudnak a gyerekek minimális tanári irányítás mellett, önállóan csoportban dolgozni. Erre legalkalmasabb a hagyományos csoportmunka szervezés. A megfigyelési eredményekből információt kapunk arra vonatkozóan, hogyan „kezeljük”, építsük tovább a csoportot.

2. Csoportépítés, a csoportdinamika fejlesztése

A hatékony együttműködés és a jó csoportléghőmérséklet a tanulási folyamat elősegítői. A tudatos közösségformálás fontos része a tanári munkának, mert a legjobb ötletek is csak munkára hangolt, motivált csoportban hozzák meg a kívánt eredményt. A csapatépítést erre alkalmas játékokkal segítjük. A kooperatív tanulás elemei (pl. *Kagan*) eszközként szintén használhatóak.

A csapatépítésre az osztályfőnöki órák a legalkalmasabbak.

3. Szabályok, együttműködési normák bevezetése

A még nem KIP-es „csoportmunkás” órák értékelését mindig közösen végezzük a gyerekekkel. Kérdezzük meg, hogyan érezték magukat, mit kellene annak érdekében tenniük, hogy sikeresen hajtsák végre a feladatokat, illetve mi volt az oka sikerességüknek, sikertelenségüknek. Ilyenkor a tanulók arról számolnak be, hogy a munka megosztása, a szabályok betartása vezet a feladat sikeres végrehajtásához. Kérjük meg tanítványainkat, hogy fogalmazzák meg azokat a szabályokat, amelyek betartása a munka során segítheti őket. Törekedjünk a pozitív viselkedési minták megerősítésére.

Osztályfőnöki órán hagyományos csoport munkát végeztek a gyerekek. Az egyik csapat nem haladt a feladat megoldásával. Kikapkodták egymás kezéből a lexikonokat, mindenki írni akart, és egészségtelen versengés alakult ki köztük. A szervezatlenség miatt nem tudták a feladatukat befejezni. Amikor megkérdeztem tőlük, hogy mi lehet a sikertelenség oka, így válaszoltak: Nem figyeltünk egymásra és nem osztottuk meg a feladatokat.

4. Szerepek bevezetése

Az alacsony státuszú tanulók csoportmunkában való részvételét segíthetjük azzal, ha különböző szerepek betöltésére kérjük őket, ezzel biztosítva lehetőséget arra, hogy mindenki találjon olyan feladatot, amelyet kiválóan végre tud hajtani. A KIP-ben követelmény a szerepek rotációja, amelynek célja, hogy mindenki kerüljön vezető pozícióba. A csoport valamennyi tagjának ismernie kell a betöltendő szerephez társuló viselkedést. A szerepek a tanterem falán jól látható helyen kifüggesztésre kerülnek. Az alsóbb évfolyamokon érdemes a szerep leírása mellett vagy helyett ábrával illusztrálni azokat (pl. az időfelelős posztot egy óra képe jelölheti).

Nem feltétlenül kell egyszerre bevezetni az összes szerepet. A legfontosabbakkal kezdve folyamatosan bővíthetjük a szerepek körét.

³⁶ Ez a gondolati egység kollégáim, Bucz Lajosné és Tóth Józsefné segítségével készült. Köszönöm munkájukat.

³⁷ Iskolai szinten a kívánt eredmény akkor érhető el, ha a Programot a tantestület minden tagja alkalmazza.

A bevezetés időszakában (alsó tagozat évfolyamaiban) minden KIP-es órán ismételjük el a szabályokat, szerepeket, hogy minél hamarabb beépüljenek a tanulók tudatába, viselkedésébe.

Az egyik kezdeti csoportmunkás matematika órán a munka befejezésével rendetlenség maradt az asztalokon. Amikor megkérdeztem a gyerekeket, hogy miért nem tettetek rendet maguk után, azt válaszolták, hogy nem volt olyan tanuló, aki magára vállalta volna a rendrakást. Ekkor adódott alkalom az anyagfelelős feladatainak a megbeszélésére, tudatosítani a gyerekekben, hogy mindenki munkája egyaránt fontos.

A tanítási órák előkészítése

A módszer elméleti háttérének megismerése, a csapatépítés után kerülhet sor a módszer fokozatos tanórai bevezetésére. A feladatokat a tanítási óra 45 percére szervezzük és a tantervre épülő tanmenetet követjük. A feladatok elvégzéséhez szükséges eszközökről és a csoportmunkára alkalmas tanteremről, tanterem elrendezéséről előre gondoskodunk.

A központi téma megfogalmazása

A tanmenet áttekintése során kiválasztjuk, hogy mely órák alkalmasak a KIP szerinti feldolgozásra. Ezeket lehetőség szerint tanév elején megjelölhetjük, ügyelve arra, hogy a pedagógiai program az óraszám maximum 20%-ban határozza meg a KIP alkalmazását.

A központi téma mindig valamilyen hétköznapi ismeret és a tananyag kapcsolatának felismerésére vagy összefüggések feltárására motiválja a gyerekeket, a megszokottól eltérő megfogalmazásban. Például a száraz *százalékszámítás* helyett az órán a gyerekek azzal foglalkoznak, hogyan *tervezzék meg a család kiadásait*.

Csoport feladatok elkészítése

A központi témára épülő feladatokat úgy kell összeállítani, hogy megfeleljen az alapelveknek, azaz

- nyílt végű, több megoldása, kimenetele legyen a feladatnak,
- sokféle képességet mozgósítson, a tanulónak többféle tevékenység alkalmazására legyen lehetőségük, a meglévő ismereteik felhasználásával, alkalmazásával,
- a feladat megoldásához a csoport minden tagjának munkájára szükség legyen, vagyis egy tanuló adott időre egyedül ne tudja azt megoldani.

A pedagógusoknak az ilyen csoportfeladat összeállítása tűnik a legnehezebbnek, legidőigényesebbnek.

A kezdeti időszakban kollégáimmal napokig gondolkodtunk egy-egy nyílt végű feladat megfogalmazásán. Az óratervezésnek ebben a fázisában szükség van a tanári kreativitásra, fantáziára, és a tanárok együttműködésére. A cél, hogy ötleteinkkel, véleményeinkkel segítsük egymás munkáját.

A csoportfeladatok összeállításánál ügyelni kell arra, hogy a csoportok között ne alakuljon ki verseny, a feladat ne legyen könnyvívű, a tankönyvből kimásolható.

Egyéni feladatok kiválasztása

A csoportmunkát követően minden tanuló egyénileg ad számot ismereteiről írásban vagy szóban. Az egyéni feladat a csoportfeladatra épül, felhasználja annak eredményét, ami azt jelenti, hogy a megoldása nem lehetséges a csoportfeladat elvégzése nélkül. Ez azonban aktív részvételt kíván minden tanulótól a közös munkában. Aki nem vesz részt a csoportmunkában, annak nagy valószínűséggel nem sikerül az egyéni feladatának a teljesítése. Az egyéni

feladatoknál ügyelni kell arra, hogy mivel a csoportok tudásban heterogén összetételűek, így minden tanulónak képességéhez megfelelő, egyénre szabott feladatot kell kapnia.

Az egyéni feladatok megoldásának különböző módjai lehetségesek: a csoport feladat kiegészítése, továbbgondolása, véleményalkotás, kérdés-felelet, illetve a csoportfeladat eredményét felhasználó teszt kitöltése. A válaszadás történhet szóban, írásban, de akár egy rajz és egyéb produktum elkészítésével is.

Forrásanyag

A tanulók munkáját segítheti, kutatás, ismeretek kiegészítése. Ügyeljünk arra, hogy a rendelkezésre álló forrásanyag ne legyen túl sok, mert a gyerekek „elvesznek” benne.

Az óra menete

Az óraterv/óravázlat elkészítése után az eszközök és a tanterem előkészítése következik. A tanulókkal érdemes előre megbeszélni, hogy KIP-es órát foguk tartani.

A csoportok szervezése előre megtörténik. A csoport kialakításának módja függ az osztály érettségétől, a tanulók ismereteitől, képességeitől és attól, hogy mennyire fogadják el egymást. A csoportok szervezésénél szem előtt kell tartani a tudásban, a hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók arányában a heterogén összetétel érvényesülését. Szerencsés, ha a kollégák együtt alakítják ki a csoportokat, megvitatva a csoportban lévő tanulók képességeit, egymáshoz való viszonyát. Az osztályfőnök legyen jelen ezeken a megbeszéléseken.

A csoportok kialakítása nagy körültekintést igényel akkor, ha az osztályban vannak olyan tanulók is, akiket a többiek nehezen fogadnak el, nem szívesen barátkoznak, dolgoznak velük. Egyetlen gyereket se erőltessünk rá a másokra, hogy senkiben se legyen ellenállás a másikkal szemben

1. Szabályok áttekintése: 1 – 2 perc

Minden órát a szabályok áttekintésével kezdünk.

Legtöbb esetben kiválasztok egy olyan szabályt, normát, amelynek alkalmazását szeretném megtanítani, illetve amelyre fokozottan ügyelni szeretnék. Ez a szabály a táblára is felkerül.

A normák, szabályok betartása segítséget jelent a gyerekek egymás közötti interakciójában. Minél idősebb korosztályról van szó, annál kevesebb időt kell a szabályok átismétlésére fordítani.

2. Szerepek felidézése: 1 – 2 perc

A szerepek iránt támasztott követelmény, hogy minden órán rotálódjanak. Egy kialakított kiscsoport addig együtt marad, amíg a csoportot alkotó tagok mindegyike az egymást követő KIP-es órákon minden szerepet be nem tölt.

A szerepek ellenőrzése a feladatok kiosztása előtt úgy történik, hogy megkérjük őket, hogy kézfeltartással jelezzék, hogy ki milyen felelős. Az előző órához képest jegyzetünkből ellenőrizzük, hogy a szerepek az egyes tanulók esetében rotálódtak-e. Ez azt jelenti, hogy aki az előző csoportmunka során pl. jegyzetelő volt, most nem emelheti fel a kezét, hisz ő most más szerepet (beszámoló, kistanár, rendfelelős, időfelelős, stb.) kell, hogy betöltsön. Amikor a csoportokat alkotó jegyzetelők mindannyian felemelték a szerep-ellenőrzés során a kezüket, megkérem egyiküket, hogy ismertesse, hogy melyek lesznek a legfontosabb feladatai a csoportmunka során.

A nagyobbak az óra előtt egymás között önállóan elosztják, rotálják a szerepeket, amely 1-2 percnél több időt nem vesz igénybe.

3. Csoportmunka, egyéni feladatok megoldása: 15 - 20 perc

A feladatlapok kiosztása után a tanulók hozzákezdenek a csoportfeladat megoldásához. A tanár feladata ekkor a tanulók megfigyelése, az alacsony státuszú tanulók ösztönzése, az egyes tanulóknak a feladat megoldáshoz szükséges képességeinek a kiemelése. Az óra „mederbe terelése” a szabályokon, szerepeken keresztül történik.

4. Csoport beszámoló (10 – 15 perc)

A pedagógus hozzáértő munkájának eredményeként a gyerekek figyelmesen hallgatják végig egymást. A csoportmunka befejezéséhez közeledve a tanulók a *beszámoló* szerepet betöltő tanuló felkészítésével vannak elfoglalva, szurkolnak társuknak, biztatják a sikeres szereplés érdekében.

A szerepek rotációjának eredményeként mire a gyerekek 7-8. osztályosok lesznek, beszédképességük olyan szintre fejlődik, hogy a csoportmunka prezentálásakor e tekintetben alig lehet különbséget tenni a gyengébb és az erősebb képességű tanulók között.

A csoportbeszámolók kiváló alkalmat adnak arra, hogy kitérjünk a csoport légkörének elemzésére.

Hogyan éreztél magad az órán? Mi volt a legnehezebb számodra/a csoport számára? Rákérdezhetünk a munkavégzés körülményeire: Ki segített neked a legtöbbet? Te kinek segítettél? Rákérdezünk az elsajátított ismeretekre, készségekre: Mely képességeidet használtad a mai órán? Mit tanultál meg?

5. Egyéni beszámolás (6-10 perc)

Ez a tehetség gondozás és a felzárkóztatás helye. Az egyéni feladatok prezentálása során a lehető legtöbb egyéni beszámoló meghallgatására kerítünk időt.

Az egyéni feladatok ellenőrzésének a módjai:

- Szerencsés esetben alkalmunk van minden tanuló egyéni feladatának ellenőrzésére. Ebben az esetben a csoportfeladat eredményét felhasználó, differenciált, egyénre szabott kérdések rövidek, egy-két mondatral megválaszolhatóak.
- Csak bizonyos felelősök (pl. eszközfelelősök) számolnak be.
- A tanulók írásban válaszolnak a feltett kérdésekre, amelyeket a pedagógus beszéd és a következő órán ad visszajelzést rájuk.
- A feladatokat házi feladatként kapják a gyerekek és a megoldásokat a következő órán ellenőrizzük.

A papírcsíkron átnyújtott egyéni feladatokat a tanulók a füzetükbe beragasztják és oda írják megoldásaikat.

6. Az óra értékelése: 3 – 5 perc

Az értékelés alkalom a tanulók **pozitív teljesítményének a megerősítésére**. Az értékelés első lépéseként érdemes elmondani, hogyan éreztük mi pedagógusok magunkat az órán. A következő lépésben elmondjuk, hogy mely csoportok munkájával voltunk a leginkább elégedettek. Kiemeljük azokat a tanulókat, akiknek teljesítményét különösen pozitívan értékeljük. Érdemes még egyszer megerősíteni azt a normát, szabályt, amely alkalmazását a legjobban előtérbe helyeztük az óra során. Megemlíthetünk néhány gyengéséget is, amelyet a következőkben még meg kell tanulni kezelni.

Osztályzattal ritkán, csak kivételes eseteken értékelünk. Megtanítjuk a gyerekeket arra, hogy nem a jutalomért, hanem az elismerésért dolgozzanak.

Tíz évvel ezelőtt történt: „Az egyik 5. osztályban nehezen boldogultam. Sehogy sem akarták felvenni a felső tagozatban szükséges munkatempót. Gyakran közbekiabáltak. Az egyébként jó képességű gyerekek felálltak órán, türelmetlenek voltak egymással, sokat veszekedtek. Látták, hallották, hogy más osztályokban csoportmunkával, KIP-el dolgozunk. Kérték, övelük is tartsak ilyen órákat. Kollégákkal beszélgetve úgy döntöttünk, hogy – mivel túl mozgékonyak,

nagyhangúak, több új tanuló érkezése miatt szokjon össze még az osztály –, később kezdjük el a módszer bevezetését. Ezt elmondtam a gyerekeknek is, közölve a feltételeimet: „Ha megpróbáltok felsős módon viselkedni, odafigyeltek egymásra, felkészülve jöttök órára, beszélhetünk a dolgról.” Néhány nap elteltével azt tapasztaltam, hogy egyre kevesebb az olyan gyerek, akinek nincs kész a házi feladata, tehát megpróbálják a feltételeimet teljesíteni. Egyik nap becsöngetéskor nem hallatszott ki hangoskodás, veszekedés a termükből. Azt hittem rossz terembe megyek, hiszen eddig ricsajozva vártak. A terem ajtaját kinyitva láttam, hogy néma csendben, vigyáz állásban állnak a gyerekek, a táblán a következő felirattal: „Tanár néni ígérjük, nagyon jók leszünk! Tessék velünk is csoportmunkával dolgozni!” Ekkor tudtam, hogy jó úton járok. Erdemes volt a tanítási módszereimet megváltoztatni, és újat kipróbálni. Azóta két év telt el. Sok kellemes órát töltöttünk együtt a gyerekekkel. Azóta is „megsértődnek”, ha csak a másik osztályban tartok KIP-es órát.” (2003)

Mi változott meg iskolában a módszer bevezetése óta?

A tantestület 30%-a kezdett hozzá 2001-ben a KIP alkalmazásához. Jelenleg tanáraink 100% alkalmazza.

Tanár-diák viszony

Jobban megismertük diákjainkat., őszintébb, nyíltabb lett a kapcsolatunk velük. A kötetlenebb munkaformának köszönhetően alkalmunk volt az addig rejtett képességeik felfedezésére is. Minden tanulóról egyéni feljegyzéseket készítünk három havonta.

A fejlődést, a bekövetkezett változásokat a kollégákkal, szülőkkel megbeszélve, közös stratégiát kidolgozva kísérik figyelemmel.

Jelentősen csökkent, gyakorlatilag megszűnt a fegyelmezési, magatartási probléma a tanítási órákon.

A gyerekek érzik, hogy őszintén törődünk velük, így jobban elfogadják véleményünket.

Diák-diák viszony

A tanulók ezeken az órákon aktívan tevékenykednek, nem csak passzív befogadói a tananyagnak. Olyan tevékenységeket végeznek, olyan ismereteiket használják fel, amelyek az erősségeik közé tartoznak, miközben vitakészségük javul, előadókészségük fejlődik. Sikerélményhez jutnak, önbizalmuk erősödik, státusz helyzetük javul. Megtanulják a másság elfogadását és a kulturált konfliktuskezelést. A közös munka összekovácsolja őket.

Tanulók órai szerepének megváltozása:

- A Program nagy erőfeszítést kíván minden tanulótól.
- A csoport minden tagjának részt kell vennie a munkában.
- Megtanulták a gyerekek, hogyan segítsenek egymásnak.
- Megtanulták meglévő készségeiket, képességeiket mozgósítani.
- Felelősséget éreznek az elvégzett munkáért.

Tanár-tanár viszony

Amióta a KIP-el foglalkozunk „csillogó szemű” kollégák fogadnak reggelente. „Azt találtam ki, hogy...” „Szerinted tetszeni fog ez az ötlet a gyerekeknek?” Összedugjuk a fejünket, egy-egy órát megbeszélünk, átgondolunk. Kijavítjuk egymás vázlatát, tanácsokat adunk egymásnak.

A tanár órai szerepének megváltozása:

- Szakít a rutin döntéshozatallal.
- A tanulóknak a szabályokon keresztül nyújt segítséget.
- Megtanulta a hatalom megosztását.
- A tanóra direkt irányítása minimális lett.

Nem utolsó sorban...

A módszer alkalmazása lehetőséget ad a következőre:

- Megnőtt a pályázatokon való részvétel lehetősége.
- A tanórák utáni elfoglaltságot kiválthatja.
- Lehetőséget nyújt a tehetségek fejlesztésére (versenyek, felvételik).
- Kiváló tere a felzárkóztatásnak, korrepetálásnak.
- Az OKÉV mérésre való felkészülés a nyílt végű feladatok segítségével.
- eltérő készségek, képességek fejlesztésének kiváló eszköze.
- Integráció
- A pozitív tulajdonságok erősítése valamennyi szereplőnél
- A pedagógiai programban foglaltak szerinti környezeti nevelés, egészségvédelem és fogyasztóvédelem egyik eszköze.
- Csoportban történő munkavégzés elsajátítása.
- Praktikus, a mindennapi életben szükséges ismeretek elsajátítása, alkalmazni tudása.

Segédlet a tananyag központi kérdéseinek összeállításához

Tegyük fel magunknak az alábbi kérdéseket:

- Melyek az elsajátítandó legfontosabb fogalmak?
- Mit kell a gyerekeknek mindenféleképpen megérteniük, megtanulniuk?
- Melyek azok a fogalmak, amelyekre folyamatosan hivatkozunk a tanterv teljesítése során?
- Melyek az elsajátítandó kulcsfogalmak?
- Nem kerülök-e a kérdések bőségének zavarába?

Milyen a jó csoportmunka?

- Egynél több megoldási lehetőséget kínál.
Például:

Csoportfeladat:

Háztartási gépeket (hűtő, mosógép, mosogatógép, gáztűzhely, porszívó, mixer, mikrohullámú sütő, stb.) készpénzért és részletre is lehet vásárolni.

- Válasszatok ki három olyan terméket, amelyet szívesen megvennétek!
 - Készítetek táblázatot arról, hogy melyik árucikk mennyibe kerül! Legalább három üzlet (például Cora, Metro, stb.) árait írjátok bele a táblázatba.
 - A táblázat értékeit szemléltessétek grafikonon!
 - Vitassátok meg, hogy készpénzért vagy részletre vásároltok! Döntéseteket indokoljátok!
- Beszámolótokat jól láthatóan készítsétek el a csomagolópapírra!

- Érdekes, motiváló.
- Lehetőséget ad a gyerekeknek, hogy eltérő képességei ellenére mindannyian hozzájáruljanak a feladat sikeres megoldásához.
- Lehetővé teszi az IKT eszközök alkalmazását.
- Lehetővé teszi az érzékszervek használatát (látás, szaglás, tapintás..).
- Sokféle képesség felhasználását teszi lehetővé.
- Olvasás és írástudást is igényel.
- Megfelelő színvonalú.

Mikor nem felel meg a csoportmunka a KIP elveinek?

- Egy jó megoldása van.
Például:

Csoportfeladat:

Háztartási gépeket – hűtőgépet, mosógépet, porszívót – készpénzért és részletre is lehet vásárolni.

- Készítsetek táblázatot arról, hogy melyik árucikk mennyibe kerül a Cora-ban, Metro-ban és az Auchan-ban. Az árakat írjátok bele a táblázatba.
- A táblázat értékeit szemléltessétek oszlopdiagramon!

Beszámolótokat jól láthatóan készítsétek el a csomagolópapírra!

- Egy tanuló egyedül gyorsabban és jobban képes megoldani, mint a csoport együtt.
- Alacsony színvonalú.
- Csak memorizálást és rutinmegoldást kíván.

Komplex Instrukciós Program (KIP)

Tantárgy:	Matematika
Tanítási egység:	Geometriai játékok
Az óra típusa:	Gyakorló óra
Nagy gondolat:	Tükröm, tükröm mondd meg nékem...
Osztály:	3. osztály (20 fő – 2 darab hatfős, 2 darab négyfős csoport)
Tanít:
Időpont:

Az óra szerkezete:

1. Alapelvek, szerepek áttekintése.
Tanári motiváció: A tanítói levelek kiosztása. 2 perc
2. Csoportalakítás: Az előző órán kialakított csoportok dolgoznak együtt. 2 perc
A csoportok heterogén összetételűek, a szerepek szétosztása a tanulók feladata figyelemmel arra, hogy minden órán rotálódjanak. Egy tanuló több szerepet kap.
Szerepek: kistanár, szervező
anyagfelelős, írnok
beszámoló, előadó
bíró (időfelelős, rendfelelős, hangulatjavító)
3. Csoportmunka: 10 perc
4. Csoportok beszámolója: 7 perc
5. Egyéni feladatok: 10 perc
6. Egyéni beszámolók: 10 perc
Az idő szűkössége miatt lehetőség van csak bizonyos felelősök (pl. időfelelős) beszámoltatására, vagy írásban történő rögzítésre és annak későbbi időpontban történő ellenőrzésére.
7. Az óra értékelése. 4 perc

Felhasznált eszközök:

- Tükrök
- Betűkártyák
- Színes tollak, ceruzák, ollók
- Csomagolópapír
- Sokszögek kartonból kivágva, színes papírok, síkidomkészlet
- Állat sablonok

Felhasznált ismeretek:

- Sokszögek tulajdonságai
- Sokszögek kerülete, területe
- Arányosság

Alkalmazott kulcskompetenciák:

- Anyanyelvi kommunikáció
- Matematikai kompetencia
- A hatékony önálló tanulás
- Szociális kompetencia
- Kezdeményező és vállalkozói kompetencia

Fejlesztendő készség- képesség területek

- Olvasáskészség
- Írás- rajzoló készség
- Számolási készség

- Együttműködési készség
- Tájékozódási készség térben
- Pozitív motiváció kialakítása
- Kommunikációs készség fejlesztése
- Megoldások tervezése, kivitelezés

Forrásanyag:

- *Kalandozás a tükörben* című mese. <http://blogol.hu/comment.php?log=27138>

Tanári ráhangolás, motiváció

Tükröm, tükröm mondd meg nékem...	Tanulói tevékenység	Kiemelt fejlesztési feladatok
<p>A Kisfiú egy este, mielőtt elaludt volna, arra gondolt, mi lenne, ha belépne a tükörbe, éppen úgy, ahogyan belépünk egy ajtón.</p> <p>Erre gondolt és elaludt. De mégse. Kikelt az ágyából és odaosont a tükörhöz. Szíve a torkában dobogott.</p> <p>Megérintette kezével tükröt, és íme, akár egy szárnyas üvegajtó, az lassan megnyílt előtte. A Kisfiú belépett a tükörbe és megérkezett a mesebeli Tükörországba.</p> <p>Kedves Harmadikosok! Tegyük képzeletbeli kirándulást a feladatok segítségével mi is Tükörországba!</p>	<p>Csoport munka</p> <p>Közös olvasás, Értelmezés, megbeszélés</p> <p><i>Tervezés, Feladatok elosztása</i></p>	<p>Olvasáskészség Szövegértés Érzelmi intelligencia fejlesztése</p> <p><i>Információfeldolgozás Lényeg kiemelés</i></p>
<p>1. Csoport feladata (6 fő): Tükörországban csak tükrös betűk vannak az olvasókönyvben és csak tükrös betűkkel írnak a gyerekek.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A betűkártyák közül válogassátok ki a tükrös betűket! • A kiválogatott betűkből alkossatok szavakat! • Írjátok le a szavakat a nagy lapra nyomtatott nagybetűkkel! 	<p>Csoport munka</p>	<p>Vitakészség fejlesztése Ismeretek rendszerezése, alkalmazása Problémakezelés és -megoldás Kreativitás, alkotóképesség Tolerancia <i>Kritikus gondolkodás Képzelet, elvont gondolkodás</i></p>
<p>Egyéni feladat:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Foglald mondatba a legtöbb betűből álló két szót! Törekedj arra, hogy a mondatok minél hosszabbak legyenek! Írd le a füzetbe a mondatokat! 2. Csoportosítsd egy általad meghatározott szempont szerint a szavakat! Írd le az így csoportba szedett szavakat a füzetbe! 3. Csoportosítsd szófajok szerint a szavakat! 4. Számozd meg betűrend szerint a szavakat! 5. Rajzold be piros filccel a tükörtengelyt a betűkbe! 6. Másold le írott betűkkel a gyűjtött 	<p>Differenciált egyéni munka</p>	<p>Segítségnyújtás, -kérés Ismeretek rendszerezése, alkalmazása Képzelet, elvont gondolkodás Kreativitás, alkotókészség Problémakezelés- és megoldás</p> <p><i>Olvasás-, íráskészség Önismeret, önértékelés</i></p>

szavakat! 7. Találj olyan mondókát, mesét vagy dalt, amelyekben legalább az egyik állatokat összegejtött szó előfordul. Ha ilyet nem találsz, találj ki egy mesét, amelyben felhasználj az állatok összegejtött szavakból!		<i>Tolerancia</i> <i>Kritikus gondolkodás</i>
---	--	--

2. Csoport feladat (4 fő): Tükörország közepén van egy tó. A partján lévő házak, virágok, fák gyerekek tükröződnek a vízben. <ul style="list-style-type: none"> • Népesítsétek be a tó partját! Rajzoljatok házat, virágokat, fákat, gyerekeket... stb.! • Rajzoljátok meg a dolgok tükörképeit a tóban. • Használjátok a tükröt segítségnek! 	Csoport munka	Képzelet, elvont gondolkodás Vitakészség Ismeretek rendszerezése, alkalmazása Kreativitás, alkotóképesség Tájékozódás térben Problémakezelés és -megoldás Kritikus gondolkodás
Egyéni feladat: <ol style="list-style-type: none"> 1. Írd le az állatok rajzolt képen látható dolgokat betűrendben! Keresd ki a tükrös betűt tartalmazó szavakat! 2. Írj leíró fogalmazást az állatok készített képről! 3. Írj három kérdő mondatot a képről! Keresd ki a kérdő mondatokban azokat a szavakat, amelyben van tükrös betű! 4. Válassz ki egy dolgot a képen és rajzold meg a tükörképét! 5. Találsz-e tükrös alakzatot a képen? Ha nem, rajzolj kettőt! 	Differenciált egyéni munka	Önismeret, önértékelés Tolerancia Segítségnyújtás, -kérés Ismeretek rendszerezése, alkalmazása Problémakezelés- és megoldás Olvasás-, íráskészség <i>Kritikus gondolkodás</i>

3. Csoport feladat (6 fő): Tükörorszámban a falak és a padló is tükörből van, ezért bárhol megláthatjuk magunkat a tükörben. <ul style="list-style-type: none"> • A síkidomokból rakjátok ki valamilyen alakzatot (házat, robotot, vonatot... stb.) • Rakjátok ki a tükörképét is! 	Csoport munka	Képzelet, elvont gondolkodás Vitakészség Ismeretek rendszerezése, alkalmazása Kreativitás, alkotóképesség Tájékozódás térben Problémakezelés és -megoldás Kritikus gondolkodás
Egyéni feladat: <ol style="list-style-type: none"> 1. Sorold fel, milyen síkidomokat használtak fel! Számold meg, hogy melyikből mennyit használtak fel? 2. Írd le nyomtatott betűvel, hogy minek a képét rakjátok ki! Keresd a szavakban tükrös betűt! Keretezd be! 3. Jelöld be annyi síkidomban a derékszögeket, amennyiben tudod! 4. Húzd meg a tükörtengelyt a négyzetekben! 	Differenciált egyéni munka	Önismeret, önértékelés Tolerancia Segítségnyújtás, -kérés Ismeretek rendszerezése,

<p>5. Húzd meg a tükörtengelyt a téglalapokban! 6. Húzd meg a tükörtengelyt a háromszögekben! 7. Fejezd ki a az alakzatokat a matematika nyelvén! (pl. 1 db O, stb.) 8. Helyezd máshová a tükörtengelyt és készítsd el így az általatok összerakott ábra tükörképét!</p>		<p>alkalmazása Problémakezelés- és megoldás Olvasás-, íráskészség</p>
<p>4. Csoport feladat (4 fő): Tükörorszámban a 3. osztályosok technika órán ajándékot készítenek anyák napjára. Minden elkészített ajándéknak legyen tükörtengelye!</p> <ul style="list-style-type: none"> • Válasszon ki mindenki egy sablont! • A mellékelt rajz alapján hajtsátok össze a papírt! • Helyezzétek rá a sablont! Rajzoljátok körül! Vágjátok ki! Színezzétek ki! 	<p>Csoport munka</p>	<p>Képzelet, elvont gondolkodás Vitakészség Ismeretek rendszerezése, alkalmazása Kreativitás, alkotóképesség Tájékozódás térben Problémakezelés és -megoldás Kritikus gondolkodás</p>
<p>Egyéni feladat:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Írd le, hogyan készíted el az ajándékod! 2. Magyarázd el, hogy miért jó módszer ez az ajándék elkészítéséhez! 3. Hogyan nevezzük a matematika nyelvén a hajtásvonalat? 4. Jelöld piros filctollal az elkészített tárgyon a tükörtengelyt! 	<p>Differenciált egyéni munka</p>	<p>Önismeret, önértékelés Tolerancia Segítségnyújtás, -kérés Ismeretek rendszerezése, alkalmazása Problémakezelés- és megoldás Olvasás-, íráskészség</p>

Komplex Instrukciós Óra – sablon

Tantárgy:

Tanítási egység: *Ami a naplóban van*

Az óra típusa:

Nagy gondolat: *Tömör és motiváló*

Osztály:

Az óra szerkezete:

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

2. Csoportalakítás: ... perc

(A csoportok heterogén összetételűek, a szerepek szétosztása a tanulók feladata figyelemmel arra, hogy minden órán rotálódjanak. Egy tanuló több szerepet is kaphat.)
A vázlatnak tartalmaznia kell, hogy konkrétan kik, milyen szerepeket töltenek be.

Szerepek (például):
kistanár
anyagfelelős
írnok
beszámoló, előadó
időfelelős
rendfelelős, hangulatjavító

3. Csoportmunka: ... perc

4. Csoportok beszámolója: ... perc

5. Egyéni feladatok: ... perc

6. Egyéni beszámolók: ... perc

Az idő szűkössége miatt lehetőség van csak bizonyos felelősök (pl. anyagfelelős) beszámoltatására, vagy írásban történő rögzítésre és annak későbbi időpontban történő ellenőrzésére.

7. Az óra értékelése. ... perc

Felhasznált eszközök:

Felhasznált ismeretek:

Fejlesztendő területek:

A központi gondolat, a nagy ötlet:.....

Figyelemfelkeltés, ráhangolás

I. csoport feladat:

-
-
-
-

Egyéni feladat:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

A tanítási óra megfigyelésének a szempontjai

- Van-e központi témája a tanítási órának?
- Hogyan történik a ráhangolás?
- A csoportmunka nem lépi-e át a tanítási óra kb. felét?
- Mit jelent a nyitott végű csoportfeladat? Van-e több megoldása a csoportfeladatnak?
- Minden csoport más feladatot kap-e, hogy elkerüljék a csoportok közötti versenyt?
- A tanulók együttműködnek-e?
- A tanulók közösen oldják-e meg a csoportfeladatot?
- Minden gyerek részt vesz-e a feladat megoldásában?
- Van-e olyan tanuló, aki nem fér hozzá a feladathoz?
- A kistanár olvassa-e fel a feladatot?
- A tanulóknak kell-e vitatkozniuk a feladaton?
- A tanulók különböző szerepeket töltenek-e be?
- A tanulók betartják-e a viselkedési szabályokat?
- A csoportfeladat a szóbeli vitán kívül igényli-e más képességek felhasználását?
- Tanulók figyelnek-e a csoportbeszámolóra?
- A differenciált, egyéni feladatok a csoportmunka eredményét felhasználják-e?
- A tanulók adnak-e segítséget egymásnak az egyéni feladatmegoldásban?
- Volt-e lehetőségük a tanulóknak az egyéni feladatok bemutatására?
- Adott-e a pedagógus személyre szabott értékelést?
- Ösztönözte-e a pedagógus a csoportot arra, hogy a figyelmen kívül hagyott tanuló is részt vegyen a munkában?
- Kéri-e a pedagógus a gyerekeket, hogy indokolják döntéseiket?
- Rákérdez-e a pedagógus a feladat megoldásának a stratégiájára?
- Készít-e óra közben a pedagógus feljegyzéseket a gyerekekről?
- Szükség esetén volt-e lehetőség a gyerekeknek időkitöltő feladatok végrehajtására?
- Milyen gyakoriságú és színvonalú volt a gyerekek kommunikációja?

Kérdések pedagógusoknak a többféle képesség felhasználásának lehetőségére

- A feladatnak több megoldási lehetősége van.
- A feladat a gyerekek számára kihívást jelent, érdekes.
- A feladat sok képesség felhasználására alkalmas.
- A különböző képességű gyerekeknek alkalmuk van a feladatba történő bekapcsolódásra.
- Hangot, képet és tárgyakat egyaránt használnak a gyerekek.
- A gyerekeknek alkalmuk van az olvasásra és írásra.

Kérdések gyerekeknek a csoportmunka ellenőrzésére:

- Volt alkalmad beszélni?
- Meghallgattak, figyeltek rád?
- Tettél fel kérdéseket?
- Figyeltél mások ötleteire?

A csoport minden tagjának feladata:

- „Ötleteljen”.
- Kérjen és adjon információt.
- Legyen alkalma ötleteinek kifejtésére.
- Az ötleteket a csoporttagok vitassák meg, rakják egészszé.
- Mindenki tudja-e, hogy mi a feladata?

A hatékony csoporttag:

- Megkérdezi a csendes csoporttagtól, hogy mit gondol a feladatról.
- Figyelmesen meghallgatja, hogy a többiek mit mondanak.
- Dicséri a jó ötletet.
- Megegyezésre kész.

A csoport munkáját hátramosztító gyerek:

- Túl sokat beszél.
- Nem hallgatja meg a többieket.
- Csak a saját ötleteit fogadja el.
- Mások hibáját nem javítja.
- Inkább másokat kritizál, minthogy a maga munkájában venné észre a hibát.
- Nem vesz részt a munkában, hagyja, hogy mások dolgozzanak.

Segédlet a differenciált egyéni feladatok összeállításához

Intelligenciátípusok

Minden intelligencia-csoportban pipáld ki azokat az állításokat, melyek igazak Rád. Az egyes állítás-csoportok után hagyott üres helyre beírhatasz olyan információkat, amelyekre a vizsgálat állításai nem térnek ki.

Nyelvi intelligencia:

- Számomra nagyon fontosak a könyvek.
 - Hallom a szavakat a fejemben még mielőtt elolvasnám, leírnám vagy kimondanám őket.
 - Rádió illetve szöveges kazetta hallgatásából többet profitálok, mint tévénézésből vagy filmekből.
 - Kedvelem a betűjátékokat, mint amilyen pl. a Scrable, Anagrams vagy Password.
 - Szívesen szórakoztatom magamat és másokat is nyelvtörőssel, rímekkel és szójátékokkal.
 - Néha előfordul, hogy beszéd közben félbeszakítanak és arra kérnek, hogy magyarázzam meg az általam használt szavak jelentését.
 - Az iskolában a nyelv, a társadalomtudományok és a történelem jobban mentek, mint a természettudományok.
 - Az autópályán vezetve több figyelmet szentelek a feliratoknak, mint a tájnak
 - Beszélgetések során gyakran utalok általam olvasott vagy hallott dolgokra.
 - Mostanában írtam valamit, amire rendkívül büszke vagyok és/vagy amivel kívívtam a többiek elismerését.
- Egyéb:

Logikai-matematikai intelligencia

- Könnyen számolok fejből.
 - A matematika és/vagy természettudományos tárgyak voltak a kedvenceim az iskolában.
 - Szeretek logikus gondolkodást igénylő játékokban részt venni vagy fejtörőket megoldani.
 - Szeretek "Mi történik, ha..." kísérleteket végezni (pl. Mi történik, ha megduplázom a rózsabokornak adott víz mennyiségét minden héten?).
Sémákat, szabályosságot, logikus rendet keresek a dolgokban.
 - Érdekelnek a tudomány új vívmányai.
 - Meggyőződésem, hogy szinte mindennek van ésszerű magyarázata.
 - Néha egyértelmű, absztrakt, szó és kép nélküli fogalmakban gondolkodom.
 - Szeretek logikai hibákat találni az emberek mondanivalójában, otthoni és munkahelyi munkájában.
 - Jobban érzem magam, ha a dolgok valamilyen módon mérve, kategorizálva, analizálva vagy mennyiségileg meghatározva vannak.
- Egyéb:

Térbeli intelligencia

- Gyakran látok tiszta, világos képeket amikor becsukom a szememet.
- Érzékeny vagyok a színekre.

- Gyakran használom a fényképezőgépet vagy a videokamerát, hogy megörökítsem, amit magam körül látok
 - Szeretem a kirakós játékokat, útvesztőket, és más vizuális fejtörőket.
 - Alvás közben élénk álmaim vannak.
 - Általában könnyedén tájékozodom ismeretlen helyen.
 - Szeretek rajzolni vagy firkálgatni.
 - Suliban a geometria jobban ment, mint az algebra.
 - Könnyedén el tudom képzelni, hogy mi hogyan nézhet ki madártávlatból.
 - A gazdagon illusztrált olvasnivalót kedvelem.
- Egyéb

Testi-mozgásos intelligencia:

- Legalább egy sportot vagy fizikai tevékenységet rendszeresen űzök.
 - Nehéz sokáig egy helyben ülnöm.
 - Szeretem a kézműves tevékenységeket, mint amilyen például a varrás, szövés, faragás, asztalosmunka, modellépítés.
 - A legjobb ötleteim séta vagy kocogás közben születnek, vagy más egyéb fizikai tevékenység során.
 - Gyakran töltöm szabadidőmet a szabadban.
 - Gyakran gesztikulálok vagy használom a testbeszéd más formáit beszélgetés közben.
 - Ahhoz, hogy többet megtudjak a dolgokról, szükségét érzem megfogni, megtapogatni őket.
 - Imádom a hajmeresztő utazásokat a vidámpark különböző „járatain”.
 - Összerendezettnek tartom magam.
 - Egy új tevékenységet a gyakorlatban is ki kell próbálnom, nem elég videón látni vagy olvasni róla.
- Egyéb:

Zenei intelligencia:

- Kellemes énekhangom van.
 - Meg tudom állapítani, ha egy hang hamis.
 - Gyakran hallgatok zenét.
 - Hangszeren játszom.
 - Zene nélkül szegényebb lenne az életem.
 - Gyakran azon kapom magam séta közben, hogy dallamok cikáznak a fejemben.
 - Egyszerű ütős hangszerrel könnyedén tudom kíséni a zenei műveket.
 - Sok dal vagy zenemű dallamát ismerem.
 - Ha egy dallamot egyszer vagy kétszer hallok, általában elég pontosan vissza tudom énekelni.
 - Gyakran dobolok az ujjammal, vagy énekelek tanulás illetve munka közben.
- Egyéb:

Interperszonális intelligencia

- Az a fajta ember vagyok, akihez tanácsért fordulnak.
- Jobban szeretem a csapat sportokat, mint a tollas, röplabda stb. az egyéni sportágaknál mint amilyen az úszás vagy a futás.
- Ha problémám van, inkább segítségért folyamodom, mint hogy megpróbáljam egyedül megoldani.

- Legalább három közeli barátom van.
 - Jobban kedvelem a társas időtöltéseket (pl. Monopoly vagy bridzs), mint a magányos játékokat (pl. videó játékok, pasziánsz).
 - Szeretem a kihívást, hogy megtanítsak másoknak valamit, amit tudok.
 - Vezető típus vagyok (vagy mások tartanak annak).
 - Szeretek középpontban lenni.
 - Szívesen veszek részt munkahelyi, egyházi vagy közösségi összejöveteleken.
 - Inkább egy nyüzsgő partira megyek, mint hogy otthon töltssem az estémet.
- Egyéb:

Intrapersonális intelligencia

- Gyakran töltöm egyedül az időt, meditálva az élet fontos kérdéseiről.
 - Személyiségfejlesztő tréningen vettem részt, hogy minél jobban megismerem magam.
 - Van egy hobbim, amit egyedül űzök.
 - Van néhány fontos célja az életemnek, amelyekről gyakran gondolkozom.
 - Reálisnak látom a pozitívumaimat és negatívumaimat (megerősítve mások által is).
 - Szívesen töltöm a hétvégémet egy erdei kunyhóban, mint egy menő, zsúfolt nyaralóhelyen.
- Erős akaratúnak illetve szabadszelleműnek tartom magam.

Segédlet a eladatok megkezdéséhez a különböző intelligenciatípusoknál

NYELVI ÖTLETTÁR

Történetet kerekítve magyarázd meg...
Kezdeményezz vitát...
Írj verset, legendát, rövid színdarabot vagy Újságcikket. ..
Keress kapcsolódási pontokat egy novellával vagy regénnyel.. .
Tarts kiselőadást. ..
Tarts osztály szintű megbeszélést. . .
Csinálj egy talkshow típusú rádióműsort...
Írj egy híroldalt, brosúrát vagy szótárat. ..
Találj ki szlogeneket. ..
Készíts hangfelvételt...
Készíts interjút...
Írj levelet. . .

LOGIKAI-MA TEMATIKAI ÖTLETT ÁR:

Fejezd ki matematikai képlettel,..
Állíts időrendi sorrendbe...
Tervezz meg és kivitelezd egy kísérletet...
Készíts egy stratégiajátékot. ..
Diagram segítségével szemléltesd. ..
Szillogizmusokkal demonstráld. . .
Analógiákkal magyarázd meg...
Használj.. . gondolkodási képességeket...
Találj ki egy jelrendszert. ..
Csoportosítsd a tényeket. . .
Jellemezd a sémákat illetve szimmetriát...
Válaszd ki és használd a technikát. . .
Egyéb...

KINESZTETIKUS ÖTLETT ÁR:

Játszd el vagy szimuláld...
Egy mozdulattal vagy mozdulatok sorozatával magyarázd meg...
Koreografálg~egy táncot...
Találj ki egy társasjátékot.. .
Készíts feladat-, vagy rejtveny-kártyákat. ..
Építs vagy szerkessz. ..
Tervezz meg majd vegyél részt egy terepgyakorlaton. ..
Egy kisportolt személy példáján szemléltesd. ..
Rendezz vadászatot. . .
Készíts modellt.. .
Szemléltetőeszközökkel szemléltesd. ..
Tervezz meg egy terméket. ..

INTERPERSZONÁLIS ÖTLETTÁR:

Szervezz meg egy beszélgetést. . .
Alkalmaztatók a problémamegoldás "beszélj ki magadból" módját...

Rendezzék meg a nézőpontok csatáját...
Szervezz vagy vegyél részt csoportmunkában. ..
Vegyél részt egy projektben. ..
Taníts meg valamit valakinek...
Segíts megoldani egy helyi vagy globális problémát...
Gyakorolj visszajelezni illetve visszajelzést befogadni...
Telekommunikációs program segítségével érj el, hogy...

VIZUÁLIS ÖTLETTÁR:

Készíts táblázatot, térképezd fel, csoportosítsd, ábrázold grafikusán. . .
Tarts diavetítést, készíts videofelvételt vagy fényképalbumot. ..
Készíts posztert, hirdetőtáblát. . .
Találj ki egy módszert a memorizálásra..
Készíts egy műalkotást...
Dolgozz ki építészeti vázlatokat.. .
Készíts hirdetéseket...
Változsd a ... színét és alakját...
Színkódold a ... folyamatát...
Szemléltesd egy társas- vagy kártyajáték segítségével. ..
Illusztráld, rajzolj, fess, készíts vázlatokat, szobrászkodj vagy építs...
Taníts meg írásvetítő segítségével. ..
Egyéb...

ZENEI ÖTLETTÁR:

Tarts kiselőadást megfelelő zenei kísérettel. . .
Írj dalszöveget. ..
Reppelj vagy magyarázd el dalban. ..
Jelöld a ritmusát...
Magyarázd meg, hogy a dalszöveg hogyan kapcsolódik. . .
Magyarázd meg, hogy a dallam miben hasonlít...
Adjatok elő egy rövid musicalt, vagy musical részletet...
Készíts egy hangszert és szemléltesd vele...
Zene segítségével segítsd a tanulást...
Gyűjts és adj elő dalokat. ..
Írj új befejezést egy dalnak vagy zeneműnek, mely megmagyarázza...
Zenei montázs segítségével mutasd be...
Egyéb...

INTRAPERSZONÁLIS ÖTLETTÁR:

Mutasd be a sikeres feladatmegoldást segítő képességeidet. ..
Vonj személyes párhuzamot...
Tűzz ki egy célt és törekedj az elérésére...
Mondd el az érzéseidet a valamivel vagy valakivel kapcsolatban...
Magyarázd el személyes filozófiádat. . .
Jellemezz egyet belső értékeid közül..
Írj egy naplóbejegyzést...
Magyarázd meg a tanulásod értelmét. . .
Kivitelezz egy általad választott projektet...
Kérj visszacsatolást az általad tett erőfeszítésekről. . .

Értékeld a saját munkádat.

Segédlet az integrációs mátrix³⁸ összeállításához

Tantárgy:

Tananyag:

	Tudás mondj el, sorold, be, határozd meg, jelöld, jegyezd meg, ismételd, válaszd ki, nevezd meg, jegyezd fel, töltsd ki, idézd fel, viszonyíts	Megértés helyezd el, magyarázd, azonosítsd, írd le, tudósíts róla, tárgyalj meg, ellenőrizd, dolgozd át, fejtsd ki, ismételd, mutasd be, vázold, körvonalazd, írd újra	Alkalmazás mutasd be, szerkeszd meg, jegyezd fel, ábrázold diagramon, módosítsd, illusztráld, szemléltesd, dramatizáld, szervezd, fordítsd le, alkalmazd, kutasd, számítsd ki, használd, modellezd, rendezd, mutasd be, teljesítsd, sorold be, integráld, egyesítsd valamivel	Elemzés hasonlítsd össze, állítsd ellentétbe, osztályozd, bíráld, oldd meg, vezesd le, vizsgáld meg, különböztess meg, kísérletezz ki, kérdezz rá, nézz utána, csoportosítsd, bizonyítsd	Összegzés állítsd össze, állíts fel hipotézist, tervezd, formázd meg, készítsd el, találd fel, fejleszd ki, finomítsd, állítsd elő, alakítsd át	Értékelés ítéld meg, jósold meg, igazold, becsüld meg, rangsorold, határozd meg, válaszd ki, értékelj, mérlegeld
Térbeli-vizuális	figyeld meg, jelöld meg, rajzold újra, írd újra, másold le, rajzold le	ábrázold, fejezd ki, képekkel magyarázd el, szemléltesd, készíts vázlatot	dramatizáld, szemléltesd, ábrázold, mutasd meg, bizonyítsd, építs	vizsgáld meg, rendezd el, készíts diagramot, hasonlítsd össze, ábrázold grafikonon	alkoss, hozz létre, tervezz, szerkeszd, építsd meg, készíts, képzeld el, teremts, találd ki	értékelj, válaszd ki, alkoss ítéletet, ajánld, javasold
Matematikai- logikai	idézd fel, gyűjts, nevezd meg, pontosítsd, jegyezd le, sorold fel,	írd le, nevezd meg, azonosítsd, helyezd el, tekintsd át, csoportosítsd	teszteld, oldd meg, számold ki, szemléltesd, mutasd b, kísérletezz	elemezd, értelmezd, vizsgáld meg, fedezd fel, tudakozódj, szervezz, tegyél fel kérdéseket, mérd meg, oszd	fedezd fel, fogalmazd meg, állíts fel hipotézist, építs fel, rendszereszd	értékelj, dolgozd át, válogasd ki, mérd meg, becsüld meg, pontozd

³⁸ Diane Heacox (2007): *Differenciálás a tanításban, tanulásban*. Szabad Iskolákért Alapítvány Budapest, 2007

	mondd el			fel		
Verbális	határozd meg, jegyezd meg, jegyezd fel, írd össze	tisztázd, vitasd meg, fogalmazd meg újra, írd le, magyarázd meg, tekintsd át	készíts interjút, dramatizáld, fejezd ki, mutasd be, tedd közzé	értelmezd, hasonlítsd össze, tudakozódj, vizsgáld meg, szervezz, készíts felmérést, kérdezz utána, próbáld ki	alkoss, hozz létre, képzel el, jósold meg, fedezd fel	értékelj, dolgozd át, következtess, bizonyítsd, jósold meg, javítsd ki, szerkeszd meg
Testi-kinesztéziás	ismételd meg az összes cselekvést, mondd el cselekvésben, másold le, kövesd végig	beszélj meg, fejezd ki, helyezd el, játszd el	mutasd meg, használd, színleld, működtesd, mutasd be, kísérletezz	osztályozd, vizsgáld meg, rendezd el, fedezd fel, csoportosítsd, szervezd meg, elemezd, ábrázold, sorold be	hozz létre, rendezd el, építsd fel, találj ki	mérd meg, dönts el, becsüld meg, válasz ki, javasold
Zenei	jegyezd meg, ismételed, másold le, idézd fel, nevezd meg	ismerd fel, fejezd ki, írd le, fordítsd le a zene nyelvére	gyakorold, szemléltesd, dramatizáld, mutasd be, tanítsd meg, add elő	értelmezd, elemezd, csoportosítsd, rendezd, szervezd, különböztetd meg	alkoss, rendezd, építs, készíts, hozz létre	értékelj, alkoss ítéletet, javasolj, rendezd el
Interperszonális	ismételd meg, határozd meg, idézd fel, nevezd meg, gyűjts, mondd el	írd le, magyarázd el, beszélj meg, fejezd ki, számolj be, mondd el saját szavaiddal,	színleld, készíts interjút, alkalmazd, dramatizáld, gyakorold	szervezd meg, készíts felmérést, vedd szemügyre, tegyél fel kérdéseket, osztályozd	építsd fel, fogalmazd meg, rendezd el, tervezz, javasolj	dönts el, alkoss ítéletet, értékelj, vonj le következtetést, bizonyítsd, bíráld, ajánld
intrapersonális	nevezd meg, ismételd, jegyzed meg, tanulmányozd	magyarázd meg, fordítsd le, fogalmazd meg újra, fejezd ki, tekintsd át	dramatizáld egyedül, vizualizáld, oldd meg, tervezz	vizsgáld meg, hasonlítsd össze, ellentétezd, vedd szemügyre, elemezd, tegyél fel kérdéseket	tervezz, alkoss, hozz létre, szerkessz, állíts fel hipotézist, képzel el, rendezd el	bizonyítsd, értékelj, alkoss ítéletet, hagyd jóvá

Példa nyílt végű csoportfeladatokra (tudásban heterogén, Gardner-féle intelligenciát tekintve homogén csoportra)

Nyelvi intelligencia

Írjatok rövid újságcikket egy farsangi eseményről!

Logikai-matematikai intelligencia

Diagram segítségével szemléltessétek, hogy évről évre mennyien vesznek részt farsangi felvonuláson (vagy esznek kocsonyát Farsangon, vagy vesznek részt farsangi bálon vagy ... stb.)!

vagy:

Állítsatok össze egy listát arról, hogy mit vennétek, mennyit költenétek Farsangra egy házi buliba.

Testi-mozgásos intelligencia

Pantomim segítségével játsszatok el egy Farsangi felvonulást (vagy jelmezkészítést vagy farsangi bált⁹. Vigyázzatok! A többi csoport tagjainak ki kell találniuk, hogy mi volt a feladatotok!

Térbeli intelligencia

Készítsetek Farsangi meghívót!

Zenei intelligencia

Reppeljetekek vagy daloljatek a Farsangról.

Interperszonális intelligencia

Rendezzetekek meg a nézőpontok csatáját a Farsangról!

Intraperszonális intelligencia

Írj naplóbejegyzést a Farsangi bálról!

vagy:

Mondd el az érzéseidet a Farsanggal kapcsolatban!

Csapatépítő gyakorlat I.

Menekültek a bunkerban

Meteor csapódik a Földre, amelynek tíz ember élt túl. A katasztrófahatásai ellen egy bunker nyújt menedéket, ahol azonban csak hét embernek van férőhely. A feladat az, hogy a tanulók válasszanak ki hét menekültet, az alábbi személyek közül. A csoport vita árán jusson döntésre, amely döntést meg kell indokolniuk.

Információk a menekültekről

1. 16 éves lány, intelligenciaszintje kétséges, a középiskolából eltanácsolták, jelenleg terhes.
2. Rendőrségtől erőszakos viselkedése miatt elbocsátott tiszthelyettes. Fegyverrel rendelkezik.
3. 75 éves lelkész
4. 36 éves orvosnő, akinek nem lehet gyermeke.
5. 20 éves sorkatona, cigány, szakképzettség nélkül.
6. 46 éves férfi, hegedűművész, alkoholista.
7. 39 éves nő, volt prostituált, négy éve hagyott fel az üzletszerű kéjvelgéssel.
8. Homoszexuális férfi, építészmérnök.
9. Egy korod béli fiú az iskolából.
10. 26 éves joghallgató.
11. Az előbbi joghallgató 25 éves felesége, aki az elmúlt 9 hónapot egy elmeosztályon töltötte, és aki még mindig erősen a nyugtatók hatása alatt áll. A férj és a feleség bárhova követik egymást, nem akarnak elválni.

Csapatépítő gyakorlat II.

Hellotok és Lomárok

A cél felhívni a figyelmet különböző kultúrák, népcsoportok, korok kommunikációs szokásainak különbözőségeire, saját élmény megtapasztalásával. Az osztályközösségben kialakult séma átgondolása. Türelem, egymás elfogadásának gyakorlása.

A játékvezető két egyenlő létszámú csapatra osztja a csoportot. Mindkét csapatnak úgy mondja el a feladatot, szabályokat, hogy ezt a másik ne hallja. Miután a játékvezető a két csapatot betanította, összeereszti őket azzal az utasítással, hogy most próbáljanak egymással beszélgetni, barátkozni és jól figyeljenek a beszélgetés menetére. Megjegyzi, hogy ha nehézségek adódnak a beszélgetés közben, ne adják fel, és próbálkozzanak mindenképpen fenntartani a beszélgetést, ameddig lehet, mert a két nép hosszú háborúzás után most kötött békét, amely törékeny, és csak a két nép barátsága tarthatja életben.

Instrukciók:

A Hellotok számára: ti Hellotok vagytok, és a népeteknél az a szokás, hogy soha nem érintitek meg egymást, mert ez durvaságnak számít; ha beszélgetés közben bárki megérint benneteket, abbahagyjátok a beszélgetést és elmentek. Mindig egymás felé fordulva, egymás szemébe nézve beszéltek egymáshoz; ha valamivel egyetértetek, vagy ha nem, ezt soha nem fejezitek ki egyenesen, a választ körülírjátok, hogy ne kelljen válaszolni egyenesen „igen”, vagy „nem” szóval. Válaszolni lehet pl.: „Bízunk abban, hogy ez a probléma hamarosan megoldódik”, vagy „Ez a válasz sok embert boldogtalanná tenne”. Soha nem beszéltek egyenesen önmagatokról és nyelvetekből egyszerűen hiányzik az „én”, és a „mi” szavak.

A Lomárok számára: ti Lomárok vagytok, és népeteknél az a szokás, hogy: a lomárok a barátság és egyetértés jeleként egymás karját megérintik; beszéd közben tilos egymás arcára nézni, tekintetedet a másik vállára kell szegezned. Ha egy férfi nőhöz beszél, a nő mellé lép, mivel tilos a nővel szemtől szembe fordulva beszélgetni; csak olyan kérdést szabad feltenni, amelyre igennel, vagy nemmel lehet csak válaszolni; egy lomár mindig egész népe képviselőjeként beszél az idegennel, ezért mindig azt mondja „én, mint lomár” vagy „mi, mint lomárok”.

Darabolt körök

A feladat célja a gyerekek figyelmének ráirányítás arra, hogy a csoportot alkotó tagoknak mire van szüksége.

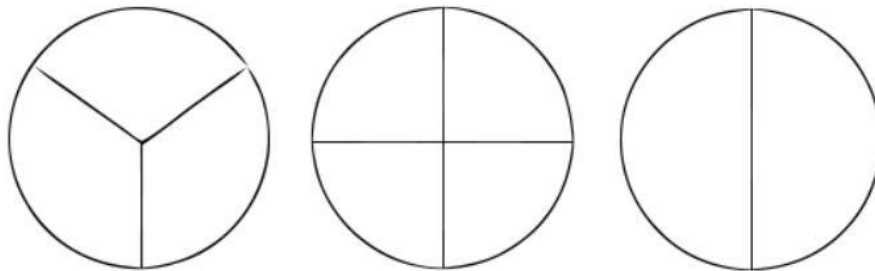
A darabolt körök játék *Bavelas* darabolt négyzetek játékán alapul, amelyet *Nancy és Ted Graves* fejlesztett tovább, így használva fel a darabolt köröket a gyerekek ilyen irányú fejlesztésére (*Bavelas, 1973; Graves és Graves, 1985*).

Az osztály 3-6 fős csoportokra osztjuk. Mindegyik csoporttag kap egy borítékot, amelyben körök különböző szeleteit találja. A cél az, hogy minden egyes személy ki tudjon rakni a csoport rendelkezésére álló darabjaiból egy teljes kört. A csoport tagjai a feladat közben nem beszélhetnek, nem adhatnak jelzéseket és nem vehetnek el körcikkeket más elől. Arra van csak lehetőségük, hogy saját szeleteiket másoknak némán áttolják.

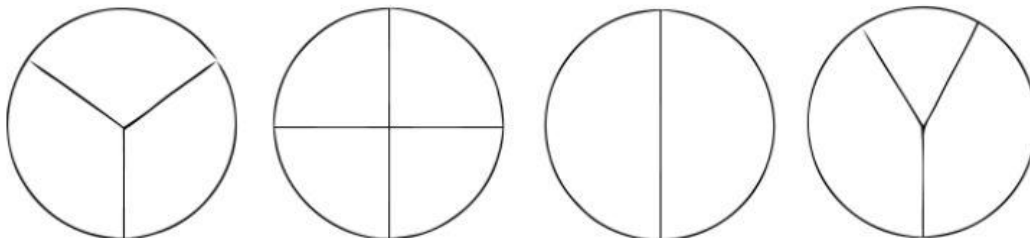
A gyereket figyelmeztetni kell arra, hogy addig senki nincs kész, amíg mindenki előtt nincs egy teljes kör kirakva. A feladat teljesítését kézfeltartással jelezzék.

KÖRÖK eltérő korosztálynak

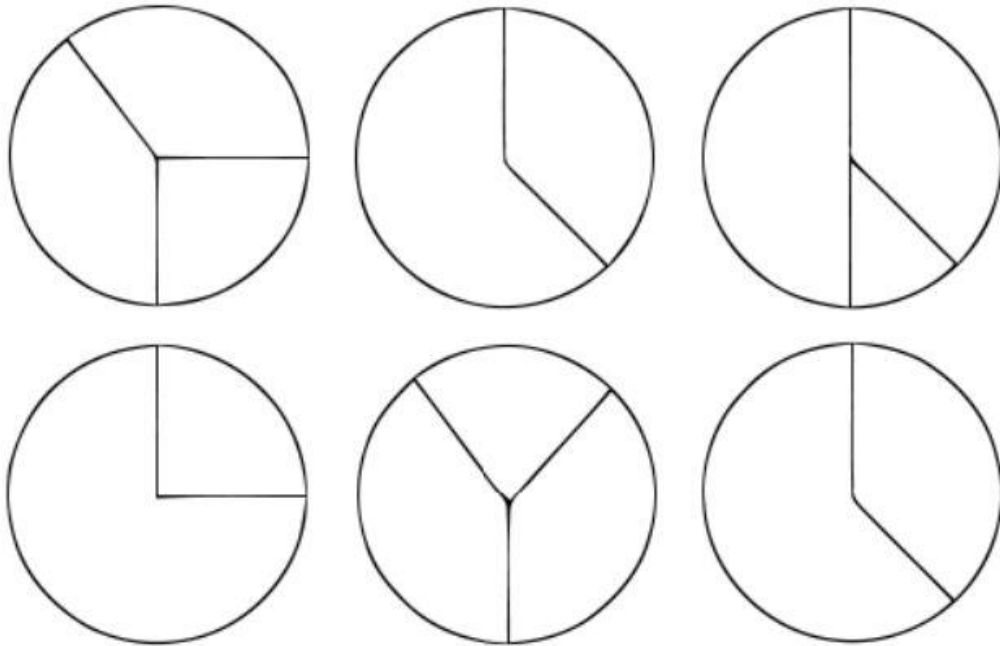
1. Körök 5-7 éveseknek



2. Körök 8-10 éveseknek



3. Körök nagyobbaknak



A feladat befejezése után vitassuk meg az alábbi kérdéseket:

- Szerintetek mire jó ez a játék?
- Hogy éreztétek magad a játék közben?
- Mit csináltatok annak érdekében, hogy sikeres legyen a feladatmegoldás?
- Volt-e olyan tényező, amely hátráltatott benneteket?
- Mit csinálnátok másképp?

Előtérbe helyezett tevékenységek:

- Figyelj arra, hogy másnak mire van szüksége!
- Senki nincs kész, amíg mindenki kész nincs.

A játék során az a tanuló, aki nem veszi figyelembe a többiek szükségleteit, tulajdonképpen ugyanaz a tanuló, aki a csoportmunka alatt egyedül dolgozik és nem segít másoknak a feladat megoldásában.

Feladat tanulóknak egymás megismerésére

Keress olyan tanulót, akire igaz az alábbi állítás!

Gyakran és szívesen dolgozom csoportmunkában.	Már elolvastam a kötelező olvasmányt.	Énekkaros vagyok.	Ebben a tanévben az voltam színházban.
----- aláírás	----- aláírás	----- aláírás	----- aláírás
Részt vettem tanulmányi versenyen.	Tagja vagyok az iskolai sportszakkörnek (DSK vagy ISK)	Szeretem a meséket.	Tagja vagyok az iskolai könyvtárnak.
----- aláírás	----- aláírás	----- aláírás	----- aláírás
Már nyertem versenyt.	Ha bemutató óra van, izgulok.	Szeretem az iskolai gyereknapot.	Két idegen nyelvet is tanulok.
----- aláírás	----- aláírás	----- aláírás	----- aláírás
Szeretek túrázni.	Már voltam erdei iskolában.	Több mint tíz közeli barátom van.	Tagja vagyok a diákönkormányzatnak.
----- aláírás	----- aláírás	----- aláírás	----- aláírás

Szabály: Egy lapon egy tanuló aláírása csak egyszer szerepelhet

Szociometriai felmérőlap

Iskola: _____

Név: _____

Osztály: _____

Mielőtt válaszolnál a kérdésekre, hunyd be a szemed, és gondolj *minden* osztálytársadra. Ne hamarkodd el a választ! Egyenként haladj, névsor szerint. Fontos, hogy senki ne maradjon ki. Ha már gondolatban mindenkit felidéztél, nyisd ki a szemed és 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? _____

9. Vita van az osztályban. Osztályfőnököd Rátok bízta a döntést. Te kit választanál bírónak, akire mindenki hallgat? _____

10. Ki a barátod, akivel minden titkodat megtudod osztani? _____

11. Szerinted ki indul a legtöbb tanulmányi versenyen? _____

12. Ha osztályfőnököd kimegy a teremből, kire bízta, hogy ügyeljen a rendre? _____

13. Vasárnap délután sétálsz a parkban. Kivel szeretnél legjobban találkozni? _____

14. Kit szeretsz a legjobban? _____

10. Egy sötét erdőben kirándultok. Osztályfőnököd megsebesül. Kell valaki, aki kivezeti az osztályt az erdőből. Te kit választanál? _____

10. Kiben bízol a legjobban? _____

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

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

SQ = az összes végrehajtott kölcsönös választás száma

SP = a végrehajtott összes választás száma

Tanári megfigyelő lap

Tanár:

Dátum:

Megfigyelést végző személy:

Megfigyelés időtartama:

Osztály:

Tantárgy:

Kategória	Esetek száma	Össze- sen	%
1. A tanuló munkáját segíti			
2. Tanuló vagy osztály megfigyelését végzi			
3. Tájékoztatót, utasít, meghatároz			
4. Tényszerű kérdéseket tesz fel			
5. Magasabb-rendű gondolkodásra készíti			
6. Visszajelzést ad az egyénnek vagy a csoportnak			
7. Képességekről beszél			
8. Illetékességet erősít			
9. Szerepekről beszél			
10. Együttműködésről és szabályokról beszél			

Megfigyelőlap az egész osztály részére

Dátum:

Tanár:

Felnőttek száma a teremben:

Tanulók létszáma:

Évfolyam, osztály:

Tanítási egység témája:

Megfigyelést végző személy:

Megfigyelés időtartama:

Csoportok:	Beszélgetés, tevékenység	Anyag- kezelés	Olvasás, írás	Feladattal kapcsola- tos nézelődés figyelem	Tétlen	Felnőltre vár	N sor össze- ge
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
N oszlop összege							

„Megfigyelő lap az osztály részére” kitöltési útmutató

Kategória

Meghatározás

Tanulói tevékenység a csoportmunka során

1. Beszél vagy beszél és tevékenykedik
A tanuló(k) beszél(nek) a feladatról
- az anyagokat kezeli és beszél egy időben
- beszélget, vitázik az olvasottakról, látottakról
- beszélget az eljárásról, csoportszerepek normák
- tanárral folytat beszélgetést
2. Anyaggal tevékenykedik
A tanuló az anyagokkal/eszközökkel tevékenykedik, nem beszél ezalatt
- talán más dolgokról beszél a munka során
- másokkal vagy egyedül dolgozik
3. Olvas, ír
A tanuló a feladattal kapcsolatban olvas, ír
- egyedül vagy másokkal együtt dolgozik
- tevékenyen ír, olvas
- ha a tanulók egy időben olvasnak és vitáznak, a beszél és tevékenykedik kategóriába kell sorolni
4. Néz, feladatra figyel
A tanuló részt vesz a folyamatban, de nem aktív cselekvő része a munkának
- más tanuló munkáját figyeli
- figyeli a másik tanulót, aki olvas, de nem követi a szemével a szöveget, a testbeszéd nem aktív
- a tanárra figyel, de nem beszél vele
5. Tétlen
A tanuló egyértelműen nem tevékeny
- nem a feladattal kapcsolatban tevékenykedik
- más csoport munkáját figyeli
- a feladattal nem kapcsolatos dolgokról beszél társaival
6. Felnőttre vár
A tanuló a tanárra vár
- felfüggeszt minden tevékenységet
- jelentkezik és jelzi, hogy tanárra van szüksége

Kérdések tanulóknak

1. Mennyire volt számodra érdekes, nehéz a csoportod feladata? Válaszodat indokold!

.....

2. Mennyire volt számodra érdekes, nehéz az egyéni feladatod? Válaszodat indokold!

.....

3. Értetted-e pontosan a csoportod feladatát és az egyéni feladatodat? Válaszodat indokold!

.....

4. Milyen képességeket kellett használnod a mai órán? Válaszodat indokold!

.....

5. Hányszor tudtál a csoportod feladatához hozzászólni? Ha kevésnek gondolod, mi volt ennek az oka?

.....

6. Tudtál- e valakivel együtt dolgozni?

.....

7. Mennyire tudtátok egymás ötleteit figyelembe venni, megvalósítani a csoportmunka során? Válaszodat indokold!

.....

8. Van-e olyan tanuló a csoportban, aki mindig jó jegyeket kap, de nem vesz részt a csoportmunkában? Válaszodat indokold!

.....

9. Kértél valakitől segítséget a feladatod megoldásához? Válaszodat indokold!

.....

10. Tudtál ma valakinek segíteni feladatának megoldásában? Válaszodat indokold!

.....

11. Kitől kaptad a legtöbb segítséget? Te kinek segítettél a legtöbbet?

.....

12. Meghallgattátok egymás véleményét?

.....

13. Mindenki megmagyarázta az ötleteit?

.....

14. Figyeltetek egymás ötleteire, véleményére?

.....

15. Szerinted mindenki elmondhatta ötleteit, véleményét a csoportmunka megvalósítása során? Válaszodat indokold!

.....

16. Ötleteidet figyelembe vették a többiek a csoportmunka megvalósítása során? Válaszodat indokold!

.....

17. Hogyan érezted magad ezen az órán? Válaszodat indokold!

.....

18. Mondj egy dolgot, amit ma a csoportmunka megvalósítása során tanultál!

.....

Felhasznált irodalom