

# Komplex Instrukciós Program – KIP

## Tartalom

1. Bevezetés.....	2
2. Hierarchia, státusz, státuszhelyzet .....	3
3. Ismeretszerzés és szocializáció .....	4
4. Hátrányos helyzetű gyerekek az iskolában .....	11
5. Az oktatás módszerei.....	12
6. A tanítás-tanulás folyamata .....	14
7. A kiscsoportos munkaszervezés .....	19
8. Osztályrangsor.....	21
9. A hátrányos helyzetű tanulók az osztályhierarchiában.....	23
10. Az órai munka megfigyelése, mérése.....	26
11. Várható eredmények.....	27
12. A tanárok órai munkájának elemzése .....	27
13. A pedagógusok státuszkezelő kompetenciájának a fejlesztése foglalkozásterv-készítésének a segítségével.....	31
14. Tanulói képességek megítélése .....	33
15. A rangsorban elfoglalt hely hatása a tanulók teljesítményére .....	36
16. A tanulói szerepek státusznövelő hatása.....	43
17. Tanári és tanulói kérdőívek .....	46
18. Az intézményvezető/igazgató, mint a státuszkezelő munka segítője .....	57
19. A KIP alkalmazásának az eredményei.....	58
<b>Felhasznált irodalom .....</b>	<b>66</b>

## 1. Bevezetés

Magyarországon a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói összetételű csoportok nevelése rendkívül nagy kihívást jelent a pedagógusok számára. A szakemberek egyetértenek abban, hogy a hátrányos helyzetű, a tanulásban leszakadt gyerekek felzárkóztatásához az oktatás átgondolására van szükség (LISKÓ, 2001; GYARMATHY, 2010). A kérdés az, van-e olyan oktatási módszer, amely a fent jelzett csoportok együttnevelésére alkalmas.

Kérdés, hogy a „mai pedagógus társadalom felkészült-e arra, hogy a tudásban 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”. Az iskolából kikerülőkkel szemben támasztott igények megváltoztak. A munkaerőpiacon olyan fiatalokra van szükség, akik innovatívak, és gyorsan képesek alkalmazkodni a gyorsan változó világhoz. Új alapkészségek kialakítására van szükség, amelyeket mindenki számára elérhetővé kell tenni.

Az amerikai Stanford Egyetem által kidolgozott Complex Instruction (CI)<sup>1</sup> olyan speciális kooperatív<sup>2</sup> 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 főleg a spanyol anyanyelvű bevándorlók gyermekeinek iskolai sikerességét megcélzó, az angol nyelv elsajátítását segítő eljárás. A módszert a Stanford Egyetem fejlesztette ki E. Cohen és R. Lotan vezetésével. A célja minden gyermek tudásszintjének emelése és sikerélményhez juttatása az osztálymunka során. A kutató és fejlesztő munka eredményeként ma már a CI-t szélesebb körben alkalmazzák, az Egyesült Államok iskolái mellett sikeresen használják Brazíliában, Izraelben és Európa több államában: Svédországban, Németországban, Szlovákiában, Romániában, Ukrajnában és Izlandon is. A KIP kidolgozása, magyar viszonyokhoz való igazítása 2000-ben Magyarországon is megkezdődött. A Complex Instruction-t K. Nagy Emese dolgozta át a magyar viszonyokra és lett magyar innováció Komplex Instrukciós Program (KIP) néven. A KIP gyakorlati alkalmazása a Hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskolában kezdődött el.

Ennek a leírásnak a célja a Komplex Instrukciós Program bemutatása. Munkánk középpontjában az a kérdés áll, hogy milyen lehetőség adódik az osztályban leszakadt, hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatására, tudásuk gyarapítására, a tehetségek kibontakoztatására egy speciális csoportmunka, a KIP segítségével. Bemutatjuk, hogyan lehetséges az elmélet és a gyakorlat szempontjából egyaránt átgondolt és tudatosan felépített nevelési rendszer részének tekinteni a csoportmunkán alapuló státuszkezelő tevékenységet. A bemutatás során arra szeretnénk választ adni, hogy a KIP milyen mértékben járul hozzá az osztálytermi munka hatékonyságának növeléséhez és a tanulók közötti rangsorbeli eltérés csökkentéséhez, amely jelenség alapján véve felelős a diákok iskolai teljesítményéért. A téma időszerűségét jelzi, hogy egyre több oktatási intézmény tekinti elsődleges feladatának az

---

<sup>1</sup> A Complex Instruction (CI) a magyar innováció megalkotása után Komplex Instrukciós Program (KIP) néven került bevezetésre.

<sup>2</sup> 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”.

eltérő képességű, különböző szociális háttérrel rendelkező és hátrányos helyzetű tanulók osztálytermi felzárkóztatását.

## 2. Hierarchia, státusz, státuszhelyzet

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

### 2.1. Hierarchia

POITOU (1980) egy csoporton belül **hierarchiának**<sup>3</sup> nevezi a szociális pozícióknak egy vagy több kritériumon alapuló rangsorát, amelyet nagyban befolyásol a társadalmi osztályhoz tartozás.

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

A 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 tanuló státuszának az emelkedésére lehet számítani egy adott csoporton belül. A nemzetiségi, etnikai hovatartozás szintén befolyásolja a hierarchiában elfoglalt helyet. FORRAY (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.

K. NAGY (2012) szerint 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.

### 2.2. Státusz

A státuszt<sup>4</sup> 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 (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

---

<sup>3</sup> A *Magyar Értelmező Kéziszótár* alapján a **hierarchia** megszabott alá- és fölérendeltségi viszony, illetve ilyen viszonyok valamilyen rendszere.

<sup>4</sup> A **státusz** fogalom a *Magyar Értelmező Kéziszótár* szerint állapotot, helyzetet jelent, amely a személyek közötti alá- és fölérendeltség kifejezője.

(pl. iskolába jár, munkahelyet választ, szervezetnek a tagjává válik). Rámutat továbbá arra a fontos jellemzőre, hogy az egyén nemcsak részesévé, passzív befogadjává, hanem formálójává is válik környezetének.

### 2.3. Státuszprobléma

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

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

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

## 3. Ismeretszerzés és szocializáció

Ebben a fejezetben azt mutatjuk be, hogy a Komplex Instrukciós Program miért és hogyan segíti az osztályban leszakadt, hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatását, státuszproblémájuk kezelését.

### 3.1. Az osztály heterogén összetétele és a tanulás

A tanulói populációban olyan nagyfokú heterogenitás figyelhető meg a különböző kulturális és szociális háttérből adódó eltérések miatt a tanítás minden szintjén, az óvodától az egyetemig, amely különbözőség a gyerekek tudásbeli szintjére is jellemző. A kérdés az, hogyan lehet erre a 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 tanulók motivációja okozza. 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. COHEN–LOTAN (2014) szerint azoknak a tanulóknak, akik olyan osztályba kerülnek, ahova főleg az alsóbb társadalmi rétegből járnak tanulók, a teljesítménye alacsonyabb, mint ott, ahol az osztályon belüli heterogenitás nagyobb. A következtetés tehát az, hogy az iskolai populáció homogenitása miatt nagyon nehéz kezelni, csökkenteni és kompenzálni a tanulók lemaradását.

Az ilyen megközelítés miatt vannak, akik úgy gondolják, hogy az iskolai populáció tudásbeli heterogenitása aláássa a tantervet, az oktatás minőségének romlásához vezet, amely az iskola egész működésére hatással van, de gátolja az egyén előrehaladását is. Az ilyen félelmekből adódó egyik következtetés és igény a tudásban 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.<sup>5</sup>

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

A homogenitás megszüntetése és a heterogén osztályok létrehozása természetesen nem elég a probléma megoldásához. Megfelelő eljárások alkalmazása és feltételek biztosítása segíti elő azt, hogy a szintbeli eltérésekből olyan pedagógiai előnyt kovácsoljanak, mely tudásbeli gyarapodáshoz vezet. Ezt segíti a KIP alkalmazása.

### **3.2. A Komplex Instrukciós Program bemutatása**

Az Egyesült Államok iskoláiban bevezetett Complex Instruction olyan tudásban 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 KIP-et Shulman, J.–Lotan, A. R.–WHITCOMB, A. J. (1998a, b, c) COHEN, E. G.–LOTAN, R. A. (1989) K. NAGY (2015) munkáinak segítségével mutatom be.

A KIP-et K. Nagy Emese dolgozta át a magyar viszonyokra és lett magyar innováció. A KIP gyakorlati alkalmazása a Hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskolában kezdődött el. Az innovációs folyamat még nem fejeződött be, folyamatosan alakul, fejlődik a tapasztalatok feldolgozásának az eredményeként.

A speciális kooperatív tanulási eljárás 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 KIP 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 alkalmasak a tanulóknak, hogy eltérő képességeikkel vagy eltérő problémamegoldó stratégiáikkal hozzájáruljanak a sikeres problémamegoldáshoz, amely lehetőségek továbbfejlesztik a tanulók erősségeit, miközben újakra is szert tesznek. A feladatok összetettsége teret ad minden tanulónak a feladatokhoz

---

<sup>5</sup> Tettén 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).

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”.

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.

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

### **Differenciált, nem rutinszerű feladatok**

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

### **A felelőség, 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 a feladatokon keresztül.

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

A felelőség megosztásának elve magában foglalja az egyén felelősségét a saját és a csoport teljesítményéért és a csoport felelősségét az egyén teljesítményéért. A csoporton belüli egymástól való függést JOHNSON és JOHNSON (2000) az együttműködés lényegeként definiálja. Abban az esetben, ha a feladat sokrétű, színes, nyitott végű, sokféle képességet

mozgósít, ha az idő korlátozott, ha a tanár a csoportmunka fontosságát meg tudja teremteni, a feladat sikeres végrehajtása biztosított.

A KIP által javasolt, érdekes, több megoldást kínáló, sok önálló munkát igénylő feladatok innovatív problémamegoldást, alkotó gondolkodást, leleményességet, esetleg művészi (zene, dráma, 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 KIP szabályait, alapelveit – kijelölik az óra központi témáját, a feladatokat életszerű problémák, kérdések köré szervezik. A tanulók a lecke központi gondolatát („big idea”) ültetik át saját tapasztalataikra, vagy saját gondolataikat és érzéseiket vetik össze az adott életszerű esettel és ötletekkel kapcsolatban. Ez nemcsak hogy mélyíti tudásukat, de az iskolai munkát is fontossá teszi számukra. A cél a feladatok összeállításánál a gondolkodás fejlesztése, egy téma több oldalról történő megközelítése, megértése, feldolgozása, a közös munka végzése. A gyakorlatok legyenek sokrétűek és bonyolultak, hogy egyetlen tanuló képtelen legyen azt sikeresen megoldani a tanórának a csoportmunkára szánt ideje alatt. Ezzel a csoport minden tagja rákényszerül a feladatban való részvételre.

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

- „Jogod van a csoporton belüli segítséget kérni bárkitől.”
- „Köteles vagy segítséget adni annak, aki segítségért fordul hozzád.”
- „Segíts másoknak, de ne végezd el helyettük a munkát.” „Teljesítsd a csoportban a kijelölt szereped.”
- „Mindig fejezd be a feladatod.”
- „Munkád végeztével rakj rendet magad után.”

A fenti szabályok az osztály falán kifüggesztésre kerülnek, együttes használatuknál a tanulónak lehetősége adódik arra, hogy ellenőrizze egymás tevékenységét.

ALLPORT (1995) úgy fogalmaz, hogy A szerep a szociális életben való részvétel egyik strukturált formája, azaz mindaz, amit egy csoportpozíciót elfoglaló tanulóól elvárunk. A munkában minden tanulónak meghatározott szerep jut (kérdő, előad, beszerzi az anyagot, digitális eszközt kezel stb.), amely szerepek az egymást követő csoportmunkák során 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. A csoport az ő közvetítésével kérhet segítséget a pedagógustól.
- „Beszámoló”: A munka végeztével az osztályt tájékoztatja 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.).

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, digitális eszközfelelős 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.

A szerepeket a csoport tagjainak el kell fogadniuk, betöltésük közben ki kell alakítani azokat a készségeket, amelyek alkalmassá teszik őket a szerep teljesítésére. 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 betartják-e azokat a szabályokat, 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. 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 KIP órák szervezése a tanítási órák körülbelül 20%-ban 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 pedagógus 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. 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-döntéshozattal, 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 összeállítása! Ha egy osztályon belül öt csoport tevékenykedik csoportonként 4–5 fővel, akkor ez azt jelenti, hogy az órai munka, azonos témában 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 eredményének a felhasználására, 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 KIP-ben a csoporttevékenység az osztálytermi munka magja, de nem kizárólagosan, a csoporttevékenység igazodik a tananyaghoz. Alkalmazására lehetőség van többek között egy anyagrészt összefoglalásánál, egy új tananyagrészt 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 készségek, a fantázia fejlesztése, a tanulás megszerettetése, az önálló gondolkodásra és kreativitásra nevelés, a gyerek jellemének formálása, a praktikus ismeretek átadása. A KIP ezeket a célkitűzéseket megvalósító nevelési-oktatási eljárás.

A KIP alkalmazásának elvárt eredményei:

- A KIP bevezetésének eredményeként a hátrányos helyzetű tanulók osztálytermi rangsorban elfoglalt hely-ében, 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 KIP-ben a státuszkezelésre irányuló segítségadás pozitívan hat a tanárok órai munkájára és a státuszproblémák kezelésének elsajátítására.
- A KIP alkalmazásának eredményeként a hátrányos helyzetű tanulók tanulmányi eredménye javul.

### **3.3. Az órai munka szervezése**

A KIP alkalmazása során minden gyerek számára biztosítani kell a szellemi képességek kibontakoztatásának lehetőségét. A heterogén összetételű, hierarchikusan felépített osztályokban ez nagy kihívást jelent a tanár számára. A pedagógusok kérdések sorával találják szemben magukat:

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

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

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 KIP azonban elkerüli ezt, és a csoport nagyobb arányú kiegyenlítetttségét eredményezi.

### **3.4. Az osztály mint szocializációs terep**

Az osztály többet jelent 25–30 tanulónál és a tanárnál: az osztály rendszere és egysége egy olyan hivatalos szervezési formának, ahol a tanár 25–30 munkálkodó gyermek felügyelője. Hosszú távon azonban a legjobb szervezés mellett is nehéz a megfelelő színvonalat differenciálás nélkül tartani az osztálytermekben, hiszen a csoporton belül mindig vannak olyan tanulók, akiknek a feladatok megértéséhez külön magyarázatra van szükségük. A KIP 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 előnyeirnek felismerése.

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

### **3.5. A képességek sokfélesége**

Hagyományos értelemben a pedagógusok a képességek sokfélesége esetén a feladatok elvégzéséhez szükséges képességekre gondolnak, valamint arra, hogy a tanuló milyen szinten

tud bekapcsolódni az órai munkába. A sokoldalúság, a képességek sokfélesége a komplex feladatokhoz való hozzáértést jelenti.

A pedagógusok az összes feladat elvégzéséhez szükséges képességet számba veszik és egyeztetik a részfeladatokkal, tudatosítják a tanulóknak, hogy nincs közöttük olyan, aki mindenhez egyformán kitűnően ért, és azt, hogy mindenki talál olyan feladatot, amelynek 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 KIP már gördülékenyen működik, akkor a tanár a felelős azért, hogy a gondolatokat helyes irányba terelje. A rangsor alján elhelyezkedő gyerekekre figyelni kell, és meg kell ragadni azt a pillanatot, amikor a tanulók a feladatok végrehajtására, bemutatására alkalmasak, és amellyel a csoportmunka aktív résztvevőivé válhatnak.

### **3.6. A jobb képességű gyerekek helye a csoportmunkában**

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

A feladatok sikeres teljesítése minden tanulótól megkívánja képességeik mobilizálását, amelynek során a jobb képességű tanulóknak is alkalmuk lehet rejtett, szunnyadó képességeik fejlesztésére. Sok feladat vizuális, térbeli tájékozódási képességet, kéz ügyességet 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 KIP 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 KIP-ben azonban ettől nem kell tartani, mivel a feladatok mindenkinek szólnak, lehetővé téve az eltérő képességű gyerekek aktív részvételét a munkában. 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 kiváltsággént, 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. A családi háttér mint egy sokdimenziós egyenlőtlenségi tér ragadható meg, amelyet befolyásol a szülők társadalmi pozíciója, a család kulturális státusza, a kultúra közvetítőinek igénybevétele, a szülők anyagi helyzete és a család lakóhelye. A hátrányos helyzetű – legtöbbször a cigány etnikumhoz tartozó – gyerekek iskolai sikertelensége gyakran a hátrányos szociokulturális háttérrel – kulturális különbözőséggel, az iskolába lépés előtti lemaradással, hátránnyal – és a nyelvi kifejezőkészség hiányával

magyarázható. 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 nyelvezte nekik szól, addig azok a gyerekek, akik nem birtokolják az iskola nyelvezetét és az iskolai környezet kódjait, lemaradnak, és kicsi lesz annak a valószínűsége, hogy az iskola világában otthonosan mozogjanak. A fő veszélyt az jelenti, hogy e rétegspecifikus hátrányok az iskoláztatási idő alatt állandósulhatnak, rögzülhetnek, az iskolából leszakadóknak mobilitásra esélyük sincs, márpedig az egyének közt kialakult hierarchia határozza meg az életutat. 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 tanulást úgyancsak 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.

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.

## **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 ismeret-közlő és a problémafelvető oktatást. Külön egységként jelenik meg a tanítás-tanulás különböző folyamatainak bemutatása, amelyben jelentős figyelmet fordítunk a csoportmunka ismertetésére, különös tekintettel a csoportmunka személyiségfejlesztő hatására.

### **5.1. Redukcionista és komplex pedagógiai tevékenység**

Bábosik (2000) szerint a pedagógiai közgondolkodás két alapvető pedagógiai tevékenységet különböztet meg: a leszűkítő, redukcionista, illetve a komplex változatot.

A leszűkített, redukcionista pedagógiai tevékenység az oktatás folyamatából kizárja a nevelés feladatát, alacsony határfokkal működő oktatást eredményez, és az iskolának csak ismeretközvetítő szerepet szán. Az iskola ilyen jellegű felfogása egyenlőségjelet tesz az iskola és egy tanfolyam közé, nem veszi számításba, hogy az iskola ennél sokkal több feladatot lát el,

vagyis a gyerekek nevelését, szocializációját. Ebben a folyamatban a pedagógusnak, mint a szocializációt elősegítő ágensnek és az osztálytársaknak fontos szerep jut.

Ha a tanulók fejlesztésének egyetlen célja a lexikális tudás gyarapítása és ezek 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 azonban meghaladja az oktató iskola lehetőségeit. A fejlesztésben többletet csak abban az esetben tudunk adni, ha a tantárgyi ismeretek mellett a nevelés is helyet kap. Ezt a célt tűzi ki maga elé a nevelő iskola. A nevelés feladata annak elősegítése, hogy a tanulók megismerjék és elsajátítsák a szociális viselkedés alapvető szabályait, hogy megértsék a szabálytudat, a döntési szabadság és felelősség szerepét és fontosságát. Az iskolai nevelés során 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. Ennek egyik eszköze a KIP.

## **5.2. Ismeretközlő és problémafelvető oktatás**

Az osztályban végbemenő nevelési-oktatási folyamat két alapvető – ismeretközlő és problémafelvető – tanítási formát feltételez.

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 a tanóra 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 ismeretsajátítás a gondolkodást segíti. A nevelők nem csak ismereteket közvetítenek a tanulóknak, hanem problémákat, kérdéseket fogalmaznak meg. 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 ismeretsajátítás kulcsfogalmai a kreativitás, az innováció, kritikus gondolkodás és problémamegoldás, a kommunikáció és az együttműködés. 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. A problémafelvető oktatás olyan oktatási forma, amely az ismeretsajátítási folyamat törvényszerűségein, vagyis az emberi gondolkodás törvényszerűségeinek meghatározott értelmezésén alapul, azt az alapelvet vallva, hogy az ismeretsajátítási 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 ismeretsajátítás irányított folyamattá válik.

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

A problémamegoldó tanítás másik elnevezése a „tanítás felfedezés útján”, amely elnevezés jelzi, hogy ez a tanítási forma nem ad a tanulók számára lépésről lépésre követendő megoldási utasítást, hanem rájuk bízva a probléma megoldását. A felfedezéssel tanításnál azonban a probléma kezelése csak abban az esetben lehetséges, ha valaki már korábban is sok hasonló feladat megoldásával találta szembe magát, és ha kellő előkészítés nélkül bízzák a tanulókat a probléma feldolgozását, akkor „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 felfedezéssel tanítás hibáját enyhíti az irányított felfedező tanítás-tanulás, amely során a tanulók tanári irányítás mellett keresik az összefüggéseket.

## **6. A tanítás-tanulás folyamata**

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

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

### **6.1. Frontális osztályfoglalkozás**

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

Ezt a tanítási formát a sorba állított padok és a katedránál elhelyezkedő tanár jellemzi, aki magyaráz, irányít, kérdez és dönt, és az ösztönzés eszköze általában a dicséret és 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. Az átlagos magyar iskola még ma is kifejezetten nem kooperáló gyermekeket nevel ki azzal, hogy az osztályteremben – poroszosan – egymás mögé ülteti őket, és már az első osztályos

kisgyereknek meg kell tanulni, ha tudja a tanító néni kérdésére a megfelelő választ, nem oszthatja meg azt padtársával. Amikor dolgozatot írnak, takarnia kell a saját munkáját, hogy mást ne segítsen a saját tudásával, és a versenyztetés a legritkább esetben jelent csapatversenyt, sokkal inkább egyének versenyeznek egymással.

A frontális osztályfoglalkozás hátránya, hogy nem ad lehetőséget a gyengébb képességű tanulóknak arra, hogy kapcsolatba kerüljenek a feladattal, és képességeiknek megfelelően vegyenek részt azok megoldásában.

A frontális osztályfoglalkozás elsősorban azokra a tanulókra épít, akik külső vagy belső okokból eredendően jól motiváltak, és a pedagógus direkt irányító tevékenységébe, a problémák megoldási folyamatába be tudnak kapcsolódni, és ezáltal olyan sikereket érnek el, amelyek ösztönzőleg hatnak további tanulásukra. A kevésbé motiváltak ebben a tanulásszervezésben elvesztik érdeklődésüket, passzívvá válnak, hiszen előzetes tudásuk vagy éppen motiváltsági szintjük miatt a folyamatba nem mindig tudnak bekapcsolódni, és féltő, hogy egy idő után elfogadják ezt az állapotot, amely hosszabb távon sikertelenséghez, kudarchoz vezethet. Gyakran fordul elő, hogy a kiváló tanulók problémamegoldó, gondolkodtató jellegű feladatokat kapnak, a közepesek alkalmazáson alapulókat, a gyengék pedig csak egyszerű gyakorlósortokat, amelynek következménye az egyéni különbségek állandósulása, sőt növekedése.

A frontális osztályfoglalkozás alatt a tanár általában előad, magyaráz, párbeszédet folytat a jól motivált tanulókkal, akik hozzáfűzik saját gondolataikat a nevelő gondolataihoz, véleményt cserélnek vele, aktívak és jól érzik magukat. 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 megszakad a lánc, és vannak olyanok is, akik eleve reménytelennek érzik helyzetüket, és meg sem kezdik a közös gondolkodást. A frontális osztályfoglalkoztatás nem veszi figyelembe a tanulók és az egyes csoportok közötti különbségeket, ezért nem alkalmas a differenciálásra.

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

A frontális osztályfoglalkozás lényegéből fakad, hogy az egyéni különbségek folyamatos nyomon követésére alig van lehetőség, ezért a differenciáló hatás csekély. A tanítás általában már a tervezés folyamatában is főleg a közepesek csoportjára irányul. Azok a tanulók, akik ennél a szintnél lejjebb helyezkednek el, általában lemaradnak, lemaradásuk fokozatosan növekszik, perifériára kerülnek, hosszú távon lemorzsolódnak, elkallódnak, akik pedig kiemelkednek ebből a szintből, azok alulterhelés miatt egy idő után közömbössé válnak, majd lefelé nivellálódnak. A tanulmányi különbségek e szervezési módjának a 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.

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 sínpárt” a tanár fekteti le, ezért a probléma megoldására való törekvés a gondolkodásban nem játszik irányító szerepet, és a tanulóknak annyi feladat jut, hogy az irányító tanár gondolatmenetét utólagosan rögzítsék. 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 közös munkára, amelynek egyik oka az, hogy a tanuló nem a társakkal, hanem a tanárral van kapcsolatban.

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

## 6.2. Individuális oktatás

A Pedagógiai Lexikon (II. kötet, 1997: 39) definíciója szerint az individuális oktatás az oktatás megszervezésének az a módja, amely alkalmat ad egy tanulócsoport tagjainak arra, hogy egyedi munkával vegyenek részt az ismeretek elsajátításában és a tanulók egyéni sajátosságainak maximális figyelembevételével azok feldolgozásában. A megfogalmazásból következik, hogy az egyéni munka az egyes tanulók számára a lehető legkedvezőbb módon biztosítja a motivációt, az aktivizálást és a differenciálást és a pedagógus megfelelő előkészítés után egyénre szabja az elsajátítandó tananyagot. E munka során a tanulók olyan feladatokat, feladatsorokat kapnak, amelyek figyelembe veszik előzetes tudásukat, a taneszközökkel való bántani 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. 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.

A minőségi oktatás előretörésével az individuális tevékenység mérése egyre inkább előtérbe kerül. Az iskolai tanulás szempontjából fontosabb, hogy a gondolkodási képességen keresztül fejlődjön az individuum, hiszen amit az egyén átgondol, beépít, interiorizál, enkulturál, az a legbelső pszichikus rendszerhez tapad.

Ha azonban egy nevelési-oktatási intézményben a pedagógusok által használt tanulásszervezés csak a frontális és az egyéni munkafolyamatok használatára korlátozódik,



### 6.3. Kiscsoportos oktatás

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

A csoportmunka lényege, 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. A csoportmunkának jelentős az aktivizáló hatása, mivel a tanulónak 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.

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. A csoportfoglalkozások alatt a problémaközpontú gondolkodás fejlesztése, a cselekvésre épülő tevékenységformák, az önálló információszerzés és a kooperatív tanulási technikák eredményesebben valósulnak meg. 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 tanulónak 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. A csoportmunka az osztály frontális foglalkoztatásának járulékos eleme, amely pedagógiai, pszichológiai, logikai szempontból indokolt témák feldolgozása alkalmazásával kaphat szerepet, de csak abban az esetben, ha az összes feltétel biztosított. A csoportmunkának több formája ismert, amelyek változatos tanulásirányítást tesznek lehetővé, valamint alkalmasak olyan differenciálásra, amely alkalmazásával nem állandósulnak a tanulók közötti különbségek. A jól szervezett csoportmunka hozzájárul a tanulók személyiségének fejlődéséhez, fejlődik a gyerekek empátiás képessége, toleranciája, a tanulók új oldalról ismerik meg egymást, fejlődik kapcsolatteremtő képességük, formálódik értékrendjük, önértékelési szintjük, segítőkészségük, vitakultúrájuk. A személyiség és a közösség fejlődése egymáshoz kapcsolódó folyamatként jelenik meg, miközben a szociális viselkedési normák beépülnek az egyén alkalmazási szférájába.

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

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.

#### **6.4. Páros munkaforma**

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

\*

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.

## **7. A kiscsoportos munkaszervezés**

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

### **7.1. A csoportmunka főbb változatai és jellemzői**

A csoportmunka két változatát különböztetjük meg, a homogén és a differenciált csoportmunkát.

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

A fentiekén kívül csoportmunkának tekintjük azt a változatot, amikor a differenciált munkát azonos feladatokkal egészíti ki a nevelő, vagy az egyes csoportok a téma más-más részével foglalkoznak, illetve van olyan változat is, ahol a csoport tagjai a kapott feladatot egymás között tovább bontják.

A csoportmunka tehát a tananyag egyes részeinek kisebb tanulói együttesben történő feldolgozása. Csoportmunkán azt a szervezési módot értjük, amikor az osztály tagjai átmenetileg 4–5 fős egységekbe tömörülnek, és ezek a csoportok közös munkát végeznek valamely tanulmányi feladat megoldása érdekében. A csoportmunka a tanulók 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. A csoportmunka kétféle megközelítése szerint (1) 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 megkülönböztetést folytatva 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. 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 lehetőséget nyújt a tanulói aktivitásra, önálló gondolkodásra, önálló ítélőképesség kialakítására való nevelésben.

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. Elvárásainknak nem megfelelő eredmény mutatkozik akkor, ha a tanulócsoportot képesség alapján részekre, csoportokra bontják, és az egyes csoportoknak színvonalban más és más feladatot adnak. Ilyenkor a gyengék ugyan megoldják a számukra kijelölt könnyű feladatot, de az nem fejleszti őket, és az eljárás nem szerencsés az osztályközösség kialakulásának szempontjából sem. A kiscsoportok számára adott feladatok sokféleségének elsősorban a tananyag tartalmi gazdagságát kell kifejezésre juttatnia és nem a gyerekek képességeiről alkotott elképzelést. Ügyelni kell arra, hogy – ha mégis előfordul – a tanulók képességek és ismeretek alapján történő csoportosítása ne legyen tartós, mert hátráltatja az osztályközösség ki-bontakozását.

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

A kooperatív feladatok, a változó összetételű, tudásban 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 beszélgetést folytatnak, vitatkoznak, kísérleteznek, mérési adatokat hasonlítanak össze. 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.

## **7.2. A csoportmunka hatása a személyiség fejlődésére**

Csoportmunka során a tanulók közvetlen kapcsolatba kerülnek a feladattal, amely kapcsolat ebben az esetben közösségi szempontból értékebb 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 csoportfeladat sikeres megoldása érdekében a közösségi jellegű tulajdonságok és magatartás követése a közös tulajdonságokkal és magatartással kapcsolatos erkölcsi szükséglet és beállítódás kialakítása (pl. alkalmazkodóképesség, segítőkészség, együttműködési készség, munkafegyelem, kitartás stb.).

A csoportmunka nevelési feladatok megoldására kiválóan alkalmas, hiszen a tanulók érzik a közösen végzett munka örömét, emellett segíti a csoportmunka iránt nyitott egyének nevelését. A tanulóknak alkalma van egymás figyelemmel kísérése, egymás bírálatára a feladatmegoldás, munkaszervezés, időbeosztás, beszámolás közben, mialatt találmányosságuk, kezdeményező-készségük, 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.

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.

## **8. Osztályrangsor**

Az osztályrangsor kialakítását több tényező befolyásolhatja. Ilyen például a tudás, az anyagi helyzet, az erő, a külső megjelenés, vagy az etnikai hovatartozás. Ezek a tulajdonságok egyeseket magasabb, másokat alacsonyabb státuszba helyeznek. A hierarchikus egyensúly esetén a rangsorban lejjebb elhelyezkedők elfogadják a fennálló rangsort, kiszolgálják a náluk

fentebb elhelyezkedőket, míg az ellentétes réteg elismerést és engedelmisséget 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.

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

A KIP 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 kiegyenlítésre való törekvés egyik eszköze, akkor először tisztázni kell, hogy mit jelent az osztályon belüli kiegyenlítettség.

Az osztályok kiegyenlítettsége többé-kevésbé minden esetben megvalósul. Ha egyöntetűségről beszélünk, akkor arra gondolunk, hogy a tanulók egy meghatározott követelményszintnek mindannyian eleget tesznek. A valóságban persze ez nem így van, sőt, ma inkább ennek ellenkezője a gyakorlat, vagyis a különbségek egyre nőnek a tanulók között, amely eltérés abból adódik, hogy a gyerekek nem tudnak lépést tartani az új követelményekkel. Ha figyelembe vesszük hazánkban a demográfiai változást, az iskolába kerülők családi hátterét, akkor a probléma máris a figyelem középpontjába kerül. Egyre több az olyan tanuló, akinek nem felel meg a hagyományos tanítási módszer és a számára magas szintű követelményt – bizonyos okok miatt – nem tudja teljesíteni.

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 differenciáltságához. Ez a hátrány akkor válik előnnyé, ha a pedagógus az osztályon belül a különböző kultúrák pozitív egymásra hatását elő tudja segíteni.

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 anyagilag 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. A probléma akkor jelentkezik, amikor mintegy előítéletet alkotva, a státuszukban alul elhelyezkedők 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. A hátrányos helyzetű gyerekek lemaradásának gyakori oka, hogy a pedagógusok olyan eszközöket alkalmaznak, amelyek szándékaik ellenére sem vezetnek hátrányaik felszámolásához, sőt, olykor növelik vagy tartósítják azokat.

## **9. A hátrányos helyzetű tanulók az osztályhierarchiában**

A hátrányos helyzetű tanulóknak az osztályhierarchiában elfoglalt helyét a szociometriai vizsgálat segítségével határoztuk meg. A szociometria fogalmát két alapvető értelemben használjuk. Egyrészt a társadalmi jelenségek mérésének jelölésére, másrészt abban az értelemben, amely összekapcsolódik a szociometrikus kutatási eljárásokkal. 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.

A szociometria alkalmazása a felhasználó céljától függ. A KIP-ben 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.

A KIP iskolai bevezetése megkívánta a „kiindulási állapot” feltérképezését, vagyis az osztályokon belüli kapcsolat, kölcsönösségi viszony vizsgálatát. A vizsgálatot az osztályfőnökök végzik.

### **9.1. A közösség kapcsolatrendszere**

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

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

– Centrális-marginális mutató

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

1. táblázat

A szociometriai mutatók átlagértéke (Forrás: MÉREI, 2001)

A szociometriai mutatók átlagértéke

(Forrás: MÉREI, 2001)

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

A szociometriai mutatók átlagértékét – az összehasonlíthatóság segítőjeként – az 1. táblázat foglalja össze.

A csoportra vonatkozó indexek kiszámítása

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

SQ = az összes végrehajtott választás száma

N = személyek száma

Kölcsönösségi index:  $KI = 100.SZQ / N$

SZQ = a kölcsönös kapcsolatokkal rendelkezők száma

N = társas mezőben lévő személyek száma

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

SQ = az összes végrehajtott kölcsönös választás száma

N = személyek száma

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

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

A **kölcsönösségi indexből** arra következtettünk, hogy az osztályban lévő tanulók hány százalékának volt kölcsönös kapcsolata. A tapasztalatok szerint az index átlagértéke 85–90.18 Minél magasabb egy közösségen belül a mutató értéke, annál valószínűbb, hogy a közösségben egyre több tanulónak van kölcsönös kapcsolata.

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

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

A **centrális-marginális mutató** a központ és a perem viszonyát fejezi ki. Értékeiből megtudjuk, hogy van-e a közösségnek központja, és ha van, akkor ahhoz milyen társas mező és perem társul. Az osztályszerkezet minőségének megállapításához szükséges osztály-szociogram



elkészítése, amely egyben szemléletessé teszi a csoporton belüli kapcsolatokat. Az eredményekből megtudjuk, hogy az osztályon belül ki került a peremre, és ez a perem milyen kiterjedésű. Ennek minősítése a következő kritériumok figyelembevételével történik: a szociális tér mennyire tagolt, vannak-e központok, zárt alakzatok, tömbök, csoportosulások, a csoportok összefüggőek-e vagy elkülönültek. Vizsgáljuk továbbá, hogy a központok pereme milyen széles és mennyi a magányos gyerekek száma.

### **Szociometriai felmérőlap**

Név:

Iskola:

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.

#### **Kérdések:**

Ki a legjobb tanuló az osztályban? -----

Ki a legjópofább, legviccesebb? -----

Vita van az osztályban. Osztályfőnököd rátok bízta a döntést. Te kit választanál bírónak, akire mindenki hallgat? -----

Ki a barátod, akivel minden titkot meg tudod osztani? -----

Ha osztályfőnököd kimegy a teremből, kire bízta, hogy ügyeljen a rendre? -----

Vasárnap délután sétálsz a parkban. Kivel szeretnél legjobban találkozni? Kit szeretsz a legjobban? -----

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

Kiben bízol a legjobban? -----

\*

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

### **9.2. A hátrányos helyzetű tanulók a közösségen belül**

A szociometriai vizsgálatainkban az egyes tanulóknak nem az alkalmazkodási módját vagy kapcsolatteremtő képességét kívánjuk kimutatni, hanem abba a társas mezőbe történő beilleszkedését, amelyben él, és amely beilleszkedést a tanuló társas pozíciójával határozzuk meg. Míg a jó társas-közösségi helyzetet a kölcsönösség és a választottság alapján ítéljük meg, addig ennek ellenkezőjét a szociomátrixon kapott szavazatok alacsony száma vagy hiánya jelenti. 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 státusz helyzetére. Az adatok összesítésénél figyelmünk középpontjába azok a

hátrányos helyzetű tanulók kerüljenek, akik a szociometriai mérésben kedvezőtlen helyet foglaltak el, és tanulmányi teljesítőkéességük 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. 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 jelzik, orientáló jelentőségűek a csoportok kialakításánál, és segítségükkel lehetőség adódik a klikkek kiszűrésére és átformálására.

### **9.3. A szociometriai vizsgálat eredményeiből adódó feladatok**

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

- Szükséges-e növelni a központi alakzatokban résztvevők számát a következők segítségével.
- Csoportmunka szervezése, csoportszellem erősítése.
- A közös, csoportmunkára támaszkodó önálló munkavégzés elősegítése. Annak tudatosítása a tanulóknak, hogy a körültekintően végzett csoportmunka a magas szintű egyéni munka záloga.
- Minél több megbízatás, tisztség létrehozása.
- Annak tudatosítása, hogy mindenki számára létezik olyan feladat, amelyet jól végre tud hajtani.
- A vezetők munkájának pozitív mintaként történő közvetítése, a csoport-szerepek 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 pedagógus hatékonyan fejtse ki munkáját. Ahhoz, hogy a pedagógus órai tevékenységével valóban az alacsony státuszt kezelje, pontosan tudnia kell, hogy ki az alacsony státuszú tanuló.

## **10. Az órai munka megfigyelése, mérése**

A KIP sikerének egyik tényezője, hogy mennyire értik meg a tanárok az órán megkívánt, státuszkezeléssel összefüggő viselkedésük szükségességét. Az alábbiakban státuszkezelés mélyebb megértése céljából az órai munka megfigyelésének és mérésének tapasztalatait foglaljuk össze, ezzel alátámasztva azt a feltevést, hogy a pedagógus a

gyerekek iskolai sikerét milyen tudatosan tudja befolyásolni. Ez a tanárok és tanulók órai tevékenységén, magatartásának vizsgálatán keresztül történik. Amikor egy iskola a Komplex Instruktív KIP alkalmazása mellett dönt, a bevezetést követő első fél évben érdemes a

megfigyelő lapokat vezetni, ezzel irányítva rá a pedagógusok figyelmét a tudatos státuszkezelő tanórai viselkedésre.

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

## **11. 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 tartalmazzák.

### **11.1. Tanári megfigyelő lapok**

A tanári megfigyelő lap sorai a tanár egy-egy tanórai megnyilvánulását, viselkedését jelölik, amelyek között éppen úgy megtalálhatóak a frontális óraszervezés tipikus viselkedési formái (1–5. megfigyelési pont), mint a KIP-nek 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 hozzáértés 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.

### **11.2. Tanulócsoportok mérőlapjai**

A mérőlapokon a táblázat oszlopai a tanulói csoportnak a tanórai tevékenységgel kapcsolatos egy-egy megnyilvánulását jelöljük, míg a sorokban az egyes tanulócsoportok tevékenységét választjuk szét. A megfigyelő feladata a tanulók munkájának öt percen keresztül történő figyelemmel kísérése és a tevékenységnek megfelelő oszlopban történő jelölése. A tanárok tíz perces megfigyelési idejével szemben a tanulók öt perces megfigyelési idejét tevékenységük nagyobb gyakorisága teszi lehetővé.

## **12. A tanárok órai munkájának elemzése**

## 12.1. 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			
Magasabbrendű 5. gondolkodásra késztet			
6. Visszajelzést ad az egyénnek vagy a csoportnak			
7. Képességekről beszél			
8. Illetékességet erősít			
9. Szerepekről beszél			
10. Együttműködésről és szabályokról beszél			

## 12.2. Hagyományos órai tevékenység esetén domináló tevékenységformák

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

- A „Tanulók munkáját segíti” kategória az összefüggések feltárását, a tanagyagra történő utalást vagy egyszerűen a megoldás közlését jelenti.
- A „Tájékoztatót, utasít, meghatároz” kategória információközlést, a tanulói feladatmegoldás helyes irányba történő terelését és a fogalmak meghatározását, definíciók közlését jelenti. A pedagógusok az idő előrehaladásával gyakorlatilag fel kell, hogy hagyjanak e munkaformában a „hagyományos” tanári tevékenységi formával, amely arra kell, hogy utaljon, hogy a tanárok fokozatosan megértik új tanórai szerepüket és egyre inkább átadják az irányító munkát a tanulóknak.
- A „Kérdéseket tesz fel” kategória a tanári beavatkozás olyan formája, amikor a tanár – látva a feladat megoldása közben jelentkező megtorpanást – a tanulók segítségére siet olyan kérdéseket feltéve, amelyek rávezetik a tanulókat a feladat zökkenőmentesebb és

gyorsabb megoldására. Ezen tevékenységformának a KIP alkalmazásának előrehaladásával a lehető legminimálisabb gyakoriságúnak kell lennie.

- A „Magasabb rendű gondolkodásra ösztönöz - szóban” 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 KIP szempontjából ez ismeretelsajátítást 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. Tétélezzünk 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.

### **12.3. A KIP-hez kapcsolódó órai tevékenységformák**

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

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

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

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

Elvárás, hogy az órákon a hagyományos irányításon alapuló munkamódszerek szoruljanak háttérbe, míg a KIP-re jellemző munkára motiválás tényezői kerüljenek előtérbe. Cél, hogy a KIP alkalmazásával induljon meg a hagyományos nevelési tevékenységek leépítése. Ehhez azonban az szükséges, hogy a pedagógus ne „az óra „megtartásával legyen elfoglalva, hanem tudatosan figyeljék és irányítsák tanórai viselkedésüket.

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

### **12.4. Az osztály megfigyelése – a kiscsoportok tevékenységei**

A diákok munkájának megfigyelése – a KIP alapelveinek megfelelően – a pedagógus által alakított 4–5 fős kiscsoportokon keresztül történik. A tanárok tíz perces megfigyelési idejével

szemben a tanulók öt perces megfigyelési idejét tevékenységük nagyobb gyakorisága teszi lehetővé

**Megfigyelőlap az egész osztály részére**

<b>Csoportok:</b>	<b>Beszélgetés, tevékenység</b>	<b>Anyagkezelés</b>	<b>Olvasás, írás</b>	<b>Feladattal kapcsolatos nézelődés, megfigyelés</b>	<b>Tétlen</b>	<b>Felnőttre vár</b>	<b>N sor összege</b>
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, feladatmegbeszéléseket 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 KIP-et jellemző szabályoknak megfelelően tevékenykedik.
- A tanulók együttműködésének fontos mutatója az „Anyagkezelés” is, amely tevékenység mértékéből az ismeretelsajátítás mértékére tudunk következtetni, feltételezve, hogy minél gyakoribb e tevékenység, a tanulóknak annál több lehetőségük adódik eltérő képességeik kibontakoztatására, a tapasztalat útján történő tanulásra.

- Az „Olvasás/írás” tevékenység alatt a tanuló egyedül vagy társaival együtt dolgozik, olvas vagy ír.
- A „Feladattal kapcsolatos nézelődés/figyelem” alkalmával a tanuló, bár részt vesz a folyamatban, nem aktív, leginkább mások – tanuló vagy tanár – munkáját figyeli.

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

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

### **13. A pedagógusok státuszkezelő kompetenciájának a fejlesztése foglalkozásterv-készítésének a segítségével**

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 KIP előrehaladásával fokozottabban érvényesül a KIP-et jellemző tanári magatartás: a pedagógus a csoportmunkán alapuló órai tevékenység során minimalizálja a hagyományos tanári tevékenység formát, és növeli a státuszkezelő, nem hagyományos tanári magatartást.

A státuszkezelő technika elsajátítását az alábbi „háttértevékenységek” segítik:

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

#### **13.1. A státuszkezelőtechnika elsajátítása a foglalkozásterv-készítés technikájának segítségével**

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

A foglalkozásterv-készítés megmutatja, hogy a tanárok mennyire értik a KIP-nek a státuszkezelésre irányuló fontos tevékenységét, a nyitott végű feladatok szerkesztését. Ennek felmérésére a KIP elveinek megfelelő foglalkozásterv 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 a foglalkozásiterv-készítés technikáját. A sikeres csoportmunka záloga a jól összeállított feladat, amelynek fontos kritériuma a nyitottvégűség 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 a foglalkozásterv-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, szem előtt tartva, hogy minél összetettebb egy feladat, annál több diáknak van lehetősége megmutatni és fejleszteni intellektuális képességét. Az összetett képességek fejlesztése nagy jelentőséggel bír, mivel nélkülözhetetlen eszköz a státuszprobléma sikeres kezelésében, alkalmat ad a diákoknak és a tanároknak arra, hogy kialakítsák, formálják a kompetenciáról alkotott nézetüket, illetve azzal kapcsolatos véleményüket, hogy mit jelent „tehetségesnek lenni” a csoportmunkát alkalmazó osztályban.

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

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

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

A „Mátyás udvarában élek” című (lásd lentebb) feladatban az egyik csoport tanulóinak reneszánsz zenét kell komponálniuk, majd hangszeren 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 legtöbbszörnek nincs zenei képesítése.

A foglalkozástervek készítése során két tipikus hibát figyelhetünk meg: vagy a KIP-et jellemző „nyitott végű feladatok” szerkesztésének elve nem érvényesült, vagy az egyéni feladatok nem épültek megfelelően a csoportfeladatokra. A KIP alkalmazásának előrehaladásával a pedagógusok egyre nagyobb jártasságra tesznek szert az óravázlatírásban és – bár egyéni szinten jelentős eltéréseket tapasztalhatunk – a negyedik hónap után már minden nevelő a KIP elveinek megfelelően építi fel órai munkáját, és határozza meg a csoport- és az egyéni feladatokat.

## 14. Tanulói képességek megítélése

A státuszkezelés megértésére irányuló beszélgetésekből, vitákból, elemzésekből kitűnik, hogy a tanárok többsége mennyire tulajdonít jelentőséget a KIP 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 pedagógusoknak, 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.

### 14.1. Kompetenciákkal szembeni elvárás

Ha a tanulók közötti különbségek a képességek eltéréséből adódnak, akkor a státuszok közelítése nem lehetséges anélkül, hogy valami előrelépés ne történne a kompetenciákkal szembeni elvárásban. A tanárok akkor képesek változtatni a státuszhelyezeten, 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 tudatosítani, 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 kompetenciaelvárásokkal, amelyeket a gyermekek alakítottak ki.

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

### **KIP foglalkozásterv**

**Tantárgy:** Történelem

**Tanítási egység:** Mátyás király uralkodása - Mátyás udvara

**Az óra típusa:** Ismereteket rendszerező, gyakorló óra

**Nagy gondolat:** Lakoma és vigasság Mátyás udvarában, avagy nem csak sírva vígad a magyar

**Osztály:** 6.b osztály

**Az óra szerkezete:**

1. Alapelvek, szerepek áttekintése, tanári motiváció: 3 perc
2. Csoportalakítás: 3 perc  
Az osztály létszáma 15 fő. Ebből három 5 fős csoport alakítható.

Szerepek: kistanár

anyagfelelős

írnok

beszámoló

időfelelős

3. Csoportmunka: 15 perc
4. Csoportok beszámolója: 10 perc
5. Egyéni feladatok: 5 perc
6. Egyéni beszámolók: 5 perc
7. Az óra értékelése: 4 perc

**Felhasznált eszközök:** tankönyv, papír, filctoll, színes filctoll, képek, olló, ragasztó

**Felhasznált ismeretek:** Mátyás uralkodásáról, udvaráról, az udvari életmódról tanult ismeretek

**Fejlesztendő területek:** kommunikációs készség fejlesztése, a vitakultúra kialakítása és fejlesztése, motiváció fejlesztése, fogalmazási készség fejlesztése, logikai gondolkodás, összefüggések meglátásának fejlesztése, a tanult ismeretek sokrétű felhasználásának fejlesztése

### **Lakoma és vigasság Mátyás udvarában, avagy nem csak sírva vígad a magyar**

Mátyás király udvarát a kultúra és a művészetek központjává tette. Sok neves tudóst hívott magához. Leginkább költők, történészek, szobrászok, orvosok, filozófusok fordultak meg udvarában. Nem titkolt célja volt, hogy fényes udvarával, a pezsgő szellemi élettel elkápráztassa mindazokat, akiket vendégül látott.

A fényes, pezsgő udvari élethez hozzátartoztak a lakomák, udvari multságok is. Sok mindent

#### **1. csoport feladata:**

- Udvari szakácsok vagytok. Tervezzetek menüsört Mátyás király és vendégei számára! A megtervezett menüsorról készíttetek rajzos étlapot!
- Gondoljátok végig a tanultakat, és figyeljetek arra, hogy egy fényűző, királyi lakomáról kell gondoskodnotok!

#### **Egyéni feladatok 1. csoport:**

Tanuló 1. Írd ki az étlapról az ételek alapanyagait a következőképpen csoportosítva: húсок, zöldségek, gyümölcsök, fűszerek!

Tanuló 2. Írd ki az étlapról az ételek alapanyagait betűrendben és a következőképpen csoportosítva: húсок, zöldségek, gyümölcsök, fűszerek!

Tanuló 3. Írd ki azokat az ételeket az általatok tervezett étlapról, melyek ma már nem tartoznak az egészséges ételek közé!

Tanuló 4. Írd ki azokat az ételeket az általatok tervezett étlapról, melyek ma is egészséges ételnek számítanak!

Tanuló 5. Írd ki az általatok tervezett étlapról az ételeket aszerint csoportosítva, hogy egészséges vagy a nem egészséges ételek közé tartoznak!

#### **2. csoport feladata:**

- Udvarmesterek vagytok Mátyás udvarában. A király fényűző lakomát ad, melyen szórakoztatni is szeretné vendégeit.
- Szervezzétek meg különböző mutatványosokkal, művészekkel, műsorszámokkal Mátyás és a vendégek szórakoztatását! A tervezett műsorhoz készíttetek plakátot, melyről a főudvarmester olvassa föl a műsorszámokat!
- A feladat megoldásához elevenítsétek fel filmekben látott élményeiteket és a tanultakat! Segítségként használhatjátok a tankönyveteket is!

### **Egyéni feladatok 2. csoport:**

Tanuló 1. Készíts rajzot az egyik általatok tervezett műsorszámról!

Tanuló 2. Válaszd ki az egyik általatok tervezett műsorszámot és rajzold le azokat az eszközöket, díszleteket és jelmezeket, melyeket elképzelsz hozzá!

Tanuló 3. Készíts rajzot az udvari lakomáról és mulatságról, az általatok tervezett műsor alapján!

Tanuló 4. Írj rövid párbeszédet, ami két ajtónál leskelődő szolgáló között hangozhat el az egyik műsorszám nézése közben!

Tanuló 5. Felsőszolgáló voltál a királyi lakomán. Meséld el röviden a családnak, mi történt ott!

### **3. csoport feladata:**

- Udvari krónikásként vettetek részt Mátyás király egyik lakomáján.
- Örökítsétek meg az utókor számára mindazt, amit egy ilyen lakomáról tudni érdemes! Beszéljétek meg, milyen lehetett egy ilyen lakoma, mit fogyasztottak, hogyan szolgálták fel az ételeket, italokat, hogyan szórakoztak!
- A történetet úgy írjátok meg, mintha az egy Mátyás-corvina része, egyik oldala lenne!

### **Egyéni feladatok 3. csoport:**

Tanuló1. A beszámoló alapján készíts rajzot a lakomáról! Milyennek képzeled?

Tanuló2. Az általatok írt beszámoló alapján készíts menükártyát a lakoma ételeiről!

Tanuló3. Írd ki a beszámolótokból azokat az elemeket, amelyek azt bizonyítják, hogy fényűző élet zajlott Mátyás udvarában!

Tanuló4. Válaszd ki azokat az ételeket az általatok írt beszámolótokból, amelyeket te is ettél már, vagy amelyeket szívesen megkóstolnál! Indokold meg röviden a választásodat!

Tanuló5. Szívesen részt vennél-e te is egy ilyen általatok leírt lakomán, vigasságon? Válaszodat indokold meg röviden!

## **15. A rangsorban elfoglalt hely hatása a tanulók teljesítményére**

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

## A státuszhelyzet hatása a tanulók órai munkájára

### 15.1. A státuszhelyzet hatása a beszéd gyakoriságára

A státuszhelyzet és a beszédgyakoriság kapcsolatának vizsgálatával arra kerestük a választ, hogy az órai munka során

- mutat-e eltérést a magas státuszú gyerekek feladattal kapcsolatos beszédaránya az alacsony státuszúakéhoz képest.

A feladattal kapcsolatos beszélgetés tevékenység vizsgálatánál mind az alacsony, mind a magas státuszú megfigyelt tanulók esetében összehasonlítást végeztünk az összes megfigyelt, a KIP szerint tanított gyerek és a kontrollcsoport (frontális osztálytanítás) között.

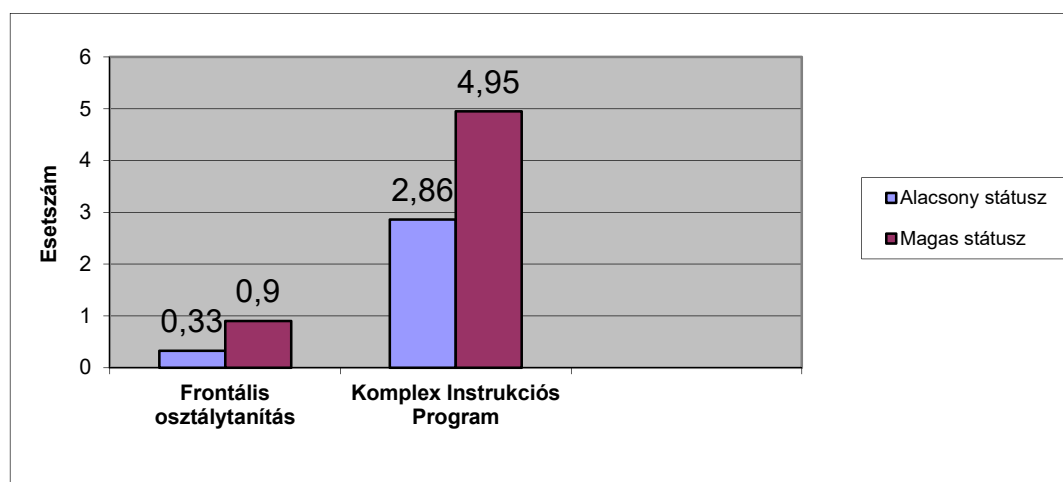
Méréseink alapján arra következtetünk, hogy a tanulók státusza és a feladattal kapcsolatos beszédgyakoriság között szignifikáns összefüggés van, amely következtetést az alábbi számítások igazolnak:

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

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

A **kontrollcsoportban** az alacsony státuszú gyerekek beszédaránya ugyanezen időre vetítve 0,33, míg a magas státuszúaké 0,9, a különbség tehát 2,72-szoros (1. ábra).

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



Az értékeket összehasonlítva rögtön szembetűnik, hogy az alacsony státuszú tanulók beszédaránya minden összehasonlításban alacsonyabb a magas státuszúakéhoz képest, amely eredményből az következik, hogy a **magasabb státuszú tanulóknak több alkalma adódik a szóbeli szereplésre**, mint az alacsony státuszúaknak, és amellyel együtt az is valószínűsíthető,

hogy ez a magasabb beszédgyakorlás több alkalmat ad a feladattal kapcsolatos tevékenységre, és ezzel párhuzamosan az ismeretelsajátításra.

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

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

Mondhatnánk, hogy **a KIP csökkenti az eltérő státuszú tanulók közötti különbséget**, mivel a csoportmunkán alapuló óraszervezés esetében az alacsony státuszú tanulók beszédaránya átlagosan 8,67-szorosa (2,86/0,33) a kontrollosztálynak, míg a magas státuszú gyerekek körében ez az érték 5,5-szeres (4,95/0,9), de a feltételezés során kapott eredményt a kontrollosztály (frontális osztálytanítás) alacsony elemszáma miatt (32) mindvégig fenntartással kell kezelni.

Következő lépésben azt néztük meg, hogy

- 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 kontrollosztályok között. Ugyanerre a következtetésre jutottunk, amikor a csak a KIP szerint dolgozó alacsony és magas státuszú tanulók tevékenységét hasonlítottuk össze.

Érdekes eredmény azonban, hogy az alacsony státuszú gyerekek körében szignifikáns különbség mutatkozik a csoportmunkában résztvevő gyerekek és a kontrollosztály tagjai között is: míg a KIP szerint tevékenykedő alacsony státuszú gyerekek átlaga 0,02, addig a kontrollosztály alacsony státuszú gyermekeié 0,15, tehát a frontális osztályfoglalkozás alatt 7,5-szer gyakoribb a 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 ismeretelsajátítást (1. táblázat).

**1. táblázat: A nem a feladattal kapcsolatos beszélgetés gyakorisága 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
	Kontrollosztály átlag	0,15	
	Különbség	7,5-szeres	

A mérési eredmények azt mutatják, hogy a tanár, a KIP-nek megfelelően, irányító szerepének átadásával képes a tanulók közötti egyenrangú interakció elősegítésére a csoporton belül, vagyis **minél inkább átadja irányító szerepét, annál inkább együtt dolgoznak a 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.

## 15.2. A státuszhelyzet hatása a tanulók órai tevékenységére

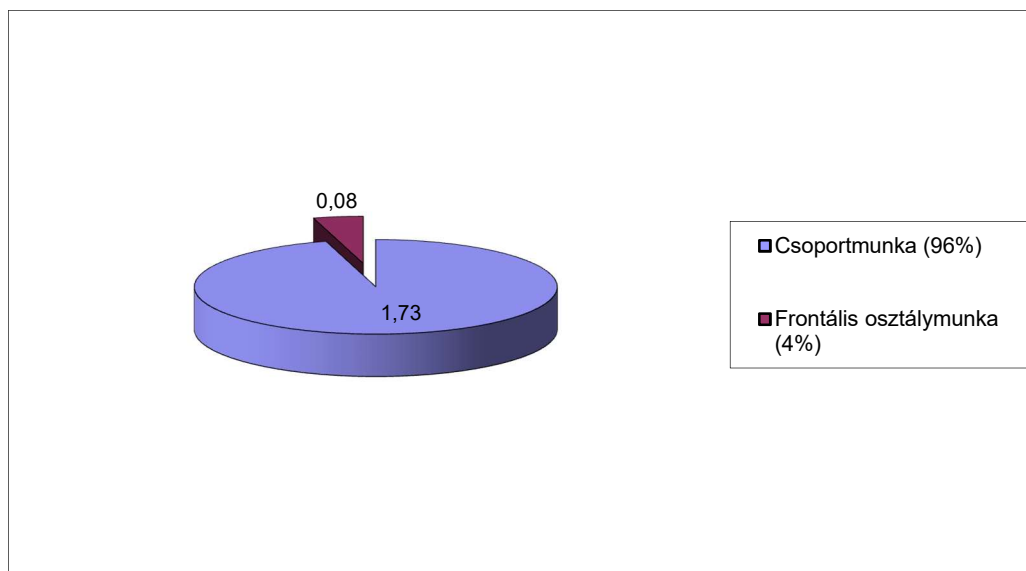
A státuszhelyzet és a tanulói tevékenység kapcsolatának vizsgálatában arra kerestük a választ, hogy

- a KIP szerinti csoportfoglalkozás befolyásolja-e az alacsony státuszú tanulók órai tevékenységét a hagyományos, frontális osztálymunkához képest.

Az oktatási folyamatban való aktív részvétel vizsgálata során az önálló tanulói munka és a társakkal végzett munka tevékenységek átlagait vizsgáltuk. Mind az alacsony, mind a magas státuszú megfigyelt tanulók esetében összehasonlítást végeztünk a KIP szerint tanított gyerekek és a kontrollcsoport (frontális osztálytanítás) között.

Méréseink 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 kívánalmai közül a tanulók közötti együttműködést helyezi előtérbe (2. ábra).

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



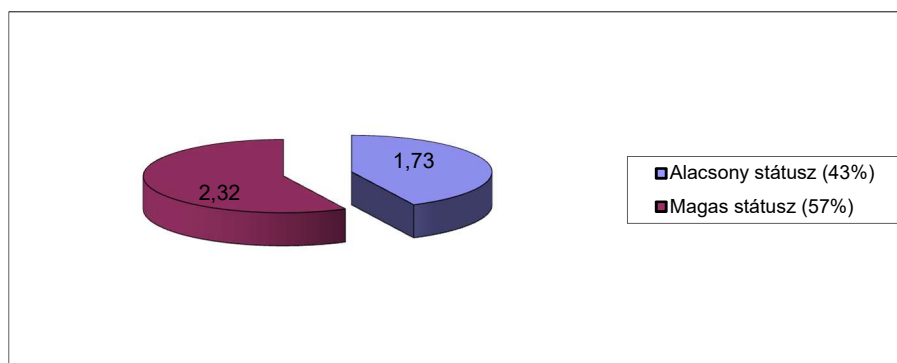
Ezzel szemben a magas státuszú, KIP szerint dolgozó gyerekek esetében a részvétel átlaga 2,32, a kontrollcsoportban 0,23, a különbség tehát 9-szeres (2,32/0,23).

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. Mint látható, a csoportmunka jótékony hatása az

alacsony státuszú tanulók esetében abban mutatkozik meg, hogy több lehetőséget ad a tanulók kibontakozására, mint a hagyományos osztálymunka.

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

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



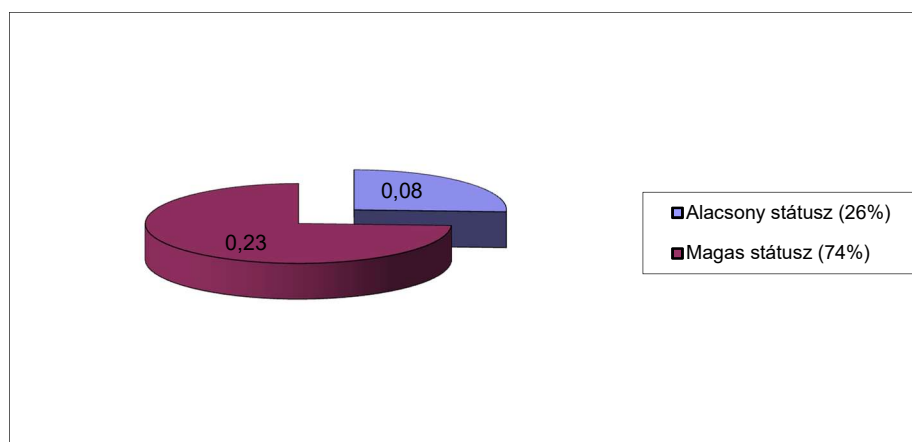
Ezzel szemben a **kontrollcsoportban** az alacsony státuszú gyerekek tevékenységaránya 3 perc alatt 0,08, míg a magas státuszúaké 0,23, a különbség tehát 2,9-szeres (4. ábra).

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 (KIP) módszerben van több lehetőségük.**

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



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



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

### 15.3. A tevékenység- és a tanulás-szervezés formái

A tanulás-szervezés formái és a különböző tevékenységformák kapcsolatának feltárásánál arra kerestük a választ, hogy

- léteznek-e olyan tevékenységformák, amelyek bizonyos tanulás-szervezési formára hangsúlyosabban jellemzőek.

A jellemző tanórai tevékenységek és a tanulás-szervezési formák kapcsolatának feltárásánál mind az alacsony, mind a magas státuszú megfigyelt tanulók esetében összehasonlítást végeztünk az összes megfigyelt, a KIP szerint tanított gyerek és a kontrollcsoport (frontális osztálytanítás) között. Az Egyéni tanulói megfigyelő lapon a felnőttre vár, tétlen és az önálló tanulói munka tevékenységekre koncentráltunk.

Méréseink alapján szignifikáns különbség mutatható ki a csoportmunkában és a kontrollcsoportban részt vevő tanulók tevékenysége között. Míg a csoportmunka alatt a felnőttre vár tevékenység 2,3%, a tétlenség 1,1%-ban fordul elő a vizsgált 3 perces időtartamban, addig a hagyományos óra esetében a felnőttre vár 29,6% (0,33-szor), a tétlen 3,7% (0,66-szor) részvételi aránnyal figyelhető meg. A szignifikancia mértéke a felnőttre vár esetében  $\text{sig}=0,11$ , míg a tétlen esetében  $\text{sig}=0,000$ .

Érdekes – bár nem szignifikáns – eredmény mutatható ki az alacsony státuszú csoportmunkában résztvevő gyerekek, valamint a kontrollcsoport tagjai között a két vizsgált területen: a KIP szerint tevékenykedő **alacsony státuszú** gyerekeknél sem a felnőttre vár, sem a tétlen tevékenység nem jelentkezik, amely eredményt a csoportmunka előnyeként tartjuk számon, feltételezve, hogy a gyerekek aktívan tevékenykednek.

A kontrollcsoport alacsony státuszú gyermekeinél a felnőttre vár tevékenység 0,175, a tétlen tevékenység 0,25 gyakorisággal tűnik fel a vizsgált intervallum alatt. Mivel a frontális osztálytanítás egyik fő jellemzője a tanár irányító szerepe, értelemszerűen, a felnőttre vár tevékenység e munkaszervezési formánál előtérbe kerül, amely maga után vonja azt a megállapítást – és egyben a választ a feltett kérdéseinkre –, hogy a **felnőttre vár tevékenység a hagyományos órai munkaszervezést jellemző tanulói viselkedési forma** (2. táblázat).

Az összes vizsgált tanuló esetén szintén többször fordult elő az önálló munka tevékenység a frontális munkaszervezésű kontrollcsoportban (0,33), mint a csoportmunkák esetében (0,09), amelynél a szignifikancia mértéke  $\text{sig}=0,000$ .

Szignifikáns eredmény mutatható ki mindkét státuszhoz tartozó gyerekeknél, mind a csoportmunkában, mind a kontrollcsoportban történő munkavégzésnél:

Kizárólag a **csoportmunkán** alapuló tanórai megfigyelések alatt az alacsony státuszú tanulók önálló munkája a vizsgált intervallum alatt átlagosan 0,06 míg a magas státuszúaké 0,17 a különbség tehát 2,16-szoros.

2. táblázat: A **felnőttre vár** és a **tétlen tevékenységek gyakorisága az alacsony státuszú tanulók körében**

		Alacsony státuszú gyerekek (gyakoriság)	Magas státuszú gyerekek (gyakoriság)
<b>Felnőttre vár</b>	Csoportmunka átlag	0	Nem szignifikáns a különbség
	Kontrollcsoport átlag	0,175	
	Különbség		
<b>Tétlen</b>	Csoportmunka átlag	0	Nem szignifikáns a különbség
	Kontrollcsoport átlag	0,25	
	Különbség		

A **kontrollcsoportban** az alacsony státuszú gyerekek önálló munkája 3 percre vetítve 0,25 míg a magas státuszúaké 0,4, a különbség tehát 1,6-szoros.

Ha a mért eredményt az **alacsony státuszú** tanulók esetében vizsgáljuk, akkor azt látjuk, hogy a csoportmunka során az alacsony státuszú tanulók e tevékenységgyakorisága 0,06, míg a frontális osztályfoglalkozás esetén 0,25, a különbség tehát 4,17-szoros.

A **magas státuszú** tanulók viszonylatában a csoportmunka során a tevékenység gyakorisága 0,13, míg a frontális osztályfoglalkozás esetén 0,4, a különbség tehát 3,05-szoros (3. táblázat)

Az eredményeket összehasonlítva rögtön szembetűnik, hogy az alacsony státuszú tanulók önálló munkájának gyakorisága az összehasonlításban alacsonyabb a magas státuszúakéhoz képest, mégis, az ő helyzetükben – az alacsonyabb érték ellenére is – a változás (előrelépés) nagyobb mértékű.

3. táblázat: **Az önálló munka tevékenységforma jellemzői az alacsony és a magas státuszú tanulók órai munkájában**

		<b>Alacsony státuszú gyerekek (gyakoriság)</b>	<b>Magas státuszú gyerekek (gyakoriság)</b>
<b>Önálló munka</b>	Csoportmunka átlag	0,06	0,13
	Kontrollcsoport átlag	0,25	0,4
	Különbség	4,17-szeres	3,05-szeres

### **Összegzés**

Gondolatsorunkban a tudásban heterogén összetételű osztályokban az eltérő státuszú tanulók órai tevékenységét mutattuk be a csoportmunka során. Megállapítjuk, hogy a tanár irányító szerepének csökkentésével a tanulók közötti fokozottabb együttműködés egyrészt lehetővé tette a tanulók számára, hogy a feladat megoldása közben felismerjék az alacsony státuszú társak kompetenciáját, másrészt ezek az interaktív feladatok alkalmat adtak az alacsony státuszú tanulók ismereteinek, készségeinek és személyes attitűdjeinek kiépítésére

### **16. 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 bízta 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.

#### **16.1. A „kistanár/irányító”, mint státusznövelő szerep**

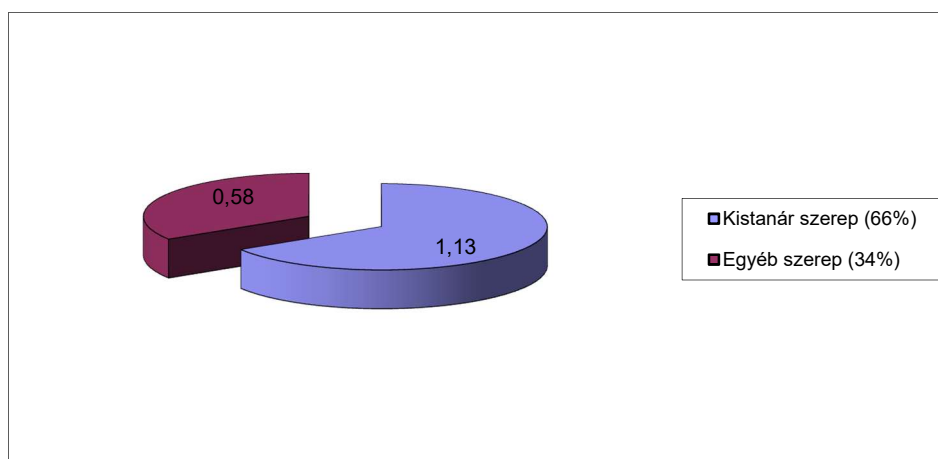
Az alábbiakban azt vizsgáljuk, hogy a „kistanár/irányító” szerep milyen hatással van a szerepet betöltő alacsony státuszú gyerekek szereplésére.

Szereplés alatt értettünk valamennyi beszélgetés tevékenységet, vagyis a segítségadást és segítségkérést, a kistanári/irányítói szerephez kötődő beszélgetést, a feladattal és a nem a feladattal kapcsolatos beszélgetést. A szereplésváltozót úgy hoztuk létre, hogy átlagos tevékenységértéket számoltunk (tevékenységek számainak összegét elosztottuk a szempontok számával). Értelmszerűen csak a KIP elveinek megfelelő, csoportmunkában résztvevő gyerekek esetében végeztük vizsgálatainkat.

- Munkánkban az alacsony státuszú „kistanárok/irányítók” tevékenységének gyakoriságát hasonlítottuk össze a nem kistanár/irányító alacsony státuszú egyéb szerepet betöltő gyerekek tevékenységének gyakoriságával.
  - Méréseink alapján az **alacsony státuszú** „kistanárok/irányítók” szereplésének gyakorisága a vizsgált 3 perces időintervallum alatt 1,13, míg ugyanez a vizsgált

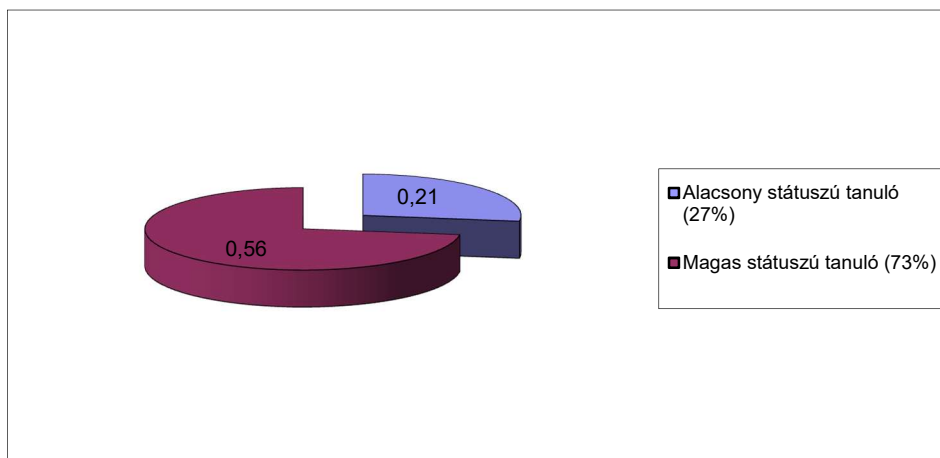
tevékenység a nem kistanár/irányító alacsony státuszú gyerekeknél 0,58, vagyis ha egy (alacsony státuszú) tanuló irányító szerepet tölt be, akkor szereplésének gyakorisága 1,9-szeresére, azaz majdnem duplájára emelkedik. Az eredményt azt feltételezi (sig=0), hogy a „kistanár/irányító” szerep pozitív hatással van az alacsony státuszú gyerekek szereplésének gyakoriságára (1. ábra).

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



- Azt is vizsgáltuk, hogy a „kistanár/irányító” szerep gyakoribb munkavégzést von-e maga után, mint az egyéb szerep. A tevékenységek elemzése során mind az alacsony, mind a magas státuszú megfigyelt tanulók esetében összehasonlítást végeztünk az **összes megfigyelt** – értelemszerűen a KIP szerint tanított – gyerek között. A mérés során a tevékenység meglétét és nem minőségét vizsgáltuk.
  - Az eredmények azt mutatják, hogy a „kistanár/irányító” szerepet betöltő gyerekeknek társaikkal végzett munka-gyakoriságának átlaga 3,81, a nem kistanároké/irányítóké pedig 3,84, amelyből arra következtetünk, 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.
- Következő lépésben a magas és az alacsony státuszú tanulók segítségadási gyakoriságát hasonlítottuk össze.
  - o A mérések során (független t-próbával vizsgálva  $\text{signifikancia}=0,035$ ) azt az eredményt kaptuk, hogy az alacsony státuszú „kistanárok/irányítók” segítségadás tevékenységének átlaga 0,21, míg a magas státuszúaké 0,56, vagyis 2,7-szeres. Ez az eredmény arra enged következtetni, hogy a magas státuszú – feltételezhetően jobb tanulmányi eredménnyel rendelkező – tanulókat többször kéri a segítségadásra, illetve ők maguk is nagyobb késztetést éreznek a tevékenység adására, szem előtt tartva a KIP egyik alapelvét, amely szerint „köteles vagy segítséget adni annak, aki kéri” (2. ábra).

2. ábra: A „kistanár/irányító” segítségadásának gyakorisága és százalékos megoszlása a csoportmunka során



- Kérdés, vajon az alacsony státuszú „kistanár/irányító” többször kér-e segítséget, mint a magas státuszú ugyanezt a szerepet betöltő tanuló.

A kérdésre nem tudunk választ adni, mivel a két státuszcsoporthoz között a segítségkérés tevékenységben nem volt különbség, illetve nem történt ilyen értelemben lejegyzés: a tevékenységforma az alacsony státuszú kistanároknál/irányítóknál egyszer sem, a magas státuszú kistanároknál/irányítóknál egyszer fordult elő.

Bár a tanulói szerepek rotációjának követelménye azt is jelenti, hogy a „kistanár/irányító” szerepet minden tanuló azonos gyakorisággal teljesíti, függetlenül státuszától és ismereteinek szintjétől, feltételezhető, hogy a kistanár/irányító szerep bizonyos magasabb státuszt és a státuszhoz kapcsolódó magatartásformát von maga után a betöltés pillanatában, amely betöltött szerepben a tanuló eleget akar tenni a szerepelvárásnak, és amely körülmény valószínűleg magasabb teljesítményre ösztönzi őt.

Miután megvizsgáltuk, hogy a „kistanár/irányító” szerep milyen hatással van a szerepet betöltő alacsony és magas státuszú gyerekek szereplésére, kíváncsiak voltunk arra, hogy az egyéb szerepet birtokló tanulók a „vezető” szerephez képest milyen viselkedésformát mutatnak.

- Arra kerestük a választ, hogy az egyéb szerepet betöltő tanulóknál milyen mértékben jelentkezik a segítségkérés tevékenység.

Vizsgálatunkban az egyéb szerepet betöltő tanulók segítségkérési gyakoriságát hasonlítottuk össze a „kistanár/irányító” ilyen irányú tevékenységével.

A mérés során szignifikáns összefüggést találtunk a két tanulói csoport tevékenysége között (szignifikancia=0,02). A „kistanárok/irányítók” esetében a segítségkérés átlaga 0,02, aránya 2,4%, míg a nem kistanárok/irányítók között 0,33 gyakorisággal 26,7%-ban fordul elő a tevékenység fordult elő. Ez ismét az előző pontban leírt feltételezést vonja maga után, azzal a kiegészítéssel, hogy az egyéb szerepet betöltő tanulók élnek a „jogod van bárkitől segítséget kérni” alapelv lehetőségével.

## Összegzés

A „kistanár/irányító” szerep nagy jelentőséggel bír a tanulók státuszának megváltoztatásában. A „kistanár/irányító”, mint vezető helyzetben lévő tanuló tevékenysége pozitív hatást vált ki a

tanulók közötti interakcióra. Ha a tanár átadja az irányítói tevékenységet, akkor a tanulók felsőbb irányítás iránti igénye, vagyis a tanárra várás csökken.

Figyelemre méltó az a mérési eredmény, amely szerint a „kistanár/irányító” szerep pozitív hatást jelent az alacsony státuszú gyerekek szereplésére, bár a koefficiens nem egészen éri el a statisztikai szignifikanciát. A kistanár/irányító vezető szerep. Megmondani másoknak, hogy mit tegyenek, valószínűleg fontos szerepet játszik a csoporton belüli együttműködésre. A beszéd mértéke információt szolgáltatott arról, hogy mi társul a szerephez. Valószínű, hogy a csoport tagjai ezeket a megnyilvánulásokat a kompetencia jeleként, vagy a magasabb státusz velejárójaként értékelik. Így a csoport tagjai azt a következtetést vonják le, hogy az alacsony státuszú tanulók kistanár/irányító szerepe alkalmas a feladat sikeres elvégzéséhez. Ebben az esetben a kistanár/irányító szerep az eszköze a szerepet birtokló alacsony státuszú tanulók kompetencianövelésének.

Amikor a tanuló tölti be a tanár szerepet („kistanár/irányító” 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 tanaré 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/irányító” szerep csoporton belüli rotációja elősegíti az együttműködést a tanulók között, amely idővel a csoport tagjai közötti függőség kialakulásához vezethet.

## **17. Tanári és tanulói kérdőívek**

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

### **17.1. Pedagógusok válaszai**

A megkérdezett 68 pedagógusnál a nyitott kérdésekkel a Komplex Instrukciós Programmal kapcsolatos tapasztalatok, vélemények iránt érdeklődtünk, míg a zárt kérdéseket tartalmazó itemsorban a hagyományos frontális óravezetést, a hagyományos csoportos óravezetést, illetve a KIP szerinti ismeretsajátítást hasonlítottuk össze, oly módon, hogy egy-egy vizsgálati szempont esetében akár több módszert is választhattak a megkérdezettek. Munkánk következő részében e vizsgálat sorozat eredményeit kérdéskörönként ismertetjük.

#### **Nyitott kérdések**

A KIP bevezetését követő év végén kitöltött tanári kérdőívekből elsősorban arra szeretnénk volna választ kapni, hogy a pedagógusok mit tekintenek a csoportmunka legszembetűnőbb erőnyeinek. 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 KIP alkalmazása során. Fontosnak tartottuk továbbá annak feltérképezését, hogyan érezte magát a pedagógus a tanítási órákon, milyen rendszerességgel szeretné alkalmazni a továbbiakban a KIP-et, valamint ajánlja-e kollégáinak a csoportmunka rendszeres alkalmazását, és ha igen, miért (1. 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.

1. táblázat: **Jellemző válaszok a „Mit tartott a KIP legnagyobb erényének?” kérdésre**

együttműködés
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 (2. táblázat).

2. 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.”
2-3 óra
4-5 óra

Irányított kérdéssel külön is vizsgáltuk, hogy a tanárok szerint milyen módon változott a gyerekek hozzáállása a tanórai munkához (3. táblázat). Jellemző vélekedés, hogy a gyerekek aktívabbak, nagyobb hatékonysággal tanulnak, lényegesen kevesebb a haladást akadályozó magatartási probléma, valamint, hogy láthatóan élvezik a foglalkozást.

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

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

Az oktató-nevelő munka hatékonysága szempontjából kiemelkedően fontos kérdés, hogy a tanár hogyan érzi magát feladata ellátása közben. Kíváncsiak voltunk tehát arra, hogy a pedagógusok hogyan érezték magukat a tanítási órán. Valamennyi pedagógus kedvezően nyilatkoztak e tekintetben. Rendkívül fontosnak tartjuk, hogy nagyobb részük megemlítette, hogy a KIP alkalmazásával végre lehetőségük van a gyerekek személyiségének jobb megismerésére, és ez meglelégedéssel, örömmel tölti el őket (4. táblázat).

4. 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 KIP-pel kapcsolatos valós attitűdöket jól méri, hogy a pedagógusok ajánlanák-e és milyen indokkal azoknak a kollégáknak a csoportmunka-szervezést, akik eddig tartózkodtak az alkalmazásuktól (5. táblázat).

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



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

Feltétlenül
„Kizárólag csak azon kollégáimnak ajánlom a KIP-et, akik szeretnék 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.
„A KIP elsősorban azért jó, mert több sikerélményt tartogat mind a diák, mind a tanár számára. Az esélyek és hibák (hiányosságok) is jobban kiütözköznek, 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 KIP alkalmazása során javult a kollégák egymáshoz való viszonya, kapcsolataik, kommunikációjuk gyakorisága.

A kérdőívekben olvasható számtalan pozitív vélemény mellett nem szabad figyelmen kívül hagynunk a KIP 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 szavunkat használja a csoportmunka alkalmazásával összefüggésben. Ugyancsak megjelenik az a szakmailag egyáltalán nem alátámasztható félelem is, hogy a gyengébb tanulók „ellustulnak” a módszer alkalmazása során. Az gondoljuk, hogy ezek a válaszok mind indikátorai egy belső, a pedagógusoknak az újításokkal, innovatív megoldásokkal szembeni erőteljes kételyeinek, ellenállásainak (6. táblázat).

### 6. 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.”

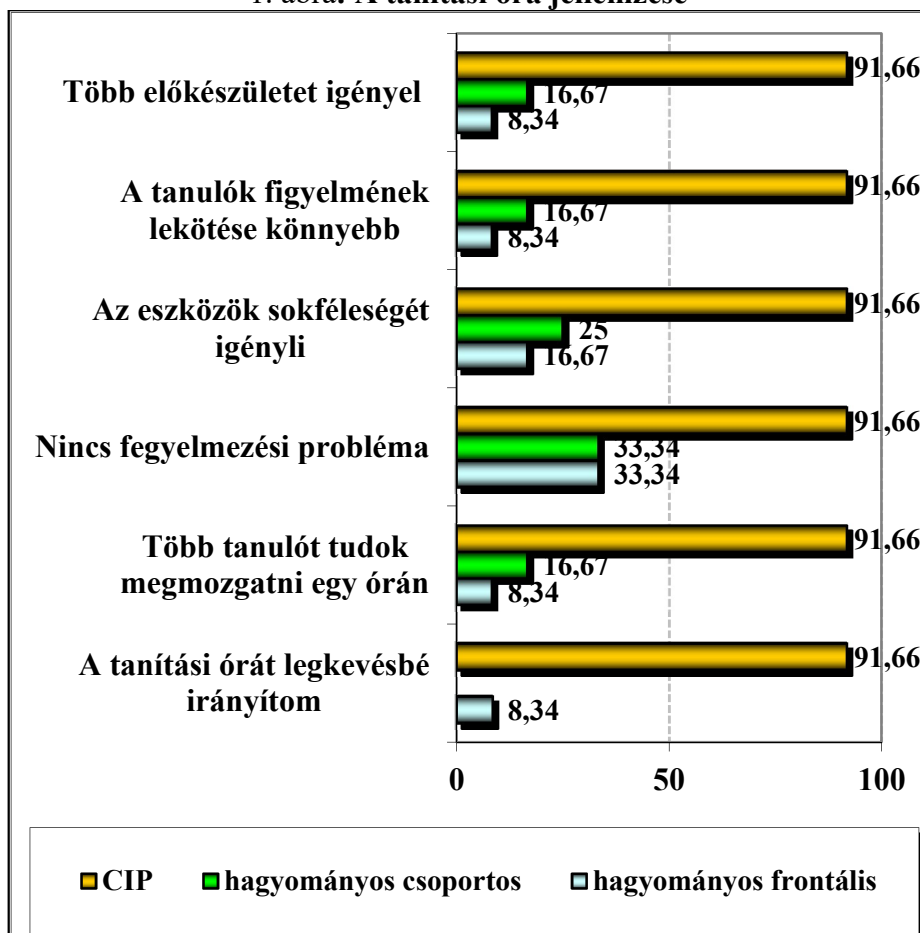
### Zárt kérdőív feldolgozása

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

A válaszadó tanárok legjelentősebb része (91,66 %) a tanulók figyelmének, az eszközök sokféleségének, a fegyelmezési problémák alacsony voltának, illetve a tanulók bevonásának szempontjából egyértelműen a KIP-et ítélte a leghatékonyabbnak, legsikeresebbnek a három tanulásszervezési módszer közül. A tanároknak a zárt kérdőívre adott ezen válaszait kutatási eredményünk támasztja alá. A válaszok nyomán jellemzőnek tekinthető az is, hogy a hagyományos csoportmunka a hagyományos frontális óravezetésnél némileg jobb megítéléssel rendelkezik (1. ábra, 7. táblázat).

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

1. ábra: A tanítási óra jellemzése



7. 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

## 17.2. Tanulók válaszai

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

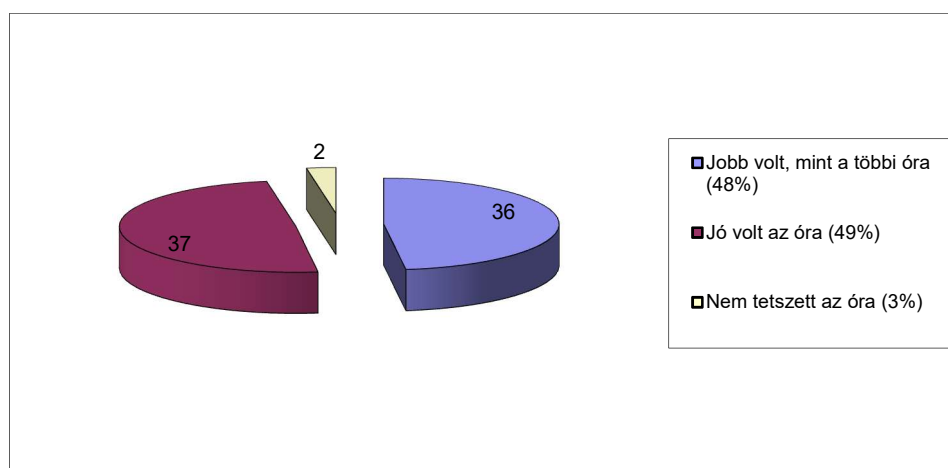
A kérdések között szerepelt, hogy a tanuló milyen feladatot teljesített az órai munka során, illetve volt-e olyan szerep, amit szívesebben teljesített volna.

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

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

A kérdőív első kérdésre – *Hogy tetszett a tanítási óra* – majdnem minden megkérdezett gyerek pozitív értékelést adott, 36 fő (48%) a KIP szerinti csoportmunkát különösen jónak találta. A tanulók további 49%-a nyilatkozott úgy, hogy tetszett neki ez a munkaforma és csak kettő fő gondolja, hogy neki a frontális munkaforma megfelelőbb (2. ábra).

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



A második kérdésre, hogy *miben volt más a KIP szerinti óra, az eddig megismert tanítási óráknál*, a következő válaszokat kaptuk (8. táblázat):

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

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

A harmadik kérdés a tanulóknak az órai munka során betöltött szerepére vonatkozott. Itt minden válaszadó elégedettségének adott hangot, kedvelték tevékenységüket. 40 fő (30 %) jelezte, hogy bár tetszett neki a szerepe, kipróbált volna mást is, és itt a „kistanár” szerepet említik legtöbben, amely válaszból arra következtetünk, hogy a tanulóknak minden bizonnyal tetszik a vezetői szerepben való megmutatkozás.

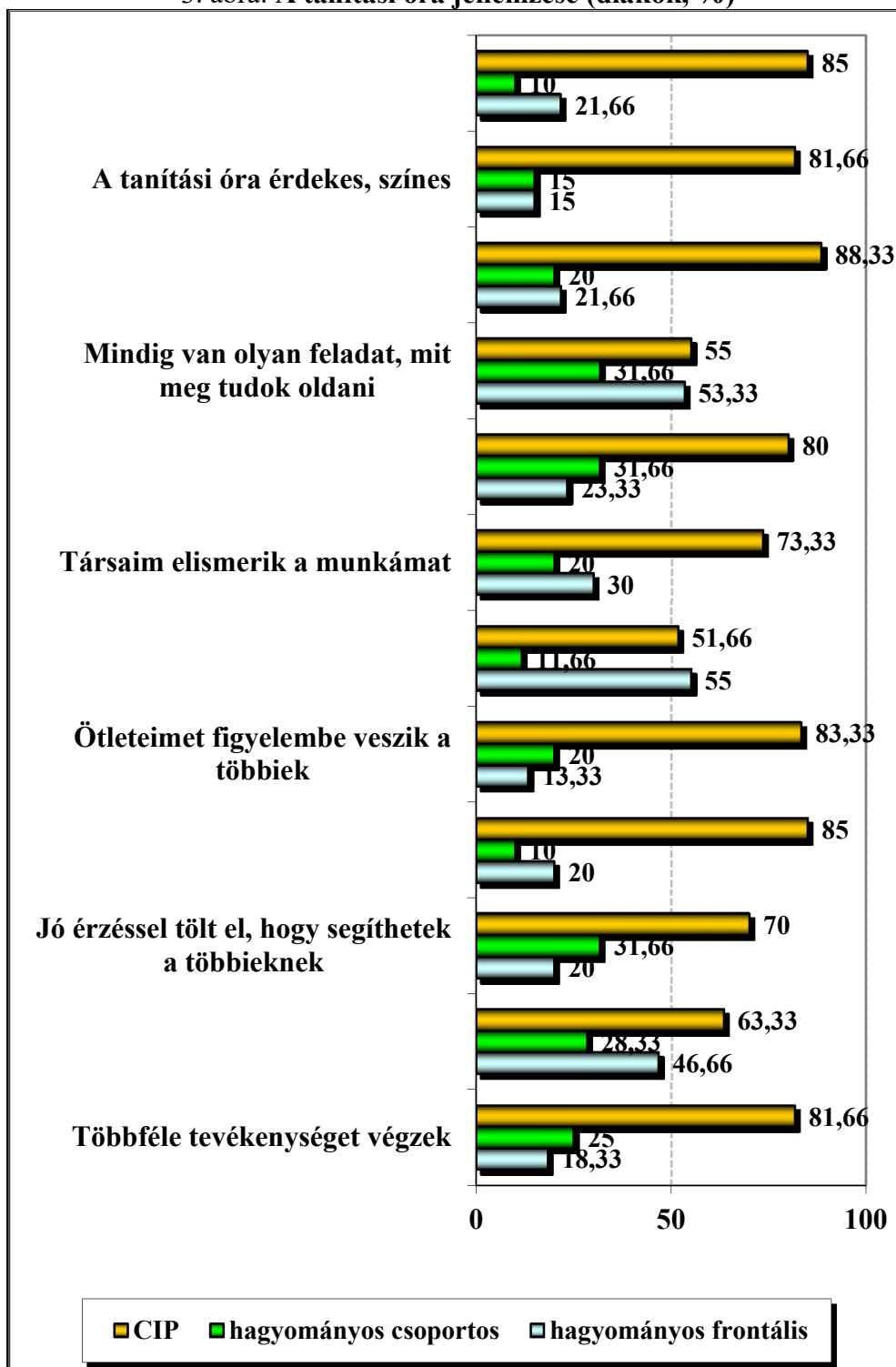
A következőkben azt kérdeztük a tanulóktól, hogy kitől kapták és kinek adták a legtöbb segítséget. A minta közel felénél általános alannal válaszoltak a gyerekek: „mindenki segített mindenkinek”, míg a másik fele a megkérdezetteknek konkrét tanulói neveket említett, és ketten voltak, akik azt mondták,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

Arra a kérdésre, hogy a jövőben szeretnék-e, ha hasonló óraszervezés lenne, mindenki pozitív választ adott, 45 fő egybehangzóan azzal indokolva válaszát, hogy nagyon szeret csapatban dolgozni. Érveik között szerepelt még az is, hogy az óra kötetlen, érdekes és izgalmas (9. táblázat).

9. 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.”

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



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 KIP órák mindig szignifikánsan több szavazatot kaptak, mint a frontális, vagy a hagyományos csoportos órák. Ez a két kategória a „többet tanulok” és a „mindig meg tudok oldani valamit”.

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

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

Rendezzük el az adatokat egy keresztábrában. A  $\chi$ -négyzet (chi-négyzet) próba (10. táblázat) azt mutatja, hogy van szignifikáns eltérés a cellák között, tehát a látható eltérések nem a véletlennek köszönhetőek. Nézzük meg alaposabban, hogy mely cellának tulajdoníthatjuk az eltérések döntő részét (megjelenítettük a várható és a megfigyelt értékeket, a jelentős eltéréseket pedig kiemeltük). 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 ismeretsajátítást segítő gondos munkaszervezésével találkoznak, amely körülmények között szervezői munka közel egyenlő lehetőséget nyújt a tanulók tudásának gyarapítására. További magyarázat lehet, hogy a hagyományos munkaszervezési módok nyilvánvalóbbá teszik a diákok számára, hogy tanulási folyamatban vesznek részt, mivel azok feladatai nagy valószínűséggel tankönyvhöz és munkafüzethez kötöttek.

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

10.táblázat: Alkalmazott módszerek összehasonlítása gyerekekénél

			Alkalmazott módszer:			Összes
			<i>hagyományos frontális</i>	<i>hagyományos csoportos</i>	<i>CIP</i>	
Melyik állítás igaz?	Több a szereplési lehetőségem	Count	13	6	51	70
		Expected Count	15,9	12	42,2	70
	Érdekes, színes az óra	Count	9	9	49	67
		Expected Count	15,2	11,5	40,3	67
	Mindig kapok feladatot	Count	13	12	53	78
		Expected Count	17,7	13,3	47	78
	Mindig meg tudok oldani valamit	Count	32	19	33	84
		Expected Count	19,1	14,4	50,6	84
	Ha elakadok segítenek a társak	Count	14	19	48	81
		Expected Count	18,4	13,8	48,8	81
	Társaim elismerik a munkámat	Count	18	12	44	74
		Expected Count	16,8	12,7	44,6	74
	Többet tanulok	Count	33	7	31	71
		Expected Count	16,1	12,1	42,8	71
	Ötleteimet figyelembe veszik	Count	8	12	50	70
		Expected Count	15,9	12	42,2	70
	Érdekesebb élvezetesebb az óra	Count	12	6	51	69
		Expected Count	15,7	11,8	41,6	69
	Jó érzés, ha segíthetek	Count	12	19	42	73
		Expected Count	16,6	12,5	44	73
	Count	28	17	38	83	



	<b>Hétköznapi ismereteimet használok</b>	<b>Expected Count</b>	<b>18,8</b>	14,2	50	83
	<b>Többféle tevékenységet végzek</b>	<b>Count</b>	11	15	49	75
<b>Expected Count</b>		17	12,8	45,2	75	
<b>Összes</b>	<b>Count</b>	203	153	539	895	
	<b>Expected Count</b>	203	153	539	895	

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

## **18. Az intézményvezető/igazgató, mint a státuszkezelő munka segítője**

### **Korábbi méréseink:**

A Komplex Instrukciós Program (KIP) sikerességét az intézményvezetők által a KIP alkalmazására vonatkozó kérdőívekre adott válaszok alapján is elemeztük. Az intézményvezetőknek/igazgatóknak szóló kérdőív segítségével azt vizsgáltuk, hogy melyek azok a vezetői tevékenységek, amelyek a státuszkezelő KIP végrehajtását segíthetik.

Felmértük, hogy az iskola rendelkezik-e csoportmunka alkalmazását lehetővé tévő tantermi berendezéssel és az oktatáshoz szükséges eszközökkel. A válaszokból megtudtuk, hogy mindegyik iskola rendelkezik legalább egy, a KIP igényeinek megfelelő csoportmunkás óraszervezésre alkalmas helyiséggel. Mivel a KIP-ben az órai munka nem igényel speciális felszerelést, mindegyik intézményben rendelkezésre állnak a megfelelő eszközök a tanítási óra szervezéséhez, a tananyag elsajátításához.

Arra a kérdésre, hogy a tanároknak van-e alkalmuk egymás munkájának elemzésére és értékelésére, minden intézményvezetőtől azt a választ kaptuk, hogy a nevelők rendszeresen látogatják egymás óráit és megbeszélnek, elemzik az ott látottakat, amely megbeszélések segítik a nevelőket a státuszkezelés elsajátításában. A munka eredményességét növeli, hogy minden intézményben készült egy, a tanulói összetételt figyelembe vevő, az egész iskolára kiterjedő nevelési-oktatási terv. A KIP fenntarthatóságára kidolgozott távlati tervvel azonban csak három intézmény rendelkezik.

Bár az intézményvezetőket/igazgatókat erősen ösztönöztük a KIP végrehajtását segítő tevékenységre (tréningen való részvétel, a tanárok megfigyelését segítő módszerek), a vizsgálat során egy intézményben a támogatás passzívra, a KIP mellőzötté vált. Egy másik iskolában az intézményvezető/igazgató csak az első évben vett részt a KIP közvetlen irányításában, később a feladatot a KIP alkalmazásáért felelős nevelőre bízta.

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

Ha egy intézményvezető/igazgató a KIP alkalmazásának kezdeti időszakában megfelelő időt szán arra, hogy a nevelőkkel közösen értékelje az órai munkát, a tanárok jobban megértik a státuszkezelő technikát és egy bizonyos szintű jártasság elsajátítása után egyre nagyobb önállóságra tesznek szert, és egyre inkább nélkülözni tudják az intézményvezető/igazgató irányító munkáját. Minél több visszajelzést, elemző véleményt kap egy tanár az

intézményvezetőtől/igazgatótól és a kollégáitól órai munkájáról, annál valószínűbb, hogy státuszkezelő tevékenysége tudatosabbá, gyakoribbá válik. Ennek magyarázata az, hogy az intézményvezetővel/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 intézményvezetőtől/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 KIP-et a pedagógusok megbízhatóan alkalmazzák. Az ilyen megerősítés a KIP alkalmazásának színvonalára jelentős befolyással bír. A megerősítés legfontosabb eszközei a tanári és a tanulói (csoport, egyéni) *megfigyelő lapok*.

Fontos dimenzióként jelentkezik a meglévő módszertani kultúra és a KIP alkalmazási feltételeinek összehangolása. Mivel az osztályteremben körülbelül öt-hat, eltérő feladaton dolgozó csoportot kell ellátni felszereléssel (pl. kémcsövekkel, mágnesekkel, színes ceruzával, stb.), a munka zökkenőmentes lebonyolításához átgondolt szervezésre van szükség. A KIP 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 intézményvezető/igazgató feladatának tekintse a szervezést, hogy kollégáinak minden segítséget megadjon munkájuk során, és hogy a tanárok a csoportmunkájukhoz elegendő és pontos információt kapjanak. Ennek egyik feltétele az, hogy az intézményvezetőnek megfelelő ismerete legyen a csoportmunka-szervezés eljárásairól, a KIP-ről, és azok ismeretében tudjon segítséget nyújtani kollégáinak a felmerült kérdésekben.

Feltételezhető, hogy ez a pedagógiai innováció az intézményvezető/igazgató támogatása nélkül nehezen vihető sikerre. Az intézményvezető/igazgató, aki ritkán látogat órákat, aki ritkán konzultál tanáraival, az nem tudja a csoportmunka alkalmazását hatékonyan bevezetni az intézménybe.

## **19. A KIP alkalmazásának az eredményei**

Kérdés, hogy a KIP alkalmazásával milyen lehetőség adódik a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatására.

### **19.1. Változások az osztálytermi hierarchiában**

A KIP sikerének egyik segítője a pedagógus hagyományos órai tevékenységének visszaszorítása és ezzel a tanulók közös munkavégzésének előmozdítása. Hatása a tanulók között kialakult hierarchikus sorrend megváltozása.

## Státuszkülönbségek mérséklése

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. Kutatásunk egyik legfontosabb megállapítása, hogy szignifikáns pozitív kapcsolat mutatható ki a tanulók beszélgetése, közös munkája és az ismeretszerzés között. A KIP-et nem alkalmazó iskolákban tapasztalható, hogy az okosabbnak, népszerűbbnek vélt magas státuszú „jó tanulók” gyakrabban szerepelnek a csoportban, mint a gyengébbnek tartott, a kevésbé népszerű diákok. Azok a tanulók, akik jobb tanulmányi eredményt mutatnak fel, és akik az osztályban népszerűbbek – vagyis magasabb státusszal rendelkeznek –, azok többet beszélnek, szerepelnek és dolgoznak a tanítási órán. A szóban történő megnyilvánulás lehetősége és a közös munka gyakoribb tanórai szerepléshez és jobb tanulmányi eredményhez vezet, mivel a jó tanulóknak több lehetősége adódik arra, hogy az 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. Amellett érvelünk, hogy a KIP elveinek megfelelően szervezett csoportmunka lehetőséget ad mindkét státuszcsoporthoz tartozó tanulócsoportnak a gyakoribb órai szereplésre és ezáltal az ismeretszerzés magasabb szintjére lépésnek, de míg a frontális osztálytanítás jobban kedvez a státuszukban fent elhelyezkedő tanulóknak, addig a csoportmunka – bár szintén több lehetőséget nyújt a tehetségesebbeknek – csökkenti a két ellentétes pólus közötti távolságot.

A KIP-ben a tanulók tudásban 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 aktíválnak, amely egy szokásos/hegyományszerű óra keretében nem nyilvánul meg. Ha az együttműködés rendszere megfelelően funkcionál, a tanár feladatainak egy részét maguk a diákok végzik el. A tanulóra bízott feladat a szerep, amelyet a kapott autoritás<sup>6</sup> biztosít neki ahhoz, hogy elvégezze azt a feladatot, amely máskor a tanáré. Az eredmények azt mutatják, hogy az együttműködés szabályainak bevezetésével sikerül elkerülni azt, hogy egy személy uralja a csoportot, és a szabályoknak köszönhetően mindenki úgy érzi, hogy egy olyan csapatnak a tagja, amelynek munkájához ő is alkotó módon járul hozzá. A szabályok megfelelő kombinációjával és a „kistanár/irányító” szerepével, a diákokat felhatalmazzuk arra, hogy ellenőrzést gyakoroljanak egymás tevékenységére.

Az iskolai munka során a tanulók között többfajta rangsor alakult ki. Az egyik rangsor a tudás alapján állítható fel, amelyben az egyént tanulmányi teljesítménye szerint ítélik meg társai. A másik, a szerepek alapján kialakult rangsor ugyanolyan hatással lehet a csoportmunkára, mint a tudás által kialakult státusz. Szoros kapcsolat van a státusznövelő „kistanár/irányító” szerep alkalmazásának gyakorisága és az ismeretsajátítás között, mivel ez a szerep ösztönzi leginkább a tanulókat a problémamegoldó gondolkodásra. A

---

<sup>6</sup> Autoritás alatt megosztott a hatalmat értjük a tanár és a tanuló között

„kistanár/irányító” szerepben a tanulók vonzóbbnak tűnnek társaik szemében, amely kihat a tanulók iskolai teljesítményére. A szerepeknek a tanulók közötti kötelező rotációja éppen azért fontos, mert a státusznövelő „kistanár/irányító” 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 KIP-nek köszönhetően nagyobb az esély arra, hogy mindenki részt vesz a munkában. A szerepeknek tehát a csoportdinamikában nagy jelentősége van.

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

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

A tanulók között a státusz helyzetet befolyásoló tényezők között tartjuk számon a hátrányos helyzethez tartozást. A KIP azt igazolja, hogy mivel a nem hátrányos helyzetű tanulók aktívabbak hátrányos helyzetű társaiknál, ezért feladatvégzés közbeni szóbeli megnyilvánulásuk szignifikánsan magasabb. 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 aktív részvétellel hozzá a közös munkához, illetve az, hogy a pedagógus milyen módszereket alkalmaz a státuszproblémák kezelésében.

Amellett érvelünk, 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.

Eszerint az elemzés szerint az a tanuló, aki a legtöbbet szenved a státuszproblémától, hátrányos helyzetű, gyenge tanulmányi eredményt felmutató tanuló.

A KIP-ben a többféle képesség, a szerepek és a szabályok alkalmazása a munkában való részvételt és a tanulók közötti kapcsolat kiépítését segíti, és megakadályozza az alacsony státuszú 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 státusz helyzet még mindig a csoportfeladatban való részvétel szignifikáns meghatározója.

A tanulók közötti kapcsolat a státusz helyzetet meghatározó tényező. A kialakult **státuszrangsor az iskolai munka befolyásolója, amelyet 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 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 állt be. A munka eredményeként a periférián elhelyezkedő alacsony státuszú gyerekek 27,3 aránya 21 százalékra 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 mértük a másodízben elvégzett szociometriával. A szociometriai vizsgálat során arra szeretnénk volna rámutatni, hogy a státusz elsősorban egy társadalmi percepció, és nem feltétlenül a tantárgyi tudás függvénye. Azt kívántuk bebizonyítani, hogy 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**

Látjuk, hogy 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 lesz.

### **19.2. A tanár irányító szerepe és a tanulók egymás közötti munkavégzésének kapcsolata**

A KIP-ben az osztálytermi munka sikere a tanulók együttműködésének mértékében és színvonalában rejlik. Korábbi vizsgálataink azt támasztják alá, hogy 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 megfeledkeznek arról, hogy tanulnak. Ez a játékos kíváncsiság az előmozdítója az újfajta, kreatív problémamegoldásnak.

Az irányító szerep átruházása, különös jelentőséggel bírt. A tanulók közös munkavégzése felszínre hozta az eltérő képességeket, konfliktusokat idézett elő és vitákat generált. Ez a konfrontálás töltötte be a központi helyet a tanulók tudásának gyarapodásában, a tanárnak pedig meg kellett ragadnia az alkalmat arra, hogy ezt kihasználja. Ezért azokat a tényezőket, amelyek a képességek kibontakoztatását akadályozták, korlátozták, vagy gátat szabtak a tanulók vitájának, el kellett távolítani. A felnőtt (a tanár) irányítása, felügyelete ebben a folyamatban tehát akadályozó tényezőként jelentkezett. A gyerekek másként viselkedtek egy olyan szituációban, ahol a tanár irányító szerepet töltött be, és máshogy, ahol jelen volt, de irányító szerepét átadta.

Amikor a tanár irányított, információt közölt és a gyerekek feladatmegoldását irányítással segítette, akkor a tanulók együttműködésének gyakorisága csökkent, mivel a tanár – szerepénél és státuszánál fogva – jelentette az egyedüli segítséget és ismeretforrást a tanulók számára. Ha a tanár nem adta át irányító szerepét, a tanulók a tanárhoz fordultak segítségért, és a közös munkavégzés csökkent. Tehát, amikor a tanár az órai munka közvetlen irányítója volt, a tanulók kevesebbet dolgoztak együtt.

Ezzel ellentétben, amikor a tanár háttérbe vonult, átadta irányító szerepét, sőt tudatosította tanulóiban, hogy a kijelölt munkát önállóan kell elvégeznie a csoportnak, a tanulók interakciója növekedett. Ebben az esetben a tanulók egymást használták ismeretforrásként, az együttműködés a gyerekek között hatékonyabb lett, amely végső soron tudásgyarapodáshoz vezetett.

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

dolgozik a tanulói csoport. A cél ebből adódóan a tanár irányító szerepének csökkentése és ezzel egy időben a tanulók közötti minél gyakoribb interakció elősegítése. Az a pedagógus, aki a tanulók munkáját a hagyományos módszer szerint akarja szervezni, akaratlanul hátráltatja a kívánt eredmény elérését. Azt állapítottuk meg, hogy eredményről a KIP 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 elemezésében és megoldásában. Az elemző visszajelzés egyik legfontosabb jellemzője a kritériumok és szabályok világos megfogalmazása. Az eredmény egyik sarkalatos pontja az, hogy a tanárok megértsék az új tanári szerep és az osztálytermi státuszkezelő munka fontosságát.

A csoportfeladattal tevékenykedő tanulók a feladat sikeres megoldása érdekében szükségességét érzik a feladat egymás közötti felosztásának, a segítségkérésnek és segítségadásnak. A KIP egyik lényeges pontja ennek a vezetési, szervezési, munkamegosztási jártasságnak a kifejlesztése volt. A tanulónak meg kellett 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 kellett 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.

### **19.3. A státuszkezelő technika elsajátításának hatása a tanulók státuszproblémájának kezelésében**

Feltételeztük, hogy a KIP-ben a státuszkezelésre irányuló segítségadás pozitívan hat a tanárok órai munkájára és a státuszproblémák kezelésének elsajátítására. Vizsgálatainkból arra következtetünk, hogy a tanárok szakmai fejlődését segíti a KIP elméleti és gyakorlati ismereteinek elsajátítása, a KIP osztálytermi alkalmazásában való jártasság fejlesztése és az órai munkáról történő visszajelzés.

A hátrányos helyzetű tanulók sikeres státuszkezelése érdekében a sokoldalú tanulói képességek kiaknázása fontos követelménnyé vált. A státuszkezelés elősegítéséhez a tanárok elsajátították a sokféle képesség felhasználását igénylő feladatok összeállításának technikáját, amely folyamat során a legtöbb problémát az jelentette, hogy a tanárok jelentős része kezdetben

nem tartotta 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 kívánt az új stratégia osztálytermi alkalmazása. A *tanári megfigyelő lap* olyan megfigyelési szempontokat tartalmaz, amelyek segítették a pedagógusokat a sokféle képesség folyamatos megfigyelésében és motiválta őket az új viselkedési stratégia gyakorlásában. Figyelniük kellett az alacsony státuszú tanulók órai megnyilvánulására, el kellett sajátítaniuk a sokrétű tanulói képességek felismerését, és kiaknázásukhoz elemezniük kellett az alacsony és a magas státuszhoz kapcsolódó tanulói viselkedési formákat. Az órai munka folyamán a tanár folyamatosan felhívta a tanulók figyelmét a sokféle képesség alkalmazására, hangot adott azon elvárásának, hogy kivétel nélkül mindenkitől megkíván bizonyos hozzáértést.

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

A KIP olyan tanítási módszer, amelynek célja, hogy mindenki számára megfelelő esélyeket teremtsen a képességek szerinti kibontakozáshoz, különös tekintettel a társadalmilag hátrányos csoporthoz tartozó gyerekekre. Szoros összefüggés mutatható ki a tanár tevékenysége és a státuszprobléma sikeres kezelése között.

Megállapítjuk, hogy:

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

Összességében a KIP-ben az elméleti ismeretek bővítésén keresztül történő segítségadás az egyik lényeges pontja volt a tanári kompetencia fejlesztésének. Véleményünk szerint a tanároknak időre van szükségük az új tanári attitűd elsajátítására. A KIP 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.

#### 19.4.A hátrányos helyzetű tanulók tanulmányi eredményében bekövetkezett változás

Az órai munkát több szempont alapján vizsgálhattuk és mérhetük. A tanári és tanulói beavatkozás, irányítás mérésére a *tanári és az egyéni megfigyelő lapokat*, a tanulók közötti interakció rögzítésére az egész csoport részére szolgáló *megfigyelő lapokat* használtunk.

A KIP legfontosabb eredménye 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 olyan módon, hogy az szociálisan elfogadható legyen. A csoportmunkában közösek az etikai **normák** és a cselekvési modellek, amelyeknek **motiváló hatása** jelentős. A kialakult normarendszer felgyorsítja a személyiség fejlődését, a helyes elvek és magatartási formák kialakulását és megszilárdulását. A tanulók aktív részvétele a munkában, a többféle képesség felhasználása, a tanórai együttműködés, a társaktól történő tanulás, az egyének közötti versenyztetés megszüntetése, valamint az azonosságok és a különbségek felismertetése a sikeres munka záloga. A siker motivál, a motiváció pedig pozitív élmény, hosszú távon hatásos ösztönző erő, amely segíti a kudarc, a sikertelenség, a negatív élmények elkerülését.



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

A kommunikációs készségek fejlesztésén belül fokozott figyelmet kap a **beszédkészség** fejlesztése, hiszen az a tanuló, akinek nincsenek nyelvi nehézségei, sikeresebbé válik a tanulásban. A beszédkészség javítása kihívást jelent az ingerszegény környezetből jövő tanulók esetében, akiknek a szókincse elmarad a közösségétől. Fejlesztésük legeredményesebb módszere a cselekvéssel egy időben történő 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 nyújt olyan tapasztalatok szerzésére, amelyek megkönnyítik a társadalomba való majdani beilleszkedést.

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

**Felhívjuk a figyelmet arra, hogy a KIP nem lehet kizárólagos módszer az ismeretelsajátítás folyamatában, azonban a tanítási órák minimum 10, maximum 20%-ban alkalmazandó, ha a tanulók motiváltságában és a tanulóhoz való viszony tekintetében változást kívánunk elérni.** A KIP alkalmazása mellett továbbra is létjogosultsága van a frontális osztálytanításnak, a párban és egyénileg végzett munkának vagy a projektnek.

A KIP-ben az osztálytermi munka célja minden tanuló sikerélményhez juttatása, amelynek egyik eszköze a tanulók tevékeny részvételének előmozdítása. A tanárok újfajta gondolkodásmódot és új módszereket sajátítanak el, miközben megtanulnak „szociológusként gondolkodni”, és ezáltal megértik, hogy egy diák viselkedését hogyan befolyásolják társai elvárásai, és hogy milyen módon lehet megváltoztatni ezeket az elvárásokat. Mivel a pedagógus választja ki az óra témáját, ő határozza meg az óra felépítését, menetét és az értékelési rendszert, ezért az ő feladata az elmélet gyakorlattá alakítása. A tanárnak tudatában kell lennie annak, hogy a hierarchia fennmaradását a feladat állandósága konzerválja, ellenben, ha az állandóság megváltozik, a hierarchia struktúrájában változás állhat be.

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

## Felhasznált irodalom

- Allport, G. W.** (1995): Kultúra, szituáció és szerep. In: Bakacsiné Gulyás Mária (szerk.): A nevelés társadalmi alapjai. JGYTF Kiadó, Szeged. 126. o.
- Bábosik István** (2000): Az iskola nevelési hatékonyságának mutatói. Új Pedagógiai Szemle. 2. szám. 3-11. o.
- Cohen, E. G.** (1994): Restructuring the classroom: conditions for productive small groups. Review of Educational Research.
- Cohen, E. G. – Lotan, R. A.** (1989): Can classrooms learn? Sociology of Education, 62. szám. 75-94. o.
- Cohen, E. G. – Lotan, R. A.** (2014): Designing Groupwork.
- Csoma Gyula** (2004): A kívánatos műveltség dilemmái a közoktatásban. Educatio, 2. szám. 247-266. o.
- Dewey, J.** (1996): A nevelés jellege és folyamata. Pedagógiai Források, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Falus Iván** (2003): Az oktatás stratégiái és módszerei. In: Falus Iván (szerk.): Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Feldman, R. S.– Prohaska, T.** (1979): The student as Pygmalion: Effect of Student's expectancy on the teacher. Journal of Educational Psychology 71, 485-493. o.
- Forray R. Katalin** (1989): Cigány fiúk és lányok iskolai motivációi és etnikai identitása, Kultúra és közösség, 4. szám. 80-86. o.
- Gyarmathy Éva (2010):**
- Johnson, D. W. – Johnson, R. T.** (2000): A tanításra vonatkozó szociálpszichológiai elméletek. In: Lawrence J. Saha (szerk.): International Encyclopedia of Sociology of Education.
- K. Nagy Emese** (2012): Több mint csoportmunka. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- K. Nagy Emese** (2015): KIP Könyv I-II. Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Kenyeres Elemér** (1928): Az Új Iskola és pedagógiája. Magyar Pedagógia. 81-84.
- Liskó Ilona** (2002): A cigány tanulók oktatási esélyei. Educatio. 1, szám. 49-62. o.
- Liskó Ilona** (2000): Társadalmi esélyek és iskola. Új Pedagógiai Szemle. 1. szám. 59-63. o.
- Mérei Ferenc** (2001): Közösségek rejtett hálózata. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nahalka István** (2011):
- Poitou, J. P.** (1980): Szociális hierarchiák kísérleti vizsgálata. In: Pataki Ferenc (szerk.) Csoportlélektan. Gondolat Könyvkiadó, Budapest. 367-391. o.
- Reményi Andrea Ágnes** (1997): Munkahelyi csoportok megszólítási rendszerének szociolingvisztikai vizsgálata című disszertáció, ELTE. Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék.
- Shulman, J. – Lotan, A. R. – Whitcomb, A. J** (1998): Groupwork in diverse classroom. Teacher College Press. New York.