

Eszterházy Károly Főiskola, Eger



**A Komplex Instrukciós Program hazai
innovációjának és disszeminációjának folyamata
Habilitációs dolgozat**

Készítette:

Kovácsné Dr. Nagy Emese Ph.D.

2015

Tartalom

1. Bevezetés

- 1.1. A pedagógiai megújulás igénye (4)
- 1.2. A dolgozat célja (9)

2. A témával kapcsolatos szakirodalom áttekintése (11)

- 2.1. Az *innováció* fogalom feltárása, az oktatásban való megjelenése és értelmezése (12)
 - 2.1.1. Az innováció fogalom meghatározása (12)
 - 2.1.2. Az innovációhoz kapcsolódó fogalmak meghatározása (15)
 - 2.1.3. Az innováció létrejöttének indoka, helye az oktatásban (17)
 - 2.1.4. Az innováció folyamata (18)
 - 2.1.5. A pedagógiai innováció disszeminációjáról szóló kutatások (20)
- 2.2. A pedagógus, a vezető és a tanuló szervezet, mint az innováció segítője (23)
 - 2.2.1. A pedagógus szerepe a sikeres ismeretsajátítás folyamatában (23)
 - 2.2.2. A pedagógusnak a sikeres innovációhoz szükséges ismerete és jártassága (26)
 - 2.2.3. A pedagógus szociális érzékenységgel szembeni elvárás (30)
 - 2.2.4. A pedagógiai munkát befolyásoló elméletek, nézőpontok, osztálymunka-szervezési technikák (30)
- 2.3. Az iskola, mint szervezet (37)
 - 2.3.1. Az iskola, mint tanulószervezet (38)
 - 2.3.2. A tanulószervezetként működő iskolák vezetésének jellemzői (40)
 - 2.3.3. Az intézményvezető személyiségének hatása az innovációs folyamatra (41)

3. Az amerikai Complex Instruction módszer bemutatása (46)

- 3.1. A Complex Instruction létrehozásának oka (46)
- 3.2. A Complex Instruction Program bevezetését megalapozó kutatások a nyolcvanas évektől a módszer hazai adaptálásáig (48)
 - 3.2.1. Státuszrangsor (49)
 - 3.2.2. A státuszprobléma keletkezése (51)
 - 3.2.3. A tanulmányi eredmény szerinti rangsor (54)
 - 3.2.4. Státuszkezelés és az osztály szociális szerkezetének megváltoztatása (55)
 - 3.2.5. Az innovatív gondolkodás fejlesztése (59)
 - 3.2.6. Többféle képesség felhasználása (60)
 - 3.2.7. A csoport és az egyén teljesítményének értékelése (62)
- 3.3. Hospitálás San Francisco és Palo Alto iskoláiban (63)

4. A Komplex Instrukciós Program hazai innovációja és disszeminációja (81)

- 4.1. A komplex instrukciós módszer hazai innovációját végző iskola bemutatása (81)
- 4.2. A programot elsőként bevezető iskola innovációs tevékenysége (87)
 - 4.2.1. Komplex Instrukciós Program (87)
 - 4.2.2. A program új elemei (90)
 - 4.2.3. A módszerhez kapcsolódó új elemek beépítésének indoka (91)

- 4.3. A program innovációja (98)
- 4.4. A program bevezetése (99)
 - 4.4.1. A program ismérvei (101)
 - 4.4.2. A Komplex Instrukciós Program bevezetésének lépései (102)
 - 4.4.3. A tanítási órák előkészítése (105)
 - 4.4.4. Az óra menete (107)
- 4.5. Szervezeti tanulás az iskolában (112)
- 4.6. Tapasztalatok a tanári és tanulói kérdőívek alapján (118)
- 4.7. Az innováció disszeminációja (133)
 - 4.7.1. A programban résztvevő iskolák bemutatása, eredményessége (135)
 - 4.7.2. Az iskolákban bekövetkezett változás (137)
 - 4.7.3. Pedagógusok véleménye a programról (140)
 - 4.7.4. Tanulók véleménye a programról (145)
 - 4.7.5. A pedagógusok óravázlat-készítési technikájának a fejlesztése (146)
- 4.8. A disszemináció nehézségei (147)
 - 4.8.1. A programot kidolgozó iskola munkája (148)
 - 4.8.2. A programot átvett intézmények nehézségei (149)
 - 4.8.3. A pedagógusok egyéni attitűdje (159)
 - 4.8.4. Vezetés érzékenysége (175)
 - 4.8.5. Vezetés és kölcsönös bizalom (177)
 - 4.8.6. A tanulók magatartása (147)

5. Következtetés (179)

- 5.1. Az innováció jövője (178)
- 5.2. Érdekek felismerése és a tanulási folyamat (182)
- 5.3. Szakmai megalapozottság, „elmélet és gyakorlat” (184)
- 5.4. A siker kulcsa (185)

A pedagógushallgatók tanári kompetenciáinak fejlesztése a Komplex Instrukciós Program segítségével (186)

- Hivatkozás (202)
- Táblázatok jegyzése (221)
- Képek jegyzéke (221)
- Keretes írások jegyzése (223)
- Fotók jegyzése (224)
- Mellékletek (225)

1. Bevezetés

Az oktatás eredményességének növelése minden iskola feladata, ezért ma a magyar iskolarendszer fejlesztésének egyik központi kérdése az, hogy a közoktatási intézményekben sikerül-e olyan hatékony nevelési-oktatási-tanulási folyamatokat indukálni, amelyek a tömegoktatás mellett biztosítani képesek az egyénre szabott tanulásfejlesztés megvalósítását minden diák számára. Ebben az összefüggésben elsősorban a különböző fejlesztések tartalmának meghatározására, az innovációs folyamatok megszervezésére, menedzselésére és külső értékelésére gondolunk, de ide soroljuk a különböző tanítási módszerek adaptálását és innovációját is. A tapasztalatok azt mutatják, hogy nehéz az intézményeken belül olyan körülményeket teremteni, hogy a fejlesztési folyamatok sikeréhez elengedhetetlen szemléletbeli változás a szereplők, különös tekintettel az intézményvezetők és a pedagógusok tekintetében a kívánatos ütemben végbemenjen. A magyar iskolarendszerben ugyan léteznek olyan ösztönző erők, amelyek új módszerek, programok meghonosítására vagy önálló kifejlesztésére sarkalják az intézményeket, azonban folyamatos innovációról és szakmai megújulásról, a változásokhoz való alkalmazkodásról a hazai iskolák többségében egyelőre nem beszélhetünk¹. Nincsenek pontos adatok arról, hogy a pedagógiai munka időről időre történő megújításának, fejlesztésének igénye az intézmények hány százalékát mozdította ki a hagyományos tanulásszervezési gyakorlatból (Kovács 2012). Az intézmények többségére az jellemző, hogy a legtöbb pedagógiai fejlesztési folyamat, elkülönülve a nevelési folyamattól, azzal egységes rendszert nem alkotva, ma még inkább az oktatás folyamatára koncentrálnak.

1.1. A pedagógiai megújulás igénye

Az ezredforduló első éveiben a hazai iskolákban is előtérbe került a tanulók nevelésével, oktatásával kapcsolatban a *módszertani kultúraváltás* (a fogalom bevezetője Deal-Peterson 2009), módszertani változás szükségessége. Az igénnyel fellépő iskolák fejlesztési lehetőségeket kerestek, ezzel kívánva megújítani pedagógiai gyakorlatukat, színesíteni oktatásukat. A szükségletet előhívó tényezők között tartjuk számon, hogy egyre több iskola találja szembe magát alulmotivált, viselkedési problémával küzdő tanulókkal, amely probléma kezelésére a pedagógiai megújulásban látják a megoldást. Az innovatív gondolkodásra nyitott pedagógusközösségekben megfogalmazódott a gondolat, hogy a jelentkező problémák

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

mérséklésére vagy megoldására való törekvés nem csak az intézmény falain kívül, hanem azon belül is elindítható és kivitelezhető folyamat. Ennek az igénynek a szervezett formáját jelenítette meg például a hátrányos helyzetű és roma gyermekek oktatási integrációjának elősegítését célzó Országos Oktatási Integrációs Hálózat, majd később az Integrációs Pedagógiai Rendszer (Németh-Papp 2005). Kertesi (2007) azonban arra hívja fel a figyelmet, hogy a közoktatásban kialakult versenyhelyzet és az ebből következő polarizálódás eredményeként a folyamatok olykor a fenti törekvés ellen hatnak és az integrációs oktatásnak nem kedveznek. Ennek egyik következménye viszont az, hogy a magyar iskolákban jelenleg a szülői háttérnél is jobban differenciál az iskolaválasztás.

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

A változtatás igényét más is indokolja. Magyarország népessége 1980 eleje óta folyamatosan csökken (Őri-Spéder 2012), amely tendenciát a közoktatási intézmények többségében az ezredforduló óta a tanulók megszerzéséért folytatott küzdelem is jelez. Egyre több iskola színesíti kínálatát tagozat indításával és az intézmények módszerbeli gazdagságukat hirdetik. Ennek jó példája az Educatio kosárba a közoktatási intézmények által feltöltött jó gyakorlatok.²

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

Az oktatási intézményekben a változtatás igénye legtöbbször a tanítási órán alkalmazott tevékenységekhez kötődik. Számos oktatási csomag jelent meg (pl. Pála 2009), néhány oktatási módszer honosítása, adaptálása is kezdetét vette (pl. K. Nagy 2012) és az évezred első évtizedének közepe táján egyre inkább előtérbe kerültek a digitális taneszközök

² Forrás: Jó gyakorlatok. http://kosar.educatio.hu/index.php/intezmenyi_innovacio/jo_gyakorlatok_list/1346211711.edu 2014. 04.30.

bevezetésére irányuló fejlesztések is (pl. Psenáková-Mező 2010). A kompetenciafejlesztés előtérbe kerülésével (Köpeczi Bócz 2007) jelentős arányban vette kezdetét az innovatív oktatási intézmények pedagógiai gyakorlatának a bemutatása.

A pedagógiai megújulást segítették és segítik a különböző szintű pályázatok is. Ilyen például az innovatív iskolák fejlesztésére kiírt uniós pályázat,³ amely célja a gyermekek és fiatalok nevelése és az ismeretek, készségek, képességek, jártasságok, attitűdök összhangjának megteremtése. A megújuló jogszabályi környezet kiemeli, hogy a cél a nevelés-oktatás eszközeinek a segítségével a társadalmi leszakadás megakadályozása és a tehetséggondozás. Gyarmathy (2010) arra figyelmeztet azonban, hogy a jelenlegi oktatás ebben a tekintetben nem nyújt hatékony fejlesztési lehetőséget minden tanulói csoport részére, különösen nem a szociokulturálisan hátrányos helyzetűekéhez. 2012-től az Educatio Kft. elektronikus információs rendszere létrehozta a már korábban említett "Szolgáltatói kosár" felületet, amely adatbázis elsősorban a pályázat keretében megvalósuló szolgáltatást segíti. Célja, hogy az iskolák megismerhessék és átvehessék egymás pedagógiai „jó gyakorlatait”, innovációit, ugyanakkor az adatbázis lehetőséget biztosít az intézményeknek arra is, hogy a kipróbált, sikeres jó gyakorlataikat, illetve saját innovációjukat feltöltsék, bemutassák.

A fenti módszerbeli megújulásra való törekvések sok esetben problémával övezettek, esetlegesek, mivel az iskolai megújulási folyamatok nem részei egy átfogó iskolamegújítási koncepciónak és egy arra épülő tevékenységrendszernek, nincs hozzákötődő szakmai konszenzus, és nincs a fejlesztéshez kidolgozott keret sem. A helyi, egyedi kezdeményezések között azonban vannak hatékonyak (Lannert 2009) és vannak olyanok is, amelyek – feltételezhetően a nem kellő szakmai megalapozottság hiányában – kérészetűek. A pedagógiai szemlélet és módszerbeli váltás ugyanis folyamatos tanulást kíván meg egy tantestülettől, amely tanulási folyamatnak az intézmény életének szerves részévé kell válnia a pedagógiai munka folyamatosságát, az iskolai működés permanens megújulásának folyamata mellett. Ez jelenleg nem minden hazai iskolában valósul meg. Egy intézmény csak úgy tud a 21. század igényeinek megfelelő tanulási környezetet kialakítani, ha az ott dolgozó pedagógusok folyamatosan képzik magukat. Ahhoz, hogy elmondhassák magukról, hogy sikerült a módszerbeli megújulást, az innovatív tanulási környezetet megvalósítaniuk, az szükséges, hogy az iskola egésze váljon innovatív tanulási környezetté. Az új módszerek, eszközök implementációja mellett paradigmaváltásra van szükség, amely váltás egy új működésmód kialakítását vonja maga után (Robinson 2007; Réthy 2013). Egy nevelési-

³ TÁMOP-3.1.4 pályázat

oktatási intézmény nem kerülheti el, hogy a sikeres innováció és adaptáció érdekében bizonyos mértékben ne változtassa meg a szervezeti életét, amely nélkül a változtatás, az adaptáció vagy innováció sikeressége kétségessé válik. A változás igénye hiányával a pedagógusok a feladatokat nem tudják megfelelő minőségben szervezni és elvégezni, kommunikációjuk a gyerekek, a kollégák, a vezetés, a szülők felé nem lesz következetes és hiteles, az eredeti célkitűzéstől, alapelvektől eltávolodhatnak, amely a folyamat egységességét veszélyezteti vagy szünteti meg. A pedagógusok kudarca a megújulás alapelveivel és a megváltoztatott gyakorlattal való szembefordulást eredményezheti (Becze 2012).

A pedagógiai szemléletváltás összetett feladat. Több mint egy technika, technológia adaptálása, szorosan összefügg annak a szervezetnek a milyenségével, fejlettségével, nyitottságával, emocionális kiegyensúlyozottságával, amelynek részévé válik. Még nem tömeges azoknak az iskoláknak a száma, amelyekben a módszerbeli gazdagítással, megújulással párhuzamosan a szemléletváltás iránti igény is megfogalmazódik, ami annak lehet a következménye, hogy a folyamatban nem csak egy adott módszer egyszerű adaptálásáról van szó, hanem annál összetettebb tanulási folyamatról, rendszerről, törvényszerűségről (Szabóné 2009). A lépcsőfokok kihagyása, a változás folyamatának és törvényszerűségeinek nem kellő értése, a megújulás sikertelenségét eredményezheti.

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

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

milyen a gondolkodásmódjuk. Úgy véli, hogy a gondolkodásmód megváltozása eredményezhetne változást a tanulás-szervezésben és az alkalmazott módszerekben.

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

A McKinsey (2007) jelentés szerint egy oktatási rendszer minősége viszont nem tudja túlszárnyalni a tanárainak a minőségét. Éppen ezért az európai szemlélet a pedagógusok szakmai fejlődésének biztosításához a folyamatosságot és folytonosságot kívánja meg. Ennek segítéseként kívánatos deklarálni, hogy mit jelent „jó tanárnak” lenni (Csermely 2014b), amelyhez egységes elvű szabályozást szükséges kidolgozni. A minősítésben jelenjen meg a reflektivitás, a tanulás-orientáltság és a kimeneteli elv (kompetencia/tanulási eredmény). Valamennyi tanár rendelkezzen mesterszintű képesítéssel, kutatás-alapú oktatás szerveződjön és az iskolai gyakorlat kapjon nagyobb hangsúlyt (Lannert 2009). A tanárképzés legyen kompetencia alapú (diszciplináris szakértő és tanulás-tanítás szakértője), a tanári professzióra felkészítő, valamint jelenjen meg a reflektív szemlélet és gyakorlat. A nevelőtestületi szinten elvégzett képzések járulhatnak hozzá az egész intézmény gyakorlatának a megváltozásához és fejlődéséhez, ahol az önelemzés, önértékelés és önművelés gyakorlata mellett az együttműködés, a kritikus magatartás és a fokozott felelősség is érvényesülhet.

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

csak a fejlesztési folyamat idejére korlátozódnak, és annak befejezésével az innováció vagy adaptáció eredményei elhalványulnak, majd eltűnnek.

Milyen tanulási környezet elérése a kívánatos, illetve mit értünk a minőségi munkát meghatározó tanulási környezet alatt? Becze szerint (2012) „tanulási környezetnek nevezzük az iskolában a tanulási folyamat számára kialakított feltételek rendszerét, beleértve ebbe a tanulási folyamatok szervezését, annak logikáját, a választott metodikát (az alkalmazott pedagógiai eljárások rendszerét), a szervezés idői és téri körülményeit, az alkalmazott eszközöket”. A definícióból kiindulva, a fogalmi meghatározást leegyszerűsítve, munkánkban a tanulási környezet alatt a tanulás eredményességére ható különböző környezeti tényezők együttesét tekintjük, amely tényezők egymástól eltérő mértékben befolyásolhatóak és alakíthatóak. A tanulási környezet egyrészt megteremthető azzal, hogy a pedagógusok, vagy a pedagógusok és a tanulók együtt megtervezik a következő tanulási folyamatot, számba veszik az azt meghatározó összes eszközt, és azokat rendszerré szervezik. Kíváncsi azonban az is, hogy a tanulási környezet ne csak eszköz jellegű, tárgyi mivoltukban megjelenő elemeket szervezzen rendszerbe, hanem a nevelési, oktatási folyamat célját, elveit, paradigmáit, elgondolásait, stratégiáit, módszereit is.

1.2. A dolgozat célja

A bevezető gondolatoknak megfelelőenünk célja egy önerős fejlesztés eredményeként létrejött, pedagógiai módszerbeli váltást, változást igénylő, speciális csoportmunkaszervezésen alapuló módszer, a Komplex Instrukciós Program innovációs sikerének és nehézségeinek, disszeminációjának, valamint a tanárképzésben való megjelenésének a bemutatása. A Komplex Instrukciós Programot megalapozó Complex Instruction tanítási módszert húsz éves kutatómunka eredményeként a Stanford Egyetem fejlesztette ki Cohen és Lotan (1989) vezetésével. A program olyan szocializáltságban és tudásban heterogén tanulói összetételű feltételező oktatási eljárás, amely eredményesen alkalmazható a tanulók iskolai sikerességének a megalapozásához. A módszer célja, hogy minden gyerek tudásszintje emelkedjen, és sikerélményben legyen része az osztálymunka során. A módszert 2001-ben a hejőkeresztúri iskola adaptálta, majd céljaiból és szükségleteiből kiindulva szabta és formálta igényeihez, innoválta Komplex Instrukciós Program néven. A programot ma (2015) már 16 hazai iskola alkalmazza, újabb 4 a program ismerveit elsajátításának a folyamatába lépett.

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

- A dolgozat a témához kapcsolódó szakirodalom feldolgozásával indít.

A bevezető utáni első gondolati egységben (2. fejezet) az *innováció* fogalom meghatározása, az oktatásban való megjelenése és értelmezése kap helyet, amely elemzés annak feltárásában segít, hogy Magyarországon miért nem csak adaptációról, hanem innovációs folyamatról beszélünk a program tekintetében.

Ugyanennek a fejezetnek a második egységében a program sikeres innovációját lehetővé tevő, a vezetéssel, a pedagógusokkal és a tanuló szervezettel szemben támasztott követelmények áttekintésére kerül sor. Mivel az innováció sikere az azt megvalósító szakemberek tevékenységére épül, ezért külön gondolatsor szánunk az emberi tényezőnek, figyelmet fordítunk a pedagógusra, mint az innovációs folyamat befolyásolójára és segítőjére. Kitérünk a pedagógus ismeretével és jártasságával, szociális érzékenységével és a módszertani ismereteivel szemben támasztott elvárásokra. Mivel a vezetőnek döntő szerepe van a folyamatok irányításában, ezért összefoglaljuk a program szempontjából hatékony vezető jellemző ismérveket.

Mivel az értékes innovációs folyamatok csak állandó belső tanulást felmutató szervezetben mennek végbe, ezért bemutatjuk azokat az elemeket is, amelyek szervezetté teszik a jól működő intézményt.
 - A dolgozat második gondolati egységében (3. fejezet) gyűjtöttük össze azokat az ismérveket, amelyek
 - indokoltá tették a Stanford Egyetem által kifejlesztett, a hazai innováció alapját képező, Complex Instruction módszer alkalmazását az amerikai iskolákban, különös tekintettel a tanulói státuszkezelésre.
 - Ebben a fejezetben kap helyet a Complex Instruction módszernek a bemutatása a Stanford Egyetemhez tartozó iskolák tanóráinak az elemzésén keresztül.
 - A fejezet segítséget nyújt az amerikai és a később bemutatásra kerülő magyar innováció közötti eltérés értelmezéséhez.
 - A harmadik egységben (4. fejezet) az amerikai Complex Instruction módszernek egy magyar iskola által Komplex Instrukciós Program néven továbbfejlesztett innovációjának a bemutatása történik, az amerikai módszer és a hazai innováció hasonlóságának és különbségének a kiemelésével.
- Úttörő munkát jelent a módszer hazai disszeminációja sikereinek és nehézségeinek a bemutatása, amely minden, a módszert több mint négy éve alkalmazó hazai iskola

munkájának az elemzésére kitér. A gondolatsorban hangsúlyt fektetünk a tanulók és a pedagógusok véleményének az összegzésére.

- Munkánkkal szorosan összefüggően, de külön, nem számozott fejezetben, fogalmazunk meg javaslatot a módszernek a tanárképző intézményekben történő oktatására, különös tekintettel a hallgatóknak a program értő alkalmazására való felkészítésére.

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

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

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

2. A témával kapcsolatos szakirodalom áttekintése

Az első gondolati egységben az *innováció* fogalom meghatározása, az oktatásban való megjelenése és értelmezése történik, amely elemzés a *Program innovációja* című fejezethez kapcsolódóan annak feltárásában segít, hogy miért innovációs folyamatról és nem csak adaptációról beszélünk a program tekintetében.

Ugyanennek a fejezetnek a második egységében a program sikeres innovációját lehetővé tevő, a vezetéssel, a pedagógusokkal és a tanuló szervezettel szemben támasztott követelmények áttekintésére kerül sor. Mivel az innováció sikere az azt megvalósító

szakemberek tevékenységére épül, ezért külön gondolatsor szánunk az emberi tényezőnek, figyelmet fordítunk a pedagógusra, mint az innovációs folyamat befolyásolójára és segítőjére. Kitérünk a pedagógus ismeretével és jártasságával, szociális érzékenységével és a módszertani ismereteivel szemben támasztott elvárásokra. Mivel a vezetőnek döntő szerepe van a folyamatok irányításában, ezért összefoglaljuk a program szempontjából hatékony vezetőt jellemző ismérveket. Az értékes innovációs folyamatok csak állandó belső tanulást felmutató szervezetben mennek végbe, ezért bemutatjuk azokat az elemeket is, amelyek szervezetté teszik a jól működő intézményt.

2.1. Az innováció fogalom feltárása, az oktatásban való megjelenése és értelmezése

Mivel témánk egy hazai innovációs folyamat bemutatása és disszeminációjának a megvalósulása, így ebben a fejezetben az *innováció* fogalom kifejtése, a fogalommal összefüggő definíciók meghatározása, ezeknek az *innováció* fogalomtól való elkülönítése, és az innovációnak az oktatásban történő megjelenésének, terjedésének a bemutatása történik.

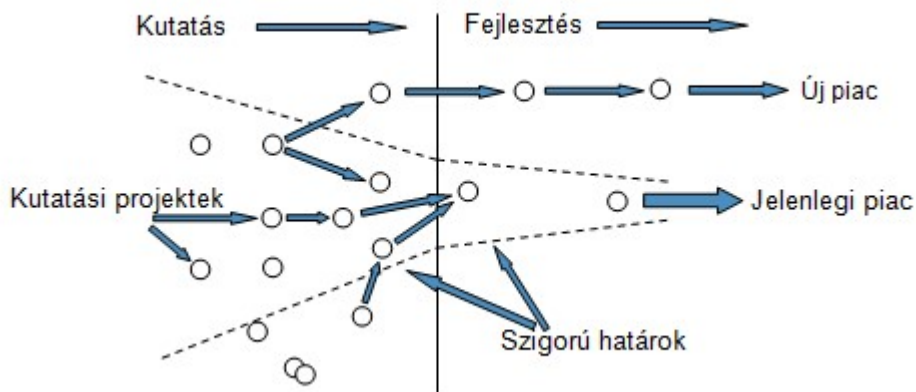
2.1.1. Az innováció fogalom meghatározása

Az *innováció* meghatározása eredetileg a technológiai innováció fogalomból indul, amely fogalommal először Schumpeter (1910, 1939), később Reznitzer (1993) munkáiban találkozunk, majd 1995-ben a Frascati kézikönyv (2002) és 2005-ben az Oslói kézikönyv foglalja össze a fogalom legfontosabb ismérveit. Az innovációt a szerzők különféle célból, aspektusból próbálják megragadni, ezért az egyes fogalom-meghatározások eltérést mutatnak. Mégis, különbözőségük ellenére, többé-kevésbé fedik az innováció tartalmi igazságát, és mindegyik más-más lényegi pontját emeli ki.

Etimológiailag az innováció szó visszavezethető az *in-novare* és az *innovus* latin kifejezésekre. Az *in-novare* jelentése *újulásban*, az *innovus* szó a *szokatlan bevitele* fogalmat takarja. Az innováció fogalom ennek megfelelően magába foglalja a fejlődés bármilyen fajtáját, egyúttal kifejezi annak újdonságként felfogható mivoltát. Vagyis az innováció egy változás, amely az addig megszokott rendszerbe a maga szokatlan, ismeretlen erejével tör be és indít el olyan folyamatokat, amelyek miatt a rendszer, a helyzet megújul (Cros 1993).

Schumpeter tanulmánya nyomán ma az innováció típusai között megkülönböztetjük az új termék és az új gyártási mód bevezetését, az új piac megnyitását, az új nyersanyag- vagy félkész termék-forrás megszerzését vagy egy iparág átszervezését (1. ábra).

1. Ábra: Az innováció schumpeteri megfogalmazásának alapesetei



Az OECD és az Európai Bizottság (Eurostat) közös égisze alatt frissített Oslo kézikönyv (2005) szerint az innováció „egy új, vagy egy jelentősen javított termék, áru vagy szolgáltatás, vagy eljárás, egy új marketing módszer, vagy új szervezeti módszer az üzleti gyakorlatban, munkahelyi szervezetben vagy a külső kapcsolatokban”. Az Európai Unió (2006) egy évvel később a fogalmat az alábbiak szerint definiálja: „Az innováció a tudás alkalmazásának folyamata, a termékek és szolgáltatások, valamint ezek piacainak megújítása és növelése, új eljárások alkalmazása a termelésben, az elosztásban és a piaci munkában, a menedzsmentben, a szervezetekben és a munkafeltételekben, a munkaerő szakmai ismereteinek bővítése és megújítása”. Garai (2015) második modernizáció elméletének nyomán az innovációt ma már a gép helyett az ember-gép-rendszerre értelmezik.

Kovács az *Innováció az iskolában* (1988) című munkájában jelzi, hogy az innováció fogalma először az ipar, a gazdaság területén bukkant fel, majd kapcsolódott a közszférához és az oktatáshoz. A közszférában zajló innováció az innováció sajátos formája, amely kiemelt figyelmet érdemel abból a szempontból, hogy az oktatási ágazat jelentős hányada ebbe a tevékenységi körbe tartozik. Százdí (1999) az innovációt egyetemes jelenségként értelmezi, amely a gazdaság szférájában történő alkalmazás után a pedagógia szakterületén megvalósul

újítások létrehozását, elterjesztését is jelöli. Roste – Miles (2005) nyomán a fenti gondolatokat azzal egészíthetjük ki, hogy az oktatási ágazat saját innovációs politikája a közszolgáltatásokra jellemző innovációs folyamatok elemzésére épülhet.

Trencsényi (1997) szerint a pedagógiai innováció az oktatási intézmény pedagógiai tevékenysége, hatékonysága fejlesztésének azon módja, amelyben meghatározó, hogy a fejlesztés szakmai bázisa elsősorban maga az intézmény, és annak belső szellemi erőforrásait az iskola pedagógusai képezik. Jellemzője, hogy a fejlesztés általában nem lépi át a hatályos törvényi szabályozás kereteit, bevezetése, alkalmazása nem igényel különleges, például jogi engedélyezést. A fejlesztést általában csak a közönséges folyamat-ellenőrzés kíséri, vele szemben nincsenek a tudományos kísérletre jellemző elvárások.

Dobos (2002) szerint az innováció legfontosabb jellemzői az önkéntesség, az intézményi szintű kezdeményezés és az innovátorok tevékenységének hálózattá szerveződése. Az innováció – mivel folyamatként értelmezendő – lételeme a hálózat, a partnerség és a beválás általi legitimizáció, mint értékelési mozzanat. Innováción alapuló működési mechanizmusról pedig akkor beszélhetünk, ha a felsoroltak rendszerszerűen összeszerveződnek és működnek.

A hálózattá szerveződés azonban megkívánja az egyes intézmények szervezeti változását. Ehhez Everard és Morris (2001) a *Hatékony iskolavezetés* című munkájukban az innováció fogalom jellemzőinek feltárásakor Schont alábbi gondolatát idézik (229. o.): „A szervezetek dinamikusan konzervatívak: ... harcolnak azért, hogy ne kelljen változniuk. Csak akkor reagálnak a változásokra, ha azokat már végképp nem tudják figyelmen kívül hagyni, visszaverni vagy leszerelni. Ez azonban a legkevésbé sem igazi változás: csak elnevezésében vagy színleg az”.

Míg Gáspár (1996) az innovációt az újdonság létrehozásának, bevezetésének és elterjesztésének tartja, addig M. Nádasi (2010) az innovációt egyszerűen – bár a felsőoktatásra vonatkoztatva, de a mi értelmezésünkben a közoktatásra is érvényesnek tartva – javító szándékú változtatásként értelmezi. Viszont mindketten úgy vélik, hogy csak a megvalósított, a gyakorlatba bevezetett a közhasználatba bevont újdonság tekinthető innovatív produktumnak.

A meghatározásuk egybecseng a Magyar Értelmező Kéziszótár (2003) soraival, amelyek szerint az innováció jelentése valamilyen *változás, változtatás*.

2.1.2. Az innovációhoz kapcsolódó fogalmak meghatározása

Mivel munkánk célja a Komplex Instrukciós Programnak, mint pedagógiai innovációnak a bemutatása, ezért az alábbiakban szükségességét érezzük a *kreativitás*, *adaptáció*, *reform* és *tudás* fogalmak meghatározásának, részben az innovációtól való elhatárolásuk, részben az innovációs folyamatokhoz történő kötődésük miatt.

Kreativitás

A Magyar Értelmező Kéziszótár szerint (2003) a kreativitás egyéni alkotóképesség, teremtőképesség, amelynek eredményeként egy személy a saját képzelőerejét felhasználva új ötletekkel áll elő egy probléma megoldása során, vagy új dolgot hoz létre. Gáspár (1996) a kreativitás és az innováció fogalmak kapcsolatának feltárásakor úgy véli, hogy a kreatív gondolat, a felfedezés szükséges, de nem elégséges feltétele az innovációnak. A kreativitást az innováció egyik állomásaként értelmezi. Ebből a gondolatból kiindulva az innováción az újdonságok létrehozásának, bevezetésének és elterjesztésének összefüggő folyamatát értjük. Gáspár úgy véli, hogy csak a megvalósított, a gyakorlatba bevezetett, a közhasználatba bevont újdonság tekinthető innovatív produktumnak. Arra is utal, hogy az innováció abban a tekintetben is több a kreativitásnál, hogy egy olyan folyamat, amelyet menedzselni kell.

Adaptáció

Az adaptáció a Magyar Értelmező Kéziszótár (2003) szerint módosítás vagy megváltoztatás, egy korábban létező dolog más célra való alkalmassá tétele, egyfajta átdolgozás, átalakítás. Gáspár szerint (1996) az adaptáció és az innováció eltérésének egyik lényeges jellemzője az, hogy "másolható-e" a pedagógiai gyakorlat, azaz az adott intézménytípuson vagy rendszeren belül továbbadható-e, másutt is megvalósítható-e. Az innováció alatt ez utóbbi folyamatot értjük.

Reform

A reform az innovációval szemben tágabb, átfogó jellegű változást, változtatást jelent. A két fogalomban közös a változás, változtatás, az eltérés a szubjektív vagy objektív hatóképességükben, szándékirányultságukban lelhető fel. Míg az innováció döntően alulról-

oldalról induló, fejlesztést indukáló változtatás, addig a reform legtöbbször felülről lefelé irányuló, feltételezhetően valamilyen fejlesztést célzó változtatás (Dobos 2002). Mivel az oktatásban kívánatos reformot döntően az oktatáspolitikai fogalmazzá meg, ezért az azzal történő alulról-oldalról jövő azonosulás elmaradása esetén a végrehajtásában zavar keletkezik. Dobos a reform és az innováció kapcsolatának a feltárásakor úgy véli, hogy a felülről végrehajtott reformok csak akkor számíthatnak sikerre, ha azokat intézményi szinten létező innovációk támogatják. Az innováció egy „önmegvalósító”, a reform pedig egy „felzárkózó” modernizáció. A társadalomban a reform a makroszféra, az innováció a mikroszféra és mindkettő a modernizálás alapvetően fontos eszköze. Kovács (2012) szerint az oktatás területén többen vannak azok, akik megtanulták túlélni az ideig-óráig napirenden tartott reformelképzeléseket, és az osztálytermek mikroklímáját megóvták a változásoktól.

Bernáth *Az iskolák szakmai fejlesztése* (1994) című munkájában úgy fogalmaz, hogy a felülről lefelé épülő iskolahálózatban szűkül a modernizáció, a reformok és az innováció mozgástere, ugyanakkor azt is megjegyzi, hogy az innovációs mozgástér kiszélesítésének legfőbb, legfontosabb eszköze a reform. Kovács (2012) ebben a tekintetben úgy fogalmaz, hogy a felülről indított változások esetében szinte kivétel nélkül mindig elmarad a pedagógusok és az intézmények megnyerése, amely a hatékonyság akadályozója lehet.

Tudás

A tudást a tanulás kognitív következményeként definiáljuk, vagyis a tudás a tanulás eredménye.

Témánk szempontjából Halász és munkatársai (2011) fontos megállapítást tesznek az innovációval összefüggő *tudás* fogalom meghatározására. A szakemberek a Frascati kézikönyvnél (OECD 2002) tágabban értelmezik a *tudás* fogalmat. Úgy vélik, hogy a fogalom magában foglalja annak nem kodifikált és nehezen vagy nem is kodifikálható formáit. Más szerzőkkel együtt (Nonaka – Takeuchi, 1995; Kovács 2010) fontosnak vélik a *tacit* tudást, vagyis a tudás azon formáját, amely a gyakorlatban jelenik meg, és amelynek megosztása vagy átadása a tapasztalati tudás sajátos formáját igényli. A *tudás* fogalomhoz kapcsolódik a *tanulás* fogalma, amely Csapó szerint (2007) a *tudás* megváltozását jelenti.

Előre vetítjük, hogy a bemutatásra kerülő Komplex Instrukciós Program több mint kreativitás és adaptáció, hiszen az amerikai módszer megismerése mellett megjelenik a módszer

átalakítása, fejlesztése, bevezetése és elterjesztése. A reformtól pedig az különbözteti meg, hogy azzal ellentétben alulról induló és fejlesztést indukáló változtatás.

2.1.3. Az innováció létrejöttének indoka, helye az oktatásban

A szabad iskolaválasztás⁴ lehetősége arra kényszeríti az iskolákat, hogy küzdjenek fennmaradásuk érdekében és a demográfiai változások következtében folyamatosan csökkenő tanulósám⁵ miatt egyre több helyen vállalják fel a problémásabb, különleges ellátást igénylő gyermekeket is, és ez óhatatlanul versenyt, szelekciót eredményez az intézmények között. A versenyből azok az iskolák kerülnek ki győztesen, amelyek képesek kielégíteni az igénybevevők elvárásait, amelynek eredményeként az állandó fejlesztés és önfejlődés mindennapjuk feladatává válik (Cseh et al. 1997). Az önfejlesztő rendszerré történő átalakuláshoz azonban öntevékeny, innovatív kezdeményezésre van szükség, mind az iskola életének belső tartalmi fejlesztése, mind a társadalmi igények és az új esélyek kiterjesztésének az érdekében. Az innováció segítségével az iskola fokozottabban képes megfelelni a feladatának, a küldetésének, amely végső soron megfelelő és magas színvonalú szolgáltatásra ösztönöz. A sikeres innováció alapfeltétele, hogy a pedagógusokban és az iskola vezetésében már a folyamat kezdetén kialakuljon az elkötelezettség a változtatással szemben, és közösen vállalják érte a felelősséget. Ennek az attitűdnek a kialakítása jórészt az iskolavezetésen múlik.

Százdi (1999) úgy véli, hogy a pedagógiai innováció, vagyis az iskolák szakmai fejlesztése tartalmi és módszertani területen mehet végbe, amely fejlesztések mindenképp a társadalom elvárásaihoz igazodnak, és leginkább az oktatáshoz kapcsolódnak. Kevésbé kötődnek a személyiség célzott fejlesztéséhez, az attitűdök, normák kialakításához, a neveléshez.

Dobos (2002) arra figyelmeztet, hogy a tartalmi szabályozásba túlzottan sok energiát fektet be mind az oktatáspolitikai, mind a pedagógiai szakma. A tantervek, ideértve a Nemzeti alaptantervet és a hozzá kapcsolódó kerettanterveket, kevesebb változást eredményeznek az oktatás minőségében, hatékonyságában, mint ahogy azt gondolnánk. Az oktatás minőségét, hatékonyságát sokkal inkább a módszerek fejlesztése, a módszertani eszköztár gazdagítása befolyásolja. Mindez nem jelenti azt, hogy nem kell foglalkozni az élet, a tudomány fejlődése által létrejövő új modern tartalmak oktatásban való megjelenítésével, de legalább ennyire

⁴ Köznevelési Törvény. Magyar Közlöny. 2011. december 29.

⁵ KSH 2013-14. Oktatási adatok

fontos, ha nem meghatározóbb, a módszerek, eszközök megújítása. Kíváncsi lennék, hogy a pedagógusok az eddiginél is nagyobb hangsúlyt helyezzenek a tanítási-tanulási folyamat módszereinek a megújítására. Úgy véli, hogy sok olyan törekvés van, amely a tanárok módszertani kultúrájának fejlesztését segíti, ami nem jelenti a tartalmi fejlesztés jelentőségének lebecsülését, de a tartalomfejlesztésnek a tanítási folyamatra gyakorolt hatása sokkal közvetettebben jelentkezik, mint a módszerek fejlesztése. Véleménye szerint a pedagógiai innovációban a tartalmi fejlesztés helyett a módszertani fejlesztési tevékenység irányába kívánatos elmozdulni.

2.1.4. Az innováció folyamata

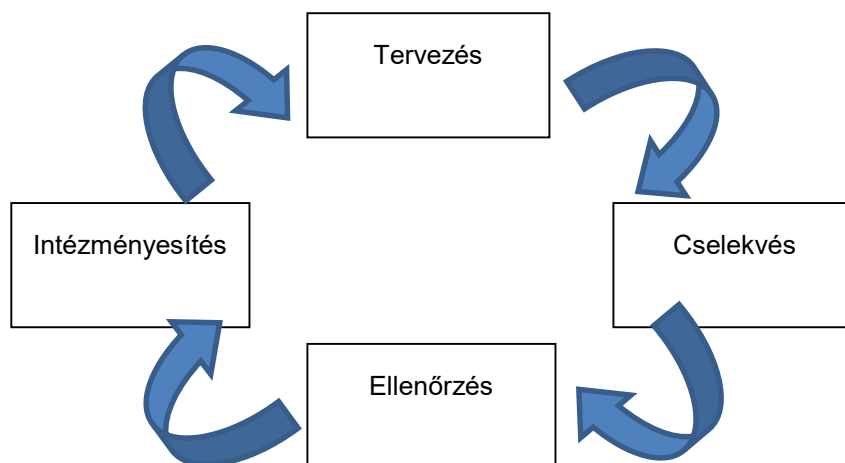
Csermely (2014b) a gondolataival játszva azt fejtegeti, hogy „innoválni” nem lehet úgy, hogy magunkra zárjuk az ajtót, és elkezdjük törni a fejüket arról, hogyan „innoválhatnánk”. Véleménye szerint az innováció egymástól alapjaiban különböző gondolatok találkozása, ahol az innováció-csírák hordozóinak olyan környezetben kell találkozniuk, amely egymás újító gondolatainak elfogadását és ötvözését nemcsak elviseli, hanem kívánatosnak is tartja. A legtöbb innováció egy ilyen viselkedésforma és kapcsolatrendszer esetén születhet csak meg. Viszont arra is felhívja a figyelmet, hogy jelenleg sem a pedagógusoknak a viselkedéskultúrája, sem a kapcsolati formarendszer ezt nem segíti elő.

Gáspár (1996) kísérletet tesz az innováció folyamatának a felvázolására. Első lépésként az innovációs lehetőség *felismerését* említi, amely szoros kapcsolatban van a kielégítetlen igénnyel és a felhasználatlan technikai lehetőség felismerésével, beazonosításával. A felismerést az innovációval kapcsolatos elgondolás *kidolgozása*, az innovációs produktum előzetes meghatározása követi. A folyamat fontos része a *környezetelemzés* és a *szervezetelemzés*. A *környezetelemzés*, vagyis a támogató és az akadályozó erők, a valóságos és a potenciális szükségletek, értékesítési lehetőségek felmérése, amely majd az elemzések kiindulási pontja lesz és a *szervezetelemzés*, vagyis az innovatív és a nem innovatív vonások, az erős és a gyenge pontok feltárása a koncepció és a stratégia kialakításához. Az ezt követő *döntés előkészítés* a lehetséges alternatívák, az innovációs „forgatókönyvek” megfogalmazása a döntéshozók számára nyújt segítséget, majd a *döntés*, vagyis a fejlesztés fő irányának, kiemelt területeinek, kezdő- és végpontjainak rögzítését jelentő szakasz következik. Az innováció *végrehajtását* segíti az innovációs folyamat megtervezése és előzetes kontrollja, például szimuláció, gondolat kísérlet kipróbálásával. Az innovációs program megvalósítása a menet közbeni ellenőrzésekkel, értékelésekkel és

korrekciókkal együtt alkot egészet. Az *ellenőrzés* a minőségbiztosítás része, visszacsatolás a kész „termék” eredményességéről. Az egész folyamat a gyakorlati hasznosítás *lehetőségeinek kiaknázásával* zárul.

Becze (2012) szerint a fejlesztés folyamata az ötlettől a kivitelezésig alapvetően négy szakaszra tagolható: célképzés, a végrehajtandó feladat megtervezése, a szükséges intézkedések meghozatala és az elvégzett munka eredményének értékelése. Összességében az innováció tehát egy minőségi fejlődést szolgáló gyakorlati folyamat, amely önkéntes, öngerjesztő és intézményalapú. A folyamat PDCA (tervezés-cselekvés-ellenőrzés-intézményesítés) ciklusként az alábbi ábrával szemléltethető (2. ábra):

2. Ábra
Az innováció folyamata



A hatékonyabb munka végzése érdekében vállalt fejlesztés esetében először is meg kell jelölni, el kell dönteni a célt, amit egy intézmény el kíván érni. A célképzés magába foglal egy döntés-előkészítő fázist, amelynek keretében alternatívákat kell mérlegelni, majd a legnagyobb szakmai hozamot biztosító célt kell megjelölni. A cél a végrehajtás részére mindig funkciót, feladatot jelent, és a cél mindaddig motiválja a kivitelezést, amíg meg nem valósul. Ezután ismételten történhet célképzés.

A fejlesztés céljának kijelölése után, meg kell tervezni a fejlesztés menetét. Átfogó koncepciót kell felvázolni, tervben kell meghatározni a megvalósítás pontos menetét, majd annak alapján a megvalósításhoz feladatkörökre, személyekre lebontott programot kell készíteni.

Ezt követően a megvalósítás szakasza következik. A résztvevők funkciót kapnak a végrehajtásra, vagyis meghatározott feladatot kell elvégezniük a kijelölt program alapján. Meg kell szervezni a végrehajtást, a munkát, a különböző egységek és egyének közötti együttműködést a gyakorlatban. Az embereket az új feladat kezdetben lelkesíti, majd a nehézségekkel ez csökken, szükség van tehát menet közben a motiválásra, főleg, ha a célmegvalósulás túlságosan távoli.

A munka során a képzés hatékonyságáról, sikerességéről különböző területekről információkat gyűjt és kap az intézmény, amelyek diagnosztizálják az elvégzett munkát, annak eredményességét, nehézségeit. Az így nyert adatok segítik az intézményt abban, hogy megfelelő terápiával módosítsa intézkedéseit, esetleg a tervezésen alakítson, vagy netán a célképzésen formáljon valamit, ha azt a külső környezet vagy a belső tendenciák szükségessé teszik. A célképzés, tervezés, intézkedés, és értékelés szakaszai egymástól mereven nem választhatók el, mert lényegében mindegyik fázis tartalmaz valamit a többiből, és ismételten követhetik is egymást a fázisok (például az értékelést követően a tapasztalatok alapján új célképzés történhet).

Aguerrondo (2008) szerint az innovációt segítő atmoszférához elengedhetetlen a határozott jövőkép megfogalmazása, a személyi feltételek biztosítása és a szereplők önbecsülése, elégedettsége. A rugalmasság szintén az innováció szükséges eleme.

2.1.5. A pedagógiai innováció disszeminációjáról szóló kutatások

Az innováció egyik jellemzője, hogy más intézmények számára átadható, „másolható”, így fontosnak érezzük a pedagógiai innováció disszeminációjáról szóló kutatásoknak a témánk szempontjából fontos területeinek a feltárását.

A pedagógiai innovációk terjedésének területéről származó első kutatások (Allen 1956; Carlson 1965; Rogers–Jain 1968; Emrick–Peterson 1977; Huberman 1983) kimutatták, hogy egy új pedagógiai program vagy módszer elterjedését nagyban segíthetik az úgynevezett „change agent”-ök⁶ vagy „opinion leader”-ök⁷ jelenléte, hálózatba rendeződése.

A legjelentősebb kutatást az oktatás területén Carlson (1965) végezte, a hálózatokon keresztül terjedő új pedagógiai kezdeményezés elemzésére irányuló kutatásával. Eredményei arra hívták fel a figyelmet, hogy az elemzés tárgyát képező pedagógiai innováció adaptációja és alkalmazása mindaddig nem zajlott le a vizsgált közösségen belül, ameddig a rendszer

⁶változásügynökök, változást sürgetők

⁷véleményvezetők, változást befolyásolók

három legbefolyásosabb véleményvezetőjéből és legközelebbi kapcsolataikból álló, szűk partneri kör bele nem kezdett az újításba. Ezt követően a módszer adaptációja fokozatos növekedésnek indult, és öt év leforgása alatt a vizsgálatba bevont szakmai kör összes szereplőjéhez eljutott. Ennek háttérében leginkább az a tény állt, hogy az első adaptáló túl innovatívnak számított ahhoz, hogy megfelelő modellként szolgáljon a többi potenciális alkalmazó számára, és az adaptáció mindaddig várattott magára, amíg a szűk partneri közösség véleményvezetői nem támogatták az innovációt.

Több kutató a véleményvezetők befolyásoló erejének a vizsgálatára irányította rá a figyelmét. Rogers (2003) Jack Walker 1966-ban készített kutatását említi, aki az Amerikai Egyesült Államok kormányzati szervei között vizsgálta az innováció terjedését (Rogers 2003:319). Kutatásai során Walker azt találta, hogy a különböző régiókban jól beazonosítható egy-egy olyan „opinion leader” kormányzat, amely elsőként adaptál egy-egy programot, majd a régióban található többi kormányzat ezt a véleményvezetőt követve maga is alkalmazni kezdi azt. A vizsgálat egyik fontos megállapítása, hogy a szervezetek közötti – akár oktatási intézmények közötti – véleményvezető szerep hasonlóan működik, mint a személyek közötti véleményvezető szerep.⁸

A kapcsolathálózat-elemzés egyre jelentősebbé válásának következtében az „opinion leader”-elmélet a múlt század végén újabb értelmezést kapott. A társadalmi kapcsolathálózat kutatásaival összefüggésben azon egyének számítanak véleményvezetőknek, véleményalkotóknak, akik a társadalmi kapcsolathálózatok egyes egységeiben (*subgroups*) központi szerepet töltenek be (Lazarfeld–Berelson–Gaudet 1948; Merton 1968; Katz–Lazarsfeld 1955). Ezeknek a személyeknek a jelentősége abban rejlik, hogy ők rendelkeznek a legkiterjedtebb kapcsolathálózattal, kapcsolati tőkével, és központi szerepüknek köszönhetően ők azok, akik státuszukban fent helyezkedve (jobb anyagi-jövedelmi helyzet, presztízs, tisztelet, stb.) befolyásoló szereppel bírnak. Az egy-egy csoporton belül központi szerepet játszókhöz képest vannak olyan szereplők is, akik a csoportok közötti kapcsolatokat létrehozzák és/vagy fenntartják. Becze (2012) Burt-öt idézi, aki szerint ezek a szereplők azok a vélemény-befolyásolók, akik véleményközvetítő funkcióval is rendelkeznek. A véleményközvetítők sajátossága, hogy aktívak a saját csoportjukban, ugyanakkor szoros a kapcsolatuk más csoportokkal is.

⁸ Gray (1973) további megállapításokat tesz a következtetésekben. Kutatásaira támaszkodva azt állítja, hogy a jogszabályok elfogadásának innováció terjedésének a folyamatában, jelentős szerepe van a gazdasági és politikai környezetnek.

A kapcsolathálózat-elemzés keretei között jelentős szerepet töltenek be a szervezetközi kapcsolatokkal foglalkozó kutatások. Ezekben a vizsgálatokban a kapcsolathálózatban elfoglalt központi pozíció összefüggésben van a szervezet teljesítményének növelésével (Geletkanycz–Hambrick 1997; Park–Luo 2001).⁹

Az oktatás területén végbemenő innovációs folyamatokkal, azok disszeminációjával kapcsolatban a fenti kutatások rendkívüli jelentőséggel bírnak, mivel mind az intézménynek, mind a vezetőknek a véleménybefolyásoló és véleményközvetítő szerepe a sikeres innováció alapja lehet.

*

Mint érzékelhető, az *innováció* fogalom meghatározására néhány soros definíció nem adható. Gondolataink összegzéseként innováció alatt a már meglévő nevelési-oktatási gyakorlathoz képest olyan *új* megjelenését értjük, amelytől elvárt, hogy eredményeképpen az ismeretek elsajátítása, a képességek fejlődése, a belső értékek növekedése gyorsabban, könnyebben történjen meg, és mélyrehatóbb és tartósabb hatású legyen. Következésképpen a tanulási környezet szervezésében és működtetésében alkalmazott módosítások, esetleg jelentősebb változtatások akkor innovatívak, ha a személyiségformálási folyamat határfokának javulását eredményezik.

Az iskola a közoktatási intézményrendszer egyik meghatározó eleme, ezért optimális működése társadalmi érdek. Sikeresen kell igazodnia a változó környezeti elvárásokhoz, a társadalom képzési igényeihez és két kiemelt társadalmi elvárást kell teljesítenie: szakmailag meg kell felelnie az ország európai integrációs törekvéseinek (szakmai, igazgatási, irányítási, jogalkotási stb. szempontok alapján), illetve ezzel szoros összefüggésben teljesítenie kell azokat a minőségbiztosítási igényeket (intézményi, fenntartói, megyei és országos szintek alapján), amelyek a közneveléssel, közoktatással szemben manapság megfogalmazódnak.

⁹ A szerep kiaknázásának klasszikus példája a Firenzében jelentős befolyásra szert tevő Mediciek (Padgett–Ansell 1993).

Fernandez és Gould (1994) megpróbálta osztályozni a közvetítőket, osztályozásuknak alapja pedig egy olyan kutatás, amely az áthidaló kapcsolatokkal rendelkező állami intézmények befolyását mérte fel az egészségügyben.

2.2. A pedagógus, a vezető és a tanulószervezet, mint az innováció segítője

A következőkben munkánk 4. fejezetében bemutatásra kerülő Komplex Instrukciós Program sikeres innovációját segítő, a vezetéssel, a pedagógusokkal és a tanulószervezettel szemben támasztott követelmények áttekintésére kerül sor. Mivel az innováció sikere az azt megvalósító szakemberek tevékenységére épül, ezért kiemelt figyelmet fordítunk a pedagógusra, mint az innováció értőjére és segítőjére, valamint összefoglaljuk a program szempontjából hatékony vezetőt jellemző ismérveket.

2.2.1. A pedagógus szerepe a sikeres ismeretsajátítás folyamatában

A sikeres innováció egyik feltétele a szakmailag megfelelő felkészültségű pedagógus, akit a személyiségjellemzőket tekintve a racionalitás, gyakorlatközpontúság, a környezet eredményközpontú megváltoztatásának igénye és magas szintű szakmai tudás jellemez. Azt is mondhatnánk, hogy ezek a jegyek a személyiség nem különösen kiemelt ismérvei, hiszen egy jó pedagógus ezekkel a jellemzőkkel kívánatos, hogy rendelkezzen. Ami azonban megkülönbözteti a *jó pedagógust az innovációra alkalmas pedagógustól*, az a jellegzetesség, hogy az utóbbi felismeri azokat a kínálkozó lehetőségeket a napi tevékenységében, amelyek újfajta gyakorlat kialakítására alkalmasak, és azt meg is tudja valósítani a munkájában (Csermely 2014a). Mint innovátor lehet kreatív személyiség, aki felismer, ötletdús és egyúttal meg is valósít, de lehet olyan személyiség is, aki kiválóan adaptál, átvesz és alkalmaz új eredményeket. Nem minden jó tanár igazi innovatív alkat. Vannak kiváló tanárok, akik bár nem gazdagítják szaktárgyukat új gondolatokkal, azokat az ismereteket, amelyeket elsajátítottak, remekül tudják továbbadni. Nekik a megújulás, az új didaktikai eljárások átvétele gyenge oldaluk, de a tananyagot, az ismereteket kiválóan tudják közvetíteni. Ennek ellenkezője is igaz: egy remek innovátor lehet gyenge tanár, akinél a diákok főleg a könyvből szerzik ismereteiket – még ha adott esetben a tankönyvet ő is írta –, mert nincs kiértelt didaktikai módszere az ismeretek közvetítésére.

A következő gondolatsor célja azon elméletek és kutatások összegezése, amelyek a tanári kompetenciák fejlesztéséhez nagymértékben hozzájárulnak. Fontosnak véljük a pedagógusokkal szemben támasztott szakmai követelmények számbavételét, majd kitérünk arra, hogy a tanulók sikerességének egyik záloga a pedagógusok módszertani ismereteinek a gazdagsága. A feldolgozásnál előtérbe helyezzük a dolgozat további fejezeteiben bemutatásra

kerülő tanítási-tanulási eljárást alátámasztó, a csoportmunka jelentőségét kiemelő munkák bemutatását, különös tekintettel a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoportok nevelésére-oktatására.

Goldhaber és Brewer (2000), majd később Beadle (2010) és Bennet (2011) kutatásai szerint a tanulók teljesítménye szignifikáns összefüggést mutat a pedagógusok felkészültségével és képzettségével. A tanteremben alkalmazott tanítási módszereket, technikákat és ezen keresztül a hatékonyságot jelentősen befolyásolja a pedagógusok hozzáértése, kompetenciája. Perkes már az 1960-as években azt vizsgálta, hogy a pedagógusok felkészültsége milyen hatással lehet a tanulók iskolai eredményességére. Azt találta, hogy azok a tanárok, akiknek képzésük során több lehetőséget teremtettek gyakorlati ismereteik bővítésére, pályájuk kezdetekor gyakrabban és könnyebben alkalmazták a különböző tanítási technikákat, mint azok, akiknek képzése során kevesebb figyelmet fordítottak erre. Kimutatták, hogy ez utóbbi pedagógus csoport a felsőoktatási intézményből kikerülve, iskolai munkája során a tananyag memorizálását helyezte előtérbe (Perkes 1967).

Wenglinsky (2002) vizsgálatai azt mutatják, hogy az amerikai országos kompetenciamérésen (National Assessment of Educational Progress – NAEP) azok az iskolák értek el jobb eredményt, ahol a pedagógusokat felkészítették arra, hogyan dolgozzanak heterogén tanulói csoporttal, illetve hogyan állítsanak össze többféle intelligencia felhasználását igénylő feladatokat. Azt tapasztalta, hogy azok a diákok, akik nagyobb biztonsággal mozogtak például a kémiai laboratóriumokban, pedagógusaik intenzívebb gyakorlati képzésben részesültek a felsőoktatási intézményekben töltött tanuló éveik alatt. Wenglinsky kutatásai során arra a végső következtetésre jutott, hogy az elméleti és gyakorlati ismeretet egyaránt fontosnak tartott képzésen átesett pedagógusok érik el a legjobb eredményeket iskolai munkájuk során.

Munkánk szempontjából kiemelt jelentőséggel bírnak a National Research Council (2000) által végzett kutatások, amelyek szerint a hatékony tanár képes egyensúlyt teremteni a tanulók képességei és érdeklődése, ismerete és jártassága, a tanulók fejlődését elősegítő folyamatos értékelés, valamint a között a közeg között, amelyhez a tanulók tartoznak, legyen az iskolán belül vagy kívül. A tanulmány különbséget tesz a tanulóközpontú, a tanulásközpontú, az értékelésközpontú és a közösségközpontú ismeretelsajátítás között. A tanulóközpontúságot előtérbe helyező pedagógusok építenek a tanulók meglévő ismereteire, a *ki, hogyan és mit* tanul kérdésekre helyezve a hangsúlyt, ahol fontos az egyes tanulók képessége, tudása, érdeklődése és szükséglete. A tanulásközpontú nézetet valló pedagógusok

előtérbe helyezik a *mit és miért tanítok* kérdéseket. Az ismeretelsajátításnál sarkalatos pontként kezelik annak megértését, hogy mit szeretnének megtanítani, miért fontos a választott ismeret és mindezt az ismeretátadást hogyan szervezzék meg, hogyan kivitelezzék. Fontos, hogy a tanulókat hozzásegítsék az elvégzett feladatok minél magasabb szintű bemutatásához, arra sarkallva őket, hogy ötleteikkel a lehető legnagyobb mértékben színesítsék, gazdagítsák azokat. Az értékelésközpontúság nem csak az értékelésre helyezi a hangsúlyt, hanem értő elemzéssel segíti a gyerekek fejlődését, rámutatva, hogy mit jelent a hatékony tanulás. A szummatív értékeléssel szemben a pedagógusok a formatív értékelést helyezik előtérbe, ezzel segítve hozzá a tanulókat képességeik minden irányú fejlesztéséhez. A közösségközpontú tanulást a csoporton belüli normák és minták befolyásolják, segítik, ahol a tanulók ismeretforrásként használják egymást, és a pedagógusok jelentős szerepet szánnak a csoporton belül meglévő tudásnak, mint ismeretforrásnak, vagyis figyelembe veszik az osztály, az iskola, a környezet teljesítménybefolyásoló hatásait. Ha a tanulók látják, hogy olyan ismereteket tanulnak, amelyekre szükségük lesz, ha ez az ismeret találkozik az érdeklődésükkel, ha a feladat kihívás számukra, ha visszajelzést kapnak teljesítményükre, ha érzik, hogy egy tevékeny tanulóközösség tagjai, akkor ez motiválóan hat a teljesítményükre. Az igazi kihívást a pedagógusok számára az jelenti, hogy hogyan képesek megtalálni e célok eléréséhez a fenti ismeretelsajátítási módok alkalmazása közötti egyensúlyt.

Zumwalt (1989) szerint a pedagógusok számára elengedhetetlen munkájuk elsődleges céljának tudatosítása, vagyis az, hogy mint pedagógusok, milyen szerepet játszanak az ismeretelsajátítás folyamatában. Gondolatait abból a megállapításból indítja, hogy könnyebb eldönteni azt, hogy a tanulóknak mit kell tudniuk, milyen teljesítményt kell felmutatniuk, mint azt, hogy a kitűzött célokat hogyan lehet elérni. A pedagógusnak jártasnak kell lennie az ismeretek átadásában, mindezt hozzáigazítva a tanulók egyéni szükségleteihez. Átgondolatlanak hathat az osztálytermi munka, az olyan konkrét tervek, tudatos tevékenység nélkül, ahol a pedagógus nem arra törekszik, hogy lépésről lépésre gyarapítsa tanulóinak ismereteit, a tudás egyre magasabb szintjére segítve őket. A tanítási órának nem arról kell szólnia, hogy sikerült-e a tankönyvben foglaltakat maradéktalanul átadni, rosszabb esetben a már említett módon „letanítani”, hanem arról, hogy a tanulók innovatív gondolatokat megfogalmazva, aktívan vegyenek részt az ismeretelsajátítás folyamatában. Peterson és Clark (1978) azon aggodalmának ad hangot, hogy olykor a pedagógusok több figyelmet fordítanak arra tanítási óráikon, hogy minden az előre eltervezettek szerint menjen, mint arra, hogy milyen ismeretekkel lettek gazdagabbak a tanulók.

Merseth és Koppich (2000), majd Leedy és Ormrod (2013) szerint a tanórákra történő felkészülés közben a pedagógusoknak jártasnak kell lenniük abban, hogyan készítsenek olyan feladatokat, amelyek a tanulók fejlesztésének igényeit kielégítik. Tudják, hogy mi a vonzó a tanulók számára a feladatokban, és képesek ráirányítani a figyelmüket arra is, hogy mi az oka annak, hogy nem vesznek aktívan részt annak megoldásában. Szem előtt tartják, hogy a feladat mennyire hat ösztönzően a tanulók gondolkodására, melyek azok az új tanítási stratégiák, amelyek elősegítik a sikeres ismeretelsajátítást, és melyek azok az ismérvek, amelyek arra készítik őket, hogy átgondolják tanítási stratégiájukat. A pedagógusoknak a tanórára történő felkészüléskor végig kell gondolniuk a tanulók órai tevékenységét, így mérve fel a lehetőségeket, az esetleges akadályokat. Érdeemes olyan feladatokat kijelölni, amelyek építenek a gyerekek meglévő képességeire, tapasztalataira, tudására (Hammerness et al. 2002; Lotan 2012).

2.2.2. A pedagógusnak a sikeres innovációhoz szükséges ismerete és jártassága

A pedagógus személyisége és elkötelezettsége mellett meghatározó tényező munkája eredményességéhez a magas szintű tárgyi ismeret és annak átadására képes jártasság, a tanítási folyamat törvényszerűségeinek és a diákok tudásának az ismerete, mindez segítve őt abban, hogy megtalálja a gyerekek számára az ismeretelsajátítás leghatékonyabb módját. Az alábbiakban azokból a szakirodalmi írásokból válogattunk, amelyek a hatékony iskolai munka végzéséhez szükséges ismeretre és jártasságra irányítják rá a figyelmet, különös tekintettel a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoport kezelésének vonatkozásában.

Dewey (1902) *A gyermek és a tanterv* című munkájában arra irányítja rá a figyelmet, hogy a pedagógusok feladata a gyermekek szükségleteit és a tanterv követelményeit összhangba hozni. Mint írja, amennyiben a tananyag nem hozható összefüggésbe a gyermekek tapasztalatával, nem várhatjuk el tőlük, hogy motiváltak legyenek az ismeretelsajátításban. Dewey még egy fontos dolgot hangoztat (idézi Sharan-Sharan 1992:2-6). Úgy véli, hogy az iskola a demokratikus társadalom megteremtésének a bölcsője.

Elmore (1995) szerint ma az iskolákban folyó munka nem, vagy alig felel meg a tanítás és tanulás felé támasztott magas szintű szakmai követelményeknek, ugyanakkor tartózkodik egyértelműen kijelenteni, hogy a magasabb szakmai tudással rendelkező pedagógusok minden tekintetben hatékonyabb iskolai munkát végeznek. Mi ehhez a megállapításhoz azt fűzzük hozzá, hogy a jobban képzett, a módszerbeli gazdagságban jártas

pedagógusok és a jobb oktatási rendszer együtt teszik lehetővé az iskolai sikert, amely kapcsolatban a pedagógusoké a meghatározó szerep.

Nehéz egyértelműen meghatározni, hogy mi jellemzi a „jó” tanárt. Egyesek karizmatikusak, céltudatosak, határozottak, míg mások visszahúzódóak, csendesek, nyugodtabbak. Stílusukban nagyon eltérőek, de tanítási stratégiájukban sok közös vonás is felfedezhető. Carter (2013) pedagógusok körében végzett kutatást arra a kérdésre keresve a választ, hogy véleményük szerint mi jellemzi az eredményes tanárt. A válaszok között szerepelt többek között, hogy *az eredményes tanár egyértelmű követelményeket támaszt diákjaival szemben; teljesítményük értékelését fejlődésük előmozdítására használja fel; munkájukat megbecsüli; többféle intelligencia felhasználását lehetővé tevő feladatokat állít össze; a frontális osztálymunkát háttérbe helyezi a csoportfeladatokkal szemben; teret enged a tananyaghoz kapcsolódó beszélgetésnek, vitának; a tanítási órát úgy készíti elő, hogy az a lehető leggörődülékenyebb legyen, a tanulók fölösleges várakoztatása nélkül.* A kiragadott válaszokból kiderül, hogy a gyerekek iskolai sikerességének a növelése fontos szempont a pedagógusok számára.

A pedagógusok figyelmének azonban szükséges ráirányulnia a tanulók iskolai sikertelenségének az okaira is, amelyek közé soroljuk a családi háttérből eredő lemaradásokat, az alulszocializáltságot, a szülők érdeklődésének hiányát a gyerek iskolai teljesítménye iránt, a szegénységet, de gyakori ok a barátok, iskolatársak rossz irányba történő befolyásoló hatása is. A pedagógus tudása jelentős hatással van a tanulók sikeres iskolai munkájára, különösen azokéra, akiknek a családi háttere azt nem támogatja (Strauss-Sawyer 1986). A sikert jelentősen befolyásolja a pedagógusok általános tudása, szóbeli kifejezőkészsége, intelligenciája, tárgyuk ismerete és gyakorlati tapasztalatuk. Ehhez hozzájárulnak még más, a tanítás sikerességét segítő tulajdonságok, mint például a kitartás vagy a rugalmasság, de ide sorolható a pedagógusok közötti együttműködés intenzitása és színvonala is. Palmer (1998) szerint a jó tanárok pozitív személyiségükkel is hozzájárulnak a tanulók iskolai sikerességéhez, figyelmüket képesek úgy a diákokra és a tanított tantárgyukra fordítani, hogy szoros együttműködést alakítsanak ki a gyerekek között. A pozitív és negatív iskolai élmények pedig alapvetően meghatározzák a tanulók viselkedését, ezáltal szociális életképességük alakulását is (Hunyady – M. Nádasi 2011).

Wilson (2001), valamint Grossmann (2002) azt vizsgálták, hogy a pedagógusoknak a szaktárgyi tudásuk mellett milyen pedagógiai ismeretekkel kell rendelkezniük, amellet érvelve, hogy ezen ismeretek éppen olyan fontosak, mint a szaktárgyi tudás. Arra a kérdésre keresték a választ, hogy a pedagógusoknak mennyire szükséges azonosulniuk azzal a

kíváncsisággal, miszerint többhez kell érteniük tanított tantárgyuk ismereteinél. Kérdés az is, hogy tisztában vannak-e azzal, hogy milyen problémákkal küzdenek diákjaik a tananyag megértésével és az új ismeretek elsajátításával kapcsolatban és milyen eszközök állnak rendelkezésükre ezek kezeléséhez. Grossman úgy véli, hogy a pedagógusoknak az olyan kérdések tisztázása, mint *mit kell pontosan érteni a tananyag tartalma alatt, milyen tanulói csoporthoz igazítva, milyen egyéni igényeknek a figyelembevételével szervezzék meg az ismeretsajátítást, hogyan tegyenek különbséget a tananyag értése és megértése között, milyen módszerekkel tegyék leghatékonyabbá az ismeretsajátítást és melyek a tanulók teljesítményértékelésének a leghatékonyabb formái*, elengedhetetlen. A gyakorlott pedagógusok számára nem jelent nehézséget a fenti kérdésekre a válaszadás, mivel a tananyag tartalmának, adatoknak az elsajátításánál, memorizálásánál fontosabbnak tartják a tanított tantárgy mélyebb összefüggéseinek az ismeretét.

A fent említett kutatók mellett érvelnek, hogy bár a hatékony osztálytermi munka nagyban függ attól, hogy a pedagógusok mennyire értik a gyerekek gondolkodási mechanizmusát, ennél hangsúlyosabb az, hogy hogyan tudják felkészíteni őket a használható tudás elsajátítására, alkalmazására. A gyerekek nem tudják, hogyan tanuljanak. Gyakran érzik, hogy az elsajátítandó ismeretek feltornyosultak előttük és már nem képesek lépést tartani a követelményekkel. A pedagógus feladata, hogy megtanítsa az új ismeretek befogadását, elemzését, azoknak a mindennapi életben történő alkalmazását, amely fontos lépés afelé, hogy összefüggésükben legyenek képesek elsajátítani az új ismereteket.

Sok iskolai sikertelenséget előidéző tényező ered a pedagógiai munka hiányosságaiból (Cousinet 1945; Bábosik 2000; Csirmaz 2003). Az iskola gyakran elmulasztja, hogy a gyerekek mindennapi munkáját egyéni képességeik figyelembevételével, egyénre szabott differenciált fejlesztéssel szervezze meg. A különböző kutatások adatai azt jelzik, hogy a pedagógusok többsége elfogadja, érti, ismeri az egyénre szabott, differenciált tanulásszervezés szükségességét, de a gyakorlatban nem alkalmazza (Golnhofer 2003). Figyelmen kívül hagyják, hogy a gyerekek többségére az alulmotiváltság, az iskolai munka iránti érdeklődés hiánya a jellemző. A mai gyerekek hozzászórtak az ingergazdagsághoz, az információ gyors áramlásához és nehezen tűrik a lassú munkát, a tartós figyelmet (Gyarmathy 2012).

Melyek azok a kompetenciák, amelyek fejlődését leginkább elvárjuk a pedagógusoktól? Nehéz megválaszolni a kérdést, hiszen nem egyszerű annak meghatározása sem, hogy melyek a kívánatos tanári képességek. Brunner (1976) szerint a tanári képességek fogalom azokat a beállítódásokat, ismereteket, személyiségjegyeket és viselkedésformákat

jelenti, amelyeket a tanár a tanulók fejlesztése érdekében a velük folytatott közvetett vagy közvetlen interakciói során alkalmaz. A tanítási képességek között sorolja fel a szaktudományi, szakmódszertani, szaktárgyi és tantervi tudást, a pedagógiai folyamat tervezését, a pszichológiai ismereteket. Ide sorolja a tanári kommunikációt és a szakmai együttműködést, az élethosszig tartó tanulásra történő felkészítést, az információs technológiában való jártasságot, a tanuló személyiségfejlesztésének, a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítését, fejlesztését, az elkötelezettséget és felelősségvállalást a szakmai fejlődésért is.

A pedagógusoktól elsősorban nem a lexikális tudás átadását várjuk el, hanem azt, hogy képesek legyenek a megszerzett ismereteik gyakorlatban történő alkalmazására. A legnagyobb kihívás számukra az, hogy a szükséges ismeretek folyamatos változása mellett képesek legyenek megtanítani a gyerekeket arra, hogyan bővítsék folyamatosan tudásukat. Nem csak arra kell felkészíteni őket, hogyan oldják meg a feladatokat és hogyan kezeljék a felmerült problémákat, hanem arra is, hogyan kommunikáljanak, hogyan osszák meg gondolataikat egymással (Cohen-Lotan 2014:14). Mint Falus (2012) írja „nyilvánvaló, hogy a tanuló csak akkor lesz erre képes, ha a pedagógus is képes rá”. A pedagógusnak ezért képesnek kell lennie önállóan és folyamatosan megújítani a tudását, és képessé kell tennie erre a rábízott gyerekeket is. A pedagógus feladata a tanulók gondolkodásának a fejlesztése, a kritikus gondolkodás megtanítása, a problémamegoldó képesség fejlesztése. A pedagógusoktól azt várjuk el, hogy elméleti ismereteik mellett megfelelő módszertani és pedagógiai tudással rendelkezzenek, vagyis a gyakorlati tapasztalataikat képesek legyenek elméleti ismereteikkel ötvözni, egységes rendszerbe foglalni.

Kérdés, hogy a pedagógusok képesek-e az elméleti ismereteiket és a gyakorlati tudásukat összekapcsolni. A felsőoktatásra jellemző, hogy az alsó fokon tanítókat inkább gyakorlatias, a középiskolai tanárokat inkább tudományos szempontok szerint készítik fel a pedagóguspályára, amely reformra szorul, mert ma a magyar iskolarendszer átalakulásával például a nyolc- és hatosztályos gimnáziumokban is többnyire egyetemzet végzett tanárok tanítanak és ennek következtében az elmélet-centrikus oktatás egyre fiatalabb korosztályokat érinthet (Bikics, 2003). A pedagógusképzésben arra kell törekedni, hogy a leendő tanárokat ne csak elméleti szinten ismertessék meg az új nevelési, oktatási módszerekkel, hanem biztosítsanak lehetőséget gyakorlati tudásuk fejlesztésére is.

2.2.3. A pedagógus szociális érzékenységevel szembeni elvárás

A pedagógusok számára ma a legnagyobb kihívását az jelenti, hogyan lehetséges felkészülni a heterogén tanulói csoportok nevelésére, oktatására. A heterogenitás nagyon sokféle jelentéssel bír. Témánkhoz igazodva a pedagógusok szempontjából a tudásbeli és a szociális, kulturális háttérből eredő heterogenitást tartjuk fontos, a tanulói teljesítményt jelentősen befolyásoló tényezőnek.

Az osztálytermi heterogenitás ismeretelsajátítást befolyásoló tényező, hiszen a gyerekek között kialakult státuszrangsor meghatározza a tananyaghoz való hozzáférést is (Cohen 1997; K. Nagy 2012). A pedagógusnak ezért értenie kell ahhoz, hogyan szervezze meg úgy a tanítási órát, hogy a különböző társadalmi csoportokból érkező gyerekek számára biztosítsa a megfelelő ütemben történő ismeretelsajátítást, haladást. Kihívást jelent úgy megszervezni a tanítási órát, hogy a gyerekek, kulturális különbségeiket félre téve, együtt dolgozzanak, közösen munkálkodjanak (Gay 2000). Foster (2001) szerint a tanároknak ahhoz, hogy kezelni tudják az osztály szociális heterogenitását és növeljék munkájuk hatékonyságát, fejleszteniük szükséges a kulturális sokszínűséggel kapcsolatos ismereteiket is. Coleman (1966) szerint az iskolák alig képesek a szociális háttérből eredő hátrányok kiegyenlítésére, keveset tehetnek, tesznek a társadalmi egyenlőtlenség ellen. Bizonyított az is, hogy a tanárok képzettsége és az, hogy az iskolák földrajzilag hol találhatóak, éppen olyan befolyásoló tényező, mint a tanulók szocio-ökonómiai háttere.

A pedagógusoknak érdemes tudniuk, hogy azok a gyerekek, akik az iskolában sikertelenek, később, onnan kikerülve az alulképzettek, munkanélküliek csoportját növelik majd, ezzel akadályozva meg azt, hogy a többségi társadalomhoz tartozzanak, annak aktív tagjai legyenek. Mindennek hátterében az a gondolat áll, hogy számítani kell arra, hogy erős korreláció lesz a képzettség és a jövedelem, az iskolai sikeresség és a foglalkoztatottság, foglalkoztathatóság között (Forrás: National Center 2000).

2.2.4. A pedagógiai munkát befolyásoló elméletek, nézőpontok, osztálymunka-szervezési technikák

A hatékony pedagógiai munkához kívánatos, hogy a tanárok ismerjék azokat az elméleteket, nézőpontokat és osztálymunka-szervezési technikákat, amelyek alkalmazása során megértik, hogy miért van szükség az aluteljesítő, különösen a hátrányos helyzetű, valamint a tanulásban lemaradt tanulók felzárkóztatását is segítő eltérő tanítási–tanulási módszerek

alkalmazására. Az a pedagógus, aki a tanulóknak a csoportmunkán keresztül történő tanítási-tanulási módszer előtérbe helyezésével építi fel a tanítási óráját, a foglalkozását, nagy valószínűséggel sikert ér el a diákok ismereteinek bővítésében, iskolai előrehaladásában (K. Nagy 2005).

Mead kutatásai fontos jelentőséget tulajdonítanak a szereptanulásnak, és a gyerekek társas kapcsolatában a tanulás lehetőségét hangsúlyozta (Mead 1973; Giddens 2003). Vigotszkij (1987) munkáiból a pedagógusok ismeretet meríthetnek arra vonatkozóan, hogy a magasabb pszichikus működések, a viselkedés és a jellem formálásában fontosabb szerepet játszik a gyereket körülvevő környezet, a családi háttér és a felnőttekkel, társakkal kialakított kapcsolat, mint az öröklött magatartásformák.¹⁰ Vigotszkij (1978) a tanulást a szociális interakcióval, társas kapcsolattal hozza összefüggésbe. Amellett érvel, hogy az ismeretsajátítás folyamatában előnyös, ha a tudás különböző szintjén állók közösen dolgoznak, együtt munkálkodnak. A folyamatban a gyengébb teljesítményű tanuló problémamegközelítési, -megoldási módot tanul a tudás magasabb szintjén álló társától. Az együttműködés akkor sikeres, ha pozitív változás következik be a tanulók viselkedésében. A gyengébb teljesítményű tanuló esetében a külső szabályozottságból az önszabályozottságra való áttérés következik be, amely egyben azt is jelenti, hogy a saját viselkedésének kontrollálójává válik, míg a tudás magasabb szintjén álló megtanulja, hogyan segítse társát ebben a folyamatban.

Vigotszkij a kommunikáció formái közül a beszédet tekinti a kognitív fejlődés legfontosabb segítőjének. Úgy véli, hogy a közös munkában a gyerekek – saját viselkedésük, formálása, javítása, felügyelete mellett – megtanulják, hogyan kérjék meg egymást a feladatok megoldására, az abban való részvételre. Eredményeként a gyerekek gondolkodása fejlődik, nem vonakodnak a feladatban való részvételtől, képesnek érzik magukat azok megoldására. A fejlődés lépcsőről lépésre következik be. Szerinte minél magasabb tudással rendelkeznek a társak, annál észrevehetőbb pozitív változás következik be a gyengébb teljesítményű gyerekek önálló problémamegoldó képességében.

A magas szintű szakmai ismeretek elengedhetetlenek a hatékony pedagógusi munkához. A pedagógusoknak ismerniük kell a gyerekek életkori sajátosságait, tanulási szokásait, a csoportban való együttműködésre való képességüket. Piaget (1966) úgy véli, hogy a cselekvés a gyerekek szempontjából fontos formáló erő. Munkáin keresztül a pedagógusok érzékenységét fokozhatjuk az irányban, hogy minimalizálják a kész ismeretek

¹⁰ Pszichikus funkciók például a tudatos és értelmes bevézés, a logikai elemzés, az aktív figyelem, az elvont gondolkodás magasabb formái, stb. (Vigotszkij, 1978)

átadását, adatok memorizálását, a szóban és írásban közölt új ismeretek passzív befogadását. Kívánatos, hogy helyette a tanulók kommunikációjára és aktív cselekvésére helyezték a hangsúlyt. A fejlődés szempontjából fontosak az építő vitát generáló feladatok, az új ismeretekhez kapcsolódó lényegi kérdések tisztázása és a törvényszerűségek felfedezése. Piaget arra mutat rá, hogy a tudásban való előrehaladás a megismerés, alkalmazkodás feladatmegoldás során megy végbe.¹¹ Mindez a tanulók alkalmazkodóképességének, viselkedésének formálója, a szocializációjuk elősegítője, a csoportba tartozás érzésének erősítője. A pedagógus értse, hogy minél nagyobb teret enged a tanulók közötti együttműködésnek, annál valószínűbb, hogy lehetőség nyílik a saját, eltérő vélemények kinyilvánítására, közlésére. A vita, az eltérő vélemények ütköztetése magasabb szintre emeli a gondolkodást, elősegítve a hatékony ismertelsajátítást (Cohen 1994:11). Falus (2003) a vitát szintén a tanulói önállóság egyik fontos kialakító tényezőjeként említi. Kívánatosnak tartja, hogy a pedagógusok férjenek hozzá azokhoz a kutatási eredményekhez, amelyek azt támasztják alá, hogy az ismeretsajátítás és a logikus érvelés, vita között korreláció van. Light és Glachan (1985) kutatásaik során arra az eredményre jutottak, hogy azok a gyerekek, akik együttműködéssel, a feladatok feletti vitán keresztül keresték az utat a megoldáshoz, érvelési technikájuk többet fejlődött, mint azoknak a gyerekeknek, akik nem vitatkoztak, vagy akik erejüknél vagy hatalmuknál fogva érvényesítették akaratukat a vitában. Bassarear és Davidson (1992) kutatásai szerint (idézi Cohen-Lotan 2014:15) a tanulók egymásnak lényegesen nagyobb gyakorisággal tesznek fel kérdéseket, mint a pedagógusnak, amely szintén a tanulók közötti kommunikáció, így az ismeretsajátítás előmozdítója.

Piaget (1998) üzenete, hogy a megismerés folyamata és a tanítás szoros kapcsolatban áll egymással. Megerősíti, hogy az ismeretközlés a tanulás mechanikus folyamata, amelyben a szóbeli közlés a legfontosabb szerep. Arra is felhívja a figyelmet azonban, hogy a sikeres ismeretsajátítási folyamatban az aktív részvétel, a cselekvés elengedhetetlen. Piaget a pedagógus személyiségét, szerepét döntőnek tartja a hatékony tanulási környezet megvalósításában. Úgy véli, hogy „a tanár gátja a kreatív gondolkodásnak”, amennyiben a hagyományos, irányító, ismeretközlő szerepet gyakorolja a szervező, a tanulók munkáját előkészítő tevékenység helyett. Gondolatai rendezésében odáig jut, hogy az iskola a lehető legtöbb, a pedagógustól független munkára adjon lehetőséget a gyerekek számára.

Freinet (1969) azt állítja, hogy amennyiben a pedagógus tudja, hogyan adja át „hatalmát”, irányító szerepét a diákoknak, akkor ezzel a gyerekek közötti együttműködést

¹¹ Piaget ide sorolja a megismerést, vizsgálódást, problémamegoldást, kísérletezést, tanulást, cselekvést és ellenőrzést, megfontolást és következtetést.

serkenti, amelynek eredménye az elsajátítandó ismeretek lebontása, majd újra felépítése a tanulók közös munkájában.¹² A feladatok legyenek motiválóak, érdekesek, olyanok, amelyektől a tanulók kedvet kapnak a közös és önálló munkára, önálló gondolataik megfogalmazására. Ezzel biztosítani tudják azt, hogy a gyerekek nem valamiféle gépezetként, hanem innovatív módon nyúlnak a felkínált feladatokhoz.¹³ Piaget személyiség és nyelvi fejlődéstudáselmélete szerint a tudásban magasabb szintre jutáshoz azonban magasabb tudási szinten álló társra van szükség (Kagan, 2001).

A szocializáció közösségben megy végbe, amelynek során kultúraátadás következik be. Az egyénnek e tevékenységben aktívan részt kell vennie, szerepet kell vállalnia. A heterogén tanulói csoportban a szerepek átadása és tanulása a felek tanítói és tanulói státuszát jelentheti, amely folyamatban bárki lehet tanító és tanuló is. A gyerekek egymástól viselkedési normákat tanulnak, amely folyamat körültekintő szervezésével előkészíthetjük a tanulókat a felnőttkori, a társadalom szempontjából kívánatos viselkedési szabályok betartására (Brim, 1994). Jó, ha a pedagógusok tájékozottak a szociális tanulás elméletéről. Irányítsák rá tanulóik figyelmét azokra a jelekre, helyzetekre, amelyekből világossá válik számukra saját viselkedésük milyensége, és amelyekből képesek felmérni, hogy környezetük milyen viselkedést vár el tőlük. A gyerekek figyelik egymást, egymástól tanulnak, de ez nem jelenti feltétlenül azt, hogy egymást utánozzák. Ennek eredménye lehet, hogy kritikusan és értőn tudják egymás cselekvését megítélni, értékelni. A jutalom vagy a büntetés a szimpátia vagy antipátia az utánzandó személy felé befolyásoló tényezők.

Bandura (1976) fontosnak tartja a modellként szolgáló viselkedésnormákat, amelyeket a társas kapcsolatok, helyzetek jelentősen befolyásolnak. Jelentős szerepet tulajdonít a dicséretnek, amely a viselkedés megismétlését, folytatását eredményezi.

Morrison és Kuhn (1983) úgy vélik, hogy a gyerekek óvodáskortól utánozzák társaikat, amely utánzási vágy az életkor előrehaladásával egyre fokozódik. A gyerekeknek szükségük van egy bizonyos kor elérésére ahhoz, hogy alkalmasak legyenek a cselekvések

¹² A tanári „hatalom” átadásának jele, hogy a tanulók együtt dolgoznak, beszélgetnek a feladatról. A tanár irányító szerepének az átvételével a csoport felelősséget vállal saját tevékenységéért (Cohen – Lotan 2014:104-105).

¹³ A társas interakció és a tanulás kapcsolatának hangsúlyozásában jelentős szerepet töltött be a reformpedagógia kialakulása. Az egyik meghatározó irodalom Dewey munkássága, aki kísérleti iskolamodelljében az iskola és az élet közelítésére törekszik. Úgy véli, hogy a tananyag kialakításának alapja a mindennapi tapasztalat, a gyakorlati élet, elsajátításának a módszere pedig a gyermeki öntevékenység, aktivitás, ami az egyéni érdeklődésben és képességekben rejlik (*Vág*, 1985). Elmélete szerint az ilyen iskola elősegíti az egységes világkép kialakulását, és lehetővé teszi a világ különböző szempontú és tevékeny megismerését. Követője, *Parkhurst* (1982), akinek a nevéhez a Dalton-terv fűződik, szintén a tanulói öntevékenységet, a kellő tanulói szabadságot véli az egyik legfontosabb ismeretsajátítási folyamatnak.

szabályozására és befolyásolására, amely azt is feltételezi, hogy a folyamatban a kölcsönösségnek viszonylagosan nincs nagy szerepe.

Az iskolai munka során a hátrányos helyzetű gyerekek közötti társas kapcsolatok erősítésével eredményeket lehet elérni az előnyösebb helyzetű gyerekekhez történő felzárkózás terén. A hagyományos, elsősorban frontális osztályszervezésű tanítás ezt a hátrányt konzerválja, míg a gyerekek közös munkájára alapozott tanítás ennek ellentétét eredményezi. Mugny (Doise et al. 1980) kísérletei azt támasztják alá, hogy a társas kapcsolat, viselkedés akkor hasznos, ha alkalmat ad a gyerekek közötti együttműködésre, a cselekvések összehangolására. A társak nélküli cselekvés mindezt nem teszi lehetővé. Kísérletei lényege, hogy a gyerekek a megszerzett tudást elraktározzák, megtanulják, majd később, egy adott helyzetben, szituációban előhívják és alkalmazzák, sőt, olyan helyzetekben is képesek aktivizálni azt, amikor a felek között nincs egyenlő státusból történő kommunikáció.

Több kutató is (Perret-Clermont– Schubauer-Leoni 1981; Rogoff 1990) arra a megállapításra jutott, hogy a tanulást a gyerekek környezetében lévők elősegíthetik. Ez lehet egy felnőtt vagy iskolatárs, barát. Az együttműködés serkentően hathat a gondolkodásra, az eszközök felhasználására, az innovatív gondolatok megfogalmazására. A csoportban tanulás ráirányítja egymásra a figyelmet, amelyben a cél az egymás felé tanúsított kölcsönös elismerés megerősítése. Kruger és Tomasello (idézi Rogoff 1990) szerint a gyerekek jobban szeretnek egymás között vitatkozni, érvelni, mint a tudásban felettük álló felnőttel. A pedagógusnak teret kell engedni a tanulók közötti alkotó vitának, a logikus gondolatmenetek kialakításának, a problémamegoldásnak (Light – Glachan 1985).

Cousinet (1945) amellett érvel, hogy a csoportmunka legnagyobb jelentősége, hogy megtanítja a gyerekeket az együttműködésre. Petersen (1998) nem ért egyet a csoportmunka egyeduralmával, viszont úgy véli, hogy az együttműködés a tanulók személyiségét nagyban befolyásolja, formálja. A csoportmunka ne jelentse a személyiség feladását, a beolvadást. Jelentse viszont az egyén erősségeinek megmutatását és azt, hogy képes egy csoport tagja lenni, képes közösségben dolgozni. Az eltérő kultúrák ismerete, tisztelete és figyelembevétele a szülőkkel való hatékony együttműködés kialakításának a feltétele. A pedagógusok értsenek ahhoz is, hogyan használhatják fel a tanulók közötti meglévő kulturális különbségeket az ismeretek bővítéséhez, a tudás magasabb szintjére lépéshez. Ma az iskolákban a tanulói összetétel egyre sokszínűbb mind tudásban, mind szocializáltságban és a nyelvi különbözőség is – különösen a bevándorlókat nagy létszámban fogadó országokban – hatalmas méreteket ölt. A pedagógusok fogadják el ezt a sokszínűséget, értsenek a heterogén tanulói csoportok neveléséhez, oktatásához, azt előnyként és ne problémaként kezeljék.

Biztató lehet, miszerint az egyén fejlődésére a szociális körülmények nagyobb hatással vannak a genetikai adottságoknál. A kulturális sokszínűség eredhet a családi hagyományokból, földrajzi elhelyezkedésből, etnikai hovatartozásból, nyelvi eltérésből, vallásból, de eredhet szexuális irányultságból is, amely tényezők hatással vannak az egyén tetteire, viselkedésére. Rogoff (2003) amellett érvel, hogy ez a sokszínűség nemcsak az ismeretsajátítás befolyásolója, hanem a fejlődés elősegítője is. Úgy véli, hogy mivel a fejlesztés célja a képzésben résztvevő csoport kultúrája által erősen meghatározott, a pedagógusnak nemcsak a tanulók közötti kulturális különbségeket kell ismernie, hanem azt is, hogy a kultúra függvényében melyek azok az ismeretek, amelyeket a hatékony fejlesztés céljából fontos elsajátíttatnia. A pedagógus tudja, hogy ezek az ismeretek hogyan kapcsolódnak diákjai eltérő kultúrájához (Banks 2014). Kutatások támasztják alá, hogy például az amerikai iskolákban a tanárok kevesebb szemkontaktust létesítenek a színes bőrű diákjaikkal, többet dorgálják őket és alacsonyabb elvárást támasztanak velük szemben (Wang-Lindvall (1984). Comer és munkatársai (1966) és Othman (2009) emellett azt is állítják, hogy az iskola összes felnőtt dolgozójának a tanulókhoz való hozzáállása és viselkedése befolyással van a gyerekek teljesítményére, megnyilvánulásaira.

A kognitív képességek fejlesztése kiemelt feladat. Hozzáértés szükséges ahhoz, hogy mikor milyen beavatkozásra, tanítási technika alkalmazására van szükség a gyermekek személyre szabott fejlesztéséhez. Munkájuk során a lépcsőről lépésre történő építkezés szakmaiságról árulkodik. Érvényesíteniük kell Vigotszkij (1978) legközelebbi fejlődési zónáról nyújtott ismereteit, figyelembe véve a tanulók egyéni különbségeit.

A dolgozatunkban bemutatásra kerülő, a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoport kezelésére alkalmas módszerhez a hatékony osztálytermi munka követelménye az innovatív gondolkodást megkövetelő, nyitott végű, többféle megoldást magukba rejtő feladatok összeállítása (Cohen 1997). Ehhez azonban az szükséges, hogy a kollégák tudják, hogy csak az lesz sikeres, akinél a gyerekek felfedezés útján, belső igényt kielégítve, élményszerűen sajátítják el a tananyagot (Faludi 1994). Cohen és Lotan (2014:6) szerint a csoportmunka hatékony eszköze a tudás és szociális készségek emelésének és kiváló segítője a képességek kibontakoztatásának. Összességében segít az osztálytermen belüli két legfontosabb megoldásra váró probléma kezelésében: megszünteti a gyerekek alulmotiváltságát és tudásbeli előrehaladás eredményez. A csoportmunka biztosítja, hogy a pedagógusok az alkalmazott módszereken és tartalom keresztül hatékony nevelést és oktatást közvetítsenek a gyerekek felé, amelynek irányítása vezetői feladat.

A vezető legfontosabb feladata, hogy képes legyen motiválni kollégáit és gördülékenyen megszervezni az iskolában folyó munkát. A sikeres működéshez Fullan (2008) az alábbi hat fontos területet emeli ki: a tantestület tagjai közötti együttműködés, hosszú távú tervekben gondolkodás, az alkalmazottak alapos ismerete, folyamatos tanulás, leadership és a kollégákra kifejtett pozitív nyomás. Liskó (2004) szerint a tanárok folyamatos képzése is jelentősen hozzájárul egy intézmény sikeres működéséhez. Egy képzés azonban akkor a leghatékonyabb, ha a teljes tantestület részt vesz rajta és befejeztével az igazgató képes ráhangolni pedagógustársait a közös cél eléréséhez szükséges feladatokra. A tantestület egésze számára elérhető ismeret fontos, hiszen a mindenki által birtokolt módszertani tudás, ismeretek, képessé teszik őket a tanulók azonos elvek alapján történő nevelésére, a tanulók tudásának közös felépítésére (Donaldson 2010). Fontos feladat a pedagógiai kultúra fejlesztése, különös tekintettel a módszertani gazdagságra, amely módszerek ismerete azonban nem jelenti azok automatikus és önkényes alkalmazását (Deal-Peterson 2009).

*

A pedagógus feladata tehát leginkább az inspiráló környezet és feltételek megteremtése a diákok számára. Képes motiválni és képes a tanuláshoz szükséges pozitív légkör megteremtésére. Rávezeti a diákokat saját, egyéni tanulásmódjuk kifejlesztésére, harmonizálja a diákok személyiségének érzelmi, testi, lelki és intellektuális oldalait, menedzser és szervező, tutor vagy mentor, de nem az "egyetlen megoldás biztos tudora". Feladata a motiválás, a szűk szakma beillesztése az általános műveltségbe. Ennek eléréséhez azonban megfelelő ismeretekre, tudásra van szüksége, amely nem csak a pedagógust, mint egyént, hanem az iskolát, mint szervezetet is kell, hogy jellemezze.

A Komplex Instrukciós Program megköveteli a megszokott pedagógus viselkedés és a szakmai rutinok jelentős módosulását, olyan személyes képességeket igényel a pedagógusoktól és a pedagógusközösségektől, amelyekre csak időigényes, folyamatos tanulás útján tehetnek szert. A tantestületen belül az egyéni tanulás helyett a közös tanulás kerül előtérbe.

2.3. Az iskola, mint szervezet

Az intézmény hatékonyságát meghatározza, hogy mint szervezet hogyan épül fel, hogyan működik. Klein (2001) szerint az iskola személyek és eszközök rendszere, amelyet a *céltudatosság* (a szervezet meghatározott eredményt, azaz célokat kíván elérni, a célokat rangsorolni tudja), *elemek közötti funkcionális munkamegosztás* (a szervezet alrendszerekkel rendelkezik, közöttük kapcsolat, azaz kommunikáció van) és a *vezetés* (a szervezet egyik részhalmazának feladata a többi részhalmaz tevékenységének meghatározása) tulajdonság jellemez. Klein úgy véli, hogy a szervezet működését több tényező is meghatározza. Ezek közé tartozik a *tartalom* (szervezet tagjai, munkaeszközök, berendezések), a *struktúra* (a szervezet funkcionális egységeinek és azok tevékenységének rendszere), a *kommunikáció* (információáramlás), az *ellenőrzés* (rendszer működésének felülvizsgálata) és a *döntéshozatal* (erőforrások hasznosítása, döntéshozatali folyamat).

A sikeres innováció erős szervezeti kultúrát feltételez. A szervezeti kultúra a tantestület által elfogadott, közösen értelmezett előfeltevések, értékek, meggyőződések rendszere, amelyeket érvényesnek fogadnak el, követik, és az új tagoknak átadják, mint a problémák megoldásának követendő mintáit, és mint kívánatos gondolkodási és magatartásmódot (Crahay – Neve-Lajong 1982). A szervezettel való azonosulás, a szervezeti identitás kialakulása nélkül a szervezeti célok megvalósíthatatlanok lennének. A szervezeti kultúra fejlesztése a szervezet egészére kiterjedő, a vezető, vezetőség által szervezett, tervszerű tevékenység, amely a hatékonyság és az alkalmazkodási képesség növelését célozza, illetve valósítja meg tervszerű beavatkozás útján. A szervezetfejlesztés, a szervezeti kultúra fejlesztésének célja a teljesítményének, hatékonyságának a növelése, illetve a szervezet tagjai személyes fejlődésének a támogatása (Golnhofer 2006). Ahhoz azonban, hogy a hagyományos szervezeti kultúra megváltozzon, kreatív iskolára van szükség (Klein 2007).

A szervezeti kultúra kulcskérdése, hogy a szervezetben lévők képesek-e azonosulni a szervezet egészével, a szakmával és a szűkebb szakterülettel, amely folyamatban a pedagógus saját tevékenységét a szervezeti célokkal összefüggésben értelmezi és végzi. Kérdés, hogy a vezetés figyelembe veszi-e a szervezeti feladatok megoldásának a pedagógusokra és a diákokra gyakorolt hatását, következményeit és humánorientált-e. Az iskolák, mint szervezetek hosszú távú célokat tűznek ki maguk elé. Pedagógiai programjukat stratégiai tervként kezelik, amely áthatja az intézmények mindennapi munkáját. Az elvégzett munka

jutalma a pedagógusok teljesítményéhez kötött. Az iskolák képesek követni és válaszolni a külső környezet változásaira, például figyelnek a szülők igényeire. Ollé (2006) a fenti gondolatsort azzal egészíti ki, hogy az innovativitás velejárója a kockázatvállalás, amely folyamatban a vezetés a végső eredményre koncentrál, az eredményhez vezető folyamatok, technikák figyelembevételével.

2.3.1. Az iskola, mint tanulószervezet

A sikeres intézmények jellemzője a megújulásra való törekvés, amely magában foglalja a változásokra és az innovációra való gyors reagálást, a minőség tudatosságot és az alkalmazottak nagyfokú bevonását, amely a hozzáadott érték, a tudástőke egyik teremtője. Halász szerint (2007a) az igazán értékes innovációs folyamatok csak olyan szervezetekben lehetségesek, amelyekben intenzív és folyamatos belső tanulás zajlik. A szervezeti tanulás egy komplex folyamatot jelent, amelynek célja a szervezet fejlődése, és melyben az egyéni és a csoportos tanulás fontos szerepet kap, és amelyben az egyén tanulása és a szervezet fejlődése kölcsönösen egymás feltétele. Bármiféle egyensúlytalanság ebben a folyamatban csökkenti a szervezet képességét, hogy legyőzze a fejlődését akadályozó tényezőket, és összhangba kerüljön a környezetében zajló változásokkal (Argyris – Schön 1996). A szervezeti tanulás tehát a tanulószervezetek jellemzője.

A tanulás során a tagok képesek tapasztalataik alapján új tudást létrehozni, és azt a szervezeten belül elterjeszteni annak érdekében, hogy az elérhető és felhasználható legyen a többi pedagógus számára is. Képesek elemezni megfigyeléseiket, levonni következtetéseket a sikereikből és a kudarcaikból. Ennek értelmében érdemes átgondolni, hogy melyek azok az elemek, amelyek szervezetté teszik a jól működő intézményeket, és mint szervezetek, mitől válnak tanuló szervezetté.

Egy iskola szervezetnek tekinthető, ha, bár egységekből áll, de egészként működik, az egységek között kapcsolat, összehangolt működés, dinamikus interakció van és a környezettel kölcsönhatásban áll. Egy iskola többek között azért működhet jól, mert megvalósul a dolgozók tevékenységének ésszerű koordinációja, mert az intézmény pedagógiai programjában és nevelési tervében foglaltak teljesülnek és mindehhez a vezetés fontos helyen kezeli a tevékenységi körök megosztását (Kovács 2012). Jellemző a pozíciók és szerepek együttese, tanulók, pedagógusok, szülők szervezetének az összessége, olyan komplex szervezetet felmutatva, amelyben a résztvevők között erős kommunikáció valósul meg (Szivák, 2006). Stocker (2004) szerint a tanuló szervezetre jellemző, hogy úgy alkalmazkodik

a környezetéhez, hogy folyamatosan szem előtt tartja a közös jövőképet. Ezt a folyamatos innováció-teremtő képessége által éri el, amely folyamatban minden innováció egy-egy szintet jelent a jövőkép eléréséhez.

Benedek (2013) úgy véli, hogy a tanulószervezet olyan intézmény, amely tudatosan és módszeresen alakítja a szervezeti tudás létrehozását és átadását és célja a tevékenység javítása. Senge (1998) szerint a tanuló szervezetben az egyének képességeinek folyamatos bővítése zajlik, és az emberek a közös tanulás képességének elsajátításában motiváltak. A működéshez a rendszerben való gondolkodást, önfejlesztést, személyes kontrollt, közös jövőképet, belső meggyőződést, attitűdváltást és a csoportos tanulást, team munkát, mint nélkülözhetetlen alapelveket jelöli meg.

Kozma (1994) és Szenczi (2000) a fenti gondolatot számunkra azzal egészíti ki, hogy az iskola társadalmi intézmény (mivel társadalmi szükségszerűség és pedagógiai intézmény), mert a nevelés-oktatás minőségét közvetíti. Eredményeként az iskola szervezetté alakul, egy szabályosan működő struktúrát feltételez és erre szervezetelméleti modelleket épít ki.

Halász (2007a) úgy véli, hogy az iskoláknak azért fontos tanuló szervezetté válniuk, mert a gazdasági szervezetek tanuló szervezetté válása megkívánja, hogy az ott dolgozók képesek legyenek tanulószervezetben működni. Márpedig ilyen emberek csak olyan szervezetben, olyan iskolában tudnak nevelődni, amely maga is tanulószervezetként működik. Úgy véli, hogy a versenyképesség és a tanulószervezet szinonima fogalmak, amely az oktatás területén is érvényes.

Amikor egy iskola fejlesztést hajt végre, a tervezés folyamatakor vegye számba a használóit, a programját, a szervezeti felépítését és a környezetét. A sikeres fejlesztés követelménye, hogy az intézmény képes a tanulók teljesítményére és az osztálytermi folyamatokra összpontosítani úgy, hogy közben a tanulók, a szülők, a pedagógusok, a fenntartó és a civil szervezetek aktív részvételére épít. A fejlesztés fontos komponensei a dolgozók fejlesztése melletti elköteleződés, az átalakító, fejlesztő vezetői hozzáállás, a fejlődés, változás folyamatos mérése és a közös tervezés. A sikeres szervezetfejlesztéshez szükség van a lehetőségek felmérésére, a lehetőségek kihasználásához szükséges képességre, valamint a szakértelmet, tehetséget és készségeket magába foglaló hozzáértésre (Szatmáriné 2008).

A pedagógusokkal szemben elvárt, hogy értsék és azonosuljanak az intézmény céljaival, jellemezze őket elégedettség a munkájukban, azonban, ha problémahelyzetbe kerülnek, tudják, hogy a szervezetben milyen mechanizmusok állnak rendelkezésre annak megváltoztatására. Kívánatos, hogy probléma esetén a vezetés és a dolgozók is a megoldandó

feladat tartalmára figyeljenek, a hangsúlyt a mindenki számára elfogadható megoldásra helyezték.

2.3.2. A tanulószervezetként működő iskolák vezetésének jellemzői

Az iskolavezetésnek, élén az intézményvezetővel, meghatározó szerepe van az iskola tanulószervezetté válásában. A vezető elsődleges feladata a tanulószervezet kiépülésének támogatása (Senge, 1998), azaz az alapelvek összehangolása és a megvalósulásának elősegítése, mint például a közös jövőkép kialakulásának támogatása, a bizalommal teli légkör kialakítása, az egyéni és csoportos tanulás megszervezése, lehetőség biztosítása a kísérletezésre, önálló döntéshozatalra és a kockázatvállalásra (Mullford - Silinis, 2003, Williams - Brien - LeBlanc, 2012, Schlechty, 2009).

A tanulószervezetként működő iskolákban az igazgató változáshoz és változtatáshoz való hozzáállása élesen eltér a bürokratikus berendezkedésű iskoláétól (Schlechty, 2009). A tanulószervezet igazgatója számít a változásra, permanens és normális folyamatnak tekinti. Az új technológiákat és a külső környezetet lehetőségnek látja a fejlődéshez, az iskolában bevezetett változtatásokat pedig a teljesítmény növelésének lehetőségeként interpretálja és nem, mint megoldást egy éppen aktuális krízisre. Az igazgató képes eldönteni, hogy az elgondolt innováció (változtatás) valóban a kívánt jövőkép felé mutat-e, illetve hogy megfelel-e a szervezet kapacitásának, azaz az iskola aktuális struktúrája, eszközközei és forrásai képesek-e kiszolgálni a tervezett újítást. Amennyiben a kapacitás kevés, először a kapacitás növelésre törekszik.

A tanulószervezetként működő iskolákban az igazgató (a többi pedagógushoz hasonlóan) elkötelezett a tanulás irányában, folyamatosan törekszik tudásának a bővítésére, képességeinek a fejlesztésére (Schlechty, 2009), és ezáltal a saját példájával modellezi a tanulás folyamatát. Támogatja a tanárok és az iskola dolgozóinak a szakmai fejlődését, bátorítja őket arra, hogy megosszák egymással a gondolataikat és egymástól is tanuljanak (Mullford és Silins, 2003).

A tanulószervezet vezetésére a megosztott vezetés a jellemző (Williams, Brien és LeBlanc, 2012, Mullford és Silins, 2003), az iskola igazgatója a vezetők vezetőjeként működik (Schlechty, 2009). Az ilyen szervezetekben a tanároknak lehetőségük van részt venni az iskolát érintő legfontosabb döntésekben, de hozhatnak egyéni döntéseket is és szabadon kísérletezhetnek (Silins, Zarins, és Mullford, 2002).

2.3.3. Az intézményvezető személyiségének hatása az innovációs folyamatra

Az elmúlt évszázadban számos kutatás kapcsolódott a vezetés fogalmának a meghatározásához és a vezető személyiségének a vizsgálatához (például Fayol 1917; Lewin 1935; Lewin – Lippit – White 1939; Weber 1947; Tannenbaum-Schmidt 1958, Likert 1967; Hersey-Blanchard 1982; stb.)¹⁴, viszont kevés azoknak az elemzéseknek a száma, amelyek az oktatás területén a hatékony iskolavezetés jellemzőit határoznák meg (Harris, 2002; Razik-Swanson 2001; Owens 2001; Morrison 2002).

A vezetés és vezető fogalmak mellett egyre gyakrabban fordul elő a *menedzsment* és a *leadership* fogalom, ezért érdemes feltárni, hogy vajon menedzsmentről vagy leadershipről beszéljünk egy intézmény innovációs folyamatának az irányítása tekintetében. Gondolatsorunkat a két fogalom értelmezésével indítjuk.

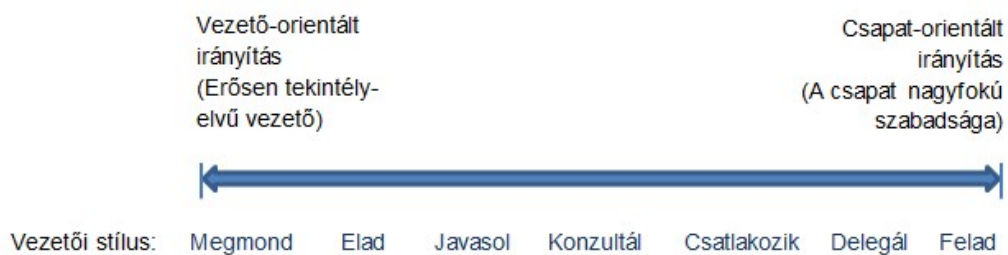
A Magyar Értelmező Szótár (2003) szerint a menedzsment ügyvitelt, igazgatást, vezetést jelent, amely az erőforrások szervezésével és irányításával foglalkozó tevékenység. Célja, hogy a végzett munka eredményeként egy adott idő- és költségkereten belül teljesüljenek a szervezet céljai. Taylor (1911) úgy fogalmaz, hogy a menedzsment tudja, hogy mit akar az emberektől, mit akar velük elvégeztetni annak érdekében, hogy a leghatékonyabban dolgozzanak. Vezetője a menedzser, az a személy, aki a menedzsmentfolyamatokat a gyakorlatban véghezviszi.

A leadership fogalom közgazdasági szemszögből való megfogalmazás szerint egy olyan vezető-beosztott kapcsolat, ami az együttműködésen, együttdolgozáson, egymás segítségén, egy valós kapcsolaton alapul. A leadership személyek és csoportok befolyásolási folyamata a célok meghatározása és megvalósítása érdekében. Eisenhower szerint a leadership az a képesség, amellyel el tudjuk dönteni, hogy mit kell tenni és erre rá is tudunk venni másokat, hogy ezt megcsinálják. Day és munkatársai (2009) a leadership feladatáknak a szervezetben lévő személyek hatékony munkájának a megszervezését jelöli meg. Véleményük szerint a vezető befolyásol, motivál, képvisel, példát mutat, nevel és tanácsol. A fenti gondolathoz kapcsolódik Maxwell (2013), aki úgy véli, hogy a vezetés nem egyéb, mint hatás, amely szorosan összefügg a motivációval, mivel annak megértésén alapszik, hogy mi készletti gondolkodásra és cselekvésre az embereket.

¹⁴ A vezetés fogalmának meghatározásai közül a következő kettőt szeretnénk kiemelni. Fiedler szerint „a vezetés mások befolyásolása abból a célból, hogy valamilyen feladatra közös megoldást találjanak”. Bayer gondolatai szerint (1995) „a vezetés olyan tevékenység, amely – a kommunikációs folyamatra támaszkodva – meghatározott cél (célok) érdekében befolyásolja az emberek közötti kapcsolatokat és az emberi magatartásokat”.

Az OFSTED (Office for Standards in Education 2003) az iskolai leadership és a menedzsment közötti különbségtétel tekintetében úgy fogalmaz, hogy míg a leadership feladata „jó dolgokat csinálni”, a menedzsmenté ezzel szemben „a dolgokat jól megcsinálni”. Állítását azzal is kiegészíti, hogy a hatékonyság érdekében a leadership nem hagyhatja figyelmen kívül a követők céljait és szükségleteit. Tannenbaum és Schmitt modelljében az alábbi kapcsolatot vázolja fel a menedzsment és a leadership kapcsolatát (3. ábra).

3 ábra: Tannenbaum-Schmidt modellje a vezetői magatartásról



Forrás:

http://webcache.googleusercontent.com/search?hl=hu&q=cache%3AugMSupilwjsJ%3Ahttp://www.mindtools.com/pages/article/newLDR_42.htm+Tannenbaum-Schmidt+leader

Kocsis (1993) szerint a *menedzsment* az a folyamat, amelyet egy vagy több személy végez mások tevékenységének koordinálására, olyan eredmények elérése érdekében, amelyet egyikük sem tudna egyedül sikerre juttatni. Mint írja, a menedzsment feladata a szervezet működtetése, a rendelkezésre álló erőforrások tervezése, a célok, az ütemtervek meghatározása, a költségvetés rögzítése. A menedzser felosztja a feladatokat, biztosítja az erőforrásokat, felépíti a szervezetet. Rendelkezik, koordinál, utasít, irányít, felügyel, döntéseket hoz és ellenőrzi a végrehajtást. A menedzsment jellemzője az információ megosztása a szervezeten belül, az önálló cselekvést serkentő határozottan körvonalazott határok megteremtés és kijelölése, valamint a hierarchia felváltása az önirányításra képes csoportokkal. Ezzel szemben a *leadership* elsősorban a személyes viselkedésformáról, magatartásmintáról szól, amely folyamatban a vezető érzelmekre hagyatkozik. Feladata az

embereket egy vízió, jövőkép mögé felsorakoztatni. Vezetője, a leader hosszú távon gondolkodik, felvázolja az irányvonalat és a megvalósításhoz szükséges stratégiákat.

A fenti gondolatsor eredményeként úgy véljük, hogy a hatékony irányításához és működéshez, működtetéshez mind a menedzseri, mind a vezetői képességekre és készségekre szükség van. Mivel az iskola szakmai fejlesztését, a végbemenő innovációkat az intézmény vezetése, vezetői jelentősen befolyásolják, ezért ahhoz, hogy jó döntések szülessenek és az elképzelések maradéktalanul megvalósuljanak, a vezetőknek megfelelő felkészültséggel kell rendelkezniük. Az innovatív vezetés nemcsak elkötelezettséget, hanem hozzáértést is kíván (Halász 1996). A hatékonyság érdekében a vezetés legyen a fejlesztéshez vagy változtatáshoz szükséges információk birtokában és rendelkezzen kiterjedt külső kapcsolatrendszerrel, annak érdekében, hogy képes legyen megfelelően menedzselni elképzeléseit.

A pedagógiai fogások elsajátítása hosszú folyamat, akár több évet is igényelhet egy pedagógus részéről (Falus 2003). A vezetőknek számítani kell arra, hogy új pedagógusok kerüljenek az intézménybe, akik részére lehetővé kell tenni az intézmény céljainak megismerését, a kitűzött feladatok elvégzését. A vezető a tanulók és az iskola teljesítményét növelheti azzal, hogy a legtöbb időt a szakmailag kiemelkedő kollégákra fordítja, a kiválóságra épít, a tehetséges pedagógust teljesítményre sarkallja, aki aztán példaként és segítőként állhat a többi kolléga előtt (Roebuck 2000; Gordon 2003; Berde – Felföldi 2004). Mint minden területen, az oktatásban is érvényes azonban, hogy kiváló csak az lehet, aki az átlag felett teljesít (Drucker 1992). Az eredményesség, a hatékonyság kulcskérdés. Mind a rövid, mind a közép, mind a hosszú távú tervek átgondolt megfogalmazása szükséges, amely a napi tanórák megtartásától a gyerekek egyéni teljesítményének a növelésén keresztül az egész intézmény eredményességéhez vezet (Marx 2006). Csak az az iskola lehet sikeres, ahol megfelelő információval, tudással rendelkeznek a nevelés-oktatás folyamatairól, amelynek része a pedagógusok folyamatos tanulása (Baráth 2003).

Vajon ahhoz, hogy a fenti kívánalmaknak eleget tegyen az intézményvezető, milyen született tulajdonságokkal kell rendelkeznie? Megtanulhatja, vagy bárki elsajátíthatja a vezetés ismérveit? A válasz kettős. Egy jó igazgatónak szüksége van alapvető adottságokra, vezetői vénára, vezetői rátermettségre, amely nem áll egyenlő mértékben rendelkezésére mindenkinek (Marland 1972; Stogdill 1974; Ogilvie 1973; Khatena 1992). Khatena (1992) a vezetői képességet egy csoport képviselőjére való képességként határozta meg. Az ilyen, vezetésre teremt személyek értelmesek, kreatívak és a változásokra érzékenyek, értik az embereket, ismerik a csoportműködéseket. A vezetéshez tehát intellektuális és érzelmi forrásokra egyaránt szükség van. Másrészt viszont vezetőnek lenni egy szerep is, amit tanulni

kell és lehet. Az igazi vezető olthatatlan vágyat érez az iskola sikeréért és ez az érzés taníthatatlan. Szilárd, stabil személyiség, óvatosság, szorgalom és nagy kitartás jellemzi. Nem tud szakmailag jól vezetni az, aki tehetetlenül tárja szét kezét, belefásult a munkába, elérhetetlennek érzi a mindennapi eredményességet. Olyan vezetők a kívánatosak, akik képesek az iskola teljesítményét pozitív irányba elmozdítani (Gentry et. al. 2012).

A tapasztalatok azt mutatják, hogy nehezen tanulható és tanítható – mert adottság – a stratégiai gondolkodás, a részletekre figyelés, az innovativitás (Balaton – Tari 2014). Vannak vezetők, akik innovatívak és vannak, akiknek a fejlesztésére szánt idő ebben a tekintetben nem térül meg. A vezető személyisége valamifajta különleges erőt, kisugárzást, kivételes elkötelezettséget, szolgálatot, mások által respektált tekintélyt, elfogadást fejezzen ki. Céltudatosan és szisztematikusan dolgozzon, igyekezzen a tevékenységeit jól szervezni, keresse a dolgok mélyebb összefüggéseit, és képes legyen átlátni azok lényegét (Alvy – Robbins 2010).

Az iskolai siker szoros együttműködést kíván meg a pedagógusoktól, amely folyamatban az igazgatónak kiemelt szerepe van. A vezető rendelkezzen azzal a képességgel, hogy figyelmesen és megfontoltan közelítsen kollégáihoz, legyen udvarias (Murphy 2007). Legyen képes irányítani a munkatársait, és tudja a folyamatokat kontrollálni. A jó teljesítmény felmutatása kihívást, innovatív munkát kíván meg a pedagógusoktól, amely segítséget, odafigyelést kíván. A vezető tudja, hogy a legfőbb támogatója az új belépő, tisztában van azzal, hogy az emberek a vezetőt hagyják el és nem az iskolát, így munkáját ennek tudatában szervezi.

Nem kívánatos az a vezető, aki az igazgatói szerepben tetszeleg, akinek maga a pozíció jelent büszkeséget, elégedettséget. Az innovációs folyamat bizonyos helyzetiben továbbra is a tantestület egyik tagjaként kell viselkednie (Wildy – Loudon 2000). A csoportban tagként hozzon döntést – engedje, hogy olykor a problémát a csoport vesse fel és együtt vitassák meg, kollektív döntést hozva.

Olykor szükséges a „hatalom szavával” élni, ha az innovációs folyamat sikertelenségét el akarja kerülni. Ha kell, cseréljen pedagógust, szűrje ki azokat, akik nem tudnak módszertanilag megújulni, engedje a felfelé irányuló kommunikációt, kérje ki a beosztottak véleményét, sarkalja döntésre őket, de ellenőrizzen is. A vezető adjon szakmai önállóságot kollégáinak. Bízson beosztottaiban, ötleteiket, újító gondolataikat használja fel.

Az intézményvezető biztosítsa a kereteket, az egyenlő esélyeket, figyeljen a célra, és csak annyira avatkozzon a folyamatba, amennyire a cél szempontjából szükséges. Egy időben figyeljen kitűzött céljaik elérésére és munkatársai támogatására. Tegye világossá, hogy az

iskola teljesítményének egyik meghatározója a kompetenciamérésen elért eredmény, ezért a szocializáció mellett a legfontosabb cél az ismeretsajátítás segítése (Knapp et al. 2010; Seashore et al. 2010).

Nincs egyetlen olyan vezetői tulajdonság sem, ami a sikert garantálná. Az iskola eredményessége attól függ, hogy adott, sajátos helyzetben a vezető stílusa, cselekedete helyénvaló-e vagy sem. Véleményünk szerint a jó vezetés magába foglalja az olyan *általános vezetői készségeket*, mint például a vezető irányt szabó képessége, az információ-megosztó tevékenysége, vagy a részvételen alapuló döntéshozás menedzselésére és a koordinációra való képessége. De birtokában van az alapvető *pedagógiai folyamatok irányításával kapcsolatos készségeknek* is, mint például a szűk értelemben a tanítással kapcsolatos időráfordítás az adminisztratív feladatokkal szemben, az osztálytermi tanítás ellenőrzésére való képesség, a pedagógusok számára nyújtott tanácsadói szerepre való alkalmasság, munkacsoportokban zajló együttműködés segítése, vagy a tanárok professzionalizálódásának előmozdítása. Ez utóbbi a bemutatásra kerülő Komplex Instrukciós Program alkalmazásának nagy segítője.

Az is kijelenthető, hogy ahhoz, hogy jó vezetővé váljon valaki, személyes tulajdonságai mellett szükség van egy elkötelezett, együtt gondolkodó tantestületre. Ennek formálása szintén a vezetés feladata.

*

Kérdés tehát, hogy hogyan válhattak, válhatnak az iskolák tanuló szervezetté. A cél eléréséhez mindenekelőtt fontos a rendszerben gondolkodás, vagyis az iskolát az ott dolgozók, mint szervezetet, egészben, rendszerként értelmezik, közösen kialakított jövőképük van. Mind a felnőttekre, mind a gyerekekre egyaránt érvényes alapelvek szerint szerveződik a csoportos tanulás, ahol a csoportban együtt gondolkodni és dolgozni elv érvényesül. A csoportos tanulást a kooperativitás jellemzi, mind a tanulók, mind a pedagógusok között. A belső meggyőződések, gondolati minták érvényesülnek. A mélyen gyökerező téves gondolatokat, meggyőződéseket, világszemléletet le tudják győzni, ha tanulni, ha változni kell. Tudnak alkalmazkodni a változó környezethez, képesek folyamatosan fejlődni. Jelen van az önfejlesztés képessége, a személyes kontroll. Folytonosan csiszolják és mélyítik személyes jövőképüket, összpontosítják energiáikat, fejlesztik türelmüket. Eredménye, hogy hatékonyan képesek kezelni a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói összetételű csoportokat.

3. Az amerikai Complex Instruction módszer bemutatása

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

3.1. A Complex Instruction létrehozásának indoka

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

Az Egyesült Államok a bevándorlók hazája, ahova tömegesen érkeznek a világ minden tájáról, de főleg Ázsiából és Latin-Amerikából az új hazát keresők. A bevándorlók számát nehéz megbecsülni. A ma már közel 320 milliós lakosság 37%-a (US. Census 2014) valamilyen nemzetiséghez, etnikumhoz tartozik, amely arány folyamatosan emelkedik, különösen a bevándorlók által leginkább kedvelt déli államokban. A hivatalos adatot jelentősen módosítja az országba illegálisan érkező bevándorlók száma (Grieko. et al. 2012; Baker-Rytina 2012). Az 1965-ös Bevándorlási Törvény eredményeként az afro-amerikai lakosság mára már nem egyeduralkodó, mellette megjelent a latin-amerikai és ázsiai országokból érkezők jelentős tömege. A folyamat eredményeként az elmúlt évtizedekben, több nagyvárosban az etnikumok kerültek többségbe (Johnson-Kasarda 2011). Napjainkban a mexikóiak jelentik a bevándorlók legnagyobb tömegét, mind számban, mind arányban, de Latin-Amerika többi országából és Ázsiából is nagy számban érkeznek migránsok az országba. Ebben a sokszínűségben sajátos helyet foglalnak el a spanyol anyanyelvűek

kultúrájukkal és oktatási szükségletükkel a kisebbségi csoportok között, akik egyre emelkedő arányukkal ma a bevándorlók 14%-át teszik ki (Johnson-Kasarda, 2011)

A bevándorlók az iskolai végzettség színes palettáját mutatják. Az Európából és Ázsiából érkezők általában jól képzettek, sok köztük az értelmiségi, míg a spanyol anyanyelvűek képzettsége alacsony. Kalifornia államban 2009-ben Dél-nyugat Ázsiából és Indiából érkezők 65%-nak volt felsőfokú végzettsége, de a Kelet-Ázsiából érkezőknél is magas ez az arány (56%). A latin-amerikai bevándorlók esetében csak 7%-os felsőfokú képzettségi arányról beszélhetünk (Johnson 2011). Ez a hatalmas áradattömeg – nem csak Kaliforniában – jelentősen befolyásolja az oktatáspolitikával összefüggő döntéseket.

Bevándorlók az amerikai iskolákban

Az Amerikai Egyesült Államok tömeges bevándorlót fogadó része leginkább a déli országrész és a nagy városok (Grieko et al. 2012). Az egyik legmagasabb arányú bevándorlót befogadó államban, Kaliforniában a növekvő bevándorló áradat következtében az iskoláskorúak száma drasztikusan megemelkedett. Jelentősen megszorodott azoknak az iskoláknak a száma, ahol a bevándorlók gyermekei többségbe kerültek. A legfőbb gondot az okozta, hogy a bevándorlók főleg a gazdaságilag jelentősen elmaradott országokból érkeztek, iskolázottsági szintjük alacsony volt, így gyermekeik iskoláztatására is kevesebb figyelmet fordítottak. Az iskolákban tanuló gyerekek összetétele megváltozott, egyre több lett a hátrányos helyzetű, az angol nyelvet nem megfelelő szinten beszélő gyerek. Problémát jelent, hogy a bevándorlók gyerekei eltérő tudással, szociális háttérrel és képességekkel kerültek az oktatási intézményekbe, amelynek következtében az iskolában gyengébb eredményeket értek el, mint amerikai társaik. Emiatt a nagyobb városokban, főleg a peremkerületek és a szociálisan elmaradott kerületek iskoláiban szükségessé vált az oktatás átgondolása.

A jelentős számban bevándorlók gyerekeit nevelő iskoláknak olyan képzett tanárookra volt szükségük, akik tekintettel vannak a különös nevelést igénylő gyerekek szükségleteire. Kezdetben néhány órában külön foglalkoztak az arra rászorulókkal, később azonban, a bevándorlók számának drasztikus emelkedésével, az eltérő tantervű osztályok létrehozása is csak ideiglenes megoldásnak tűnt. A kormány hathatós lépésre szánta el magát és a képzésre, az oktatási eszközök beszerzésére tetemes pénzüsszeget különített el. Az oktatással foglalkozó szakemberek több olyan innovációs tanítási módszert vezettek be a tanulók felzárkóztatásának segítésére, mint amilyen a kaliforniai Stanford Egyetemen Cohen és Lotan által kidolgozott Complex Instruction módszer. A professzorok az innovációs módszer kidolgozásakor abból a

feltételezésből indultak ki, hogy az iskolákban az idegen anyanyelvű tanulók lemaradása nem a gyerekek gyengébb szellemi képességeivel, hanem szociális háttérükkel és hiányos nyelvi tudásukkal magyarázható. Ez vezetett el annak felismeréséhez, hogy az amerikai oktatási intézményekben az angol nyelv tanítása mindennél fontosabb feladat kell, hogy legyen.

Itt teszünk megjegyzést arra vonatkozóan, hogy az amerikai iskolákban a módszer bevezetése iránt megfogalmazott igény több tekintetben párhuzamba állítható a hazai iskolákban a hátrányos helyzetű, különösen roma tanulók iskolai sikerességhez juttatása tekintetében. A következő fejezet gondolatai a hazai Komplex Instrukciós Program bevezetésének szükségességét támasztják alá.

3.2. Az amerikai Complex Instruction módszer alkalmazásának a szükségességét alátámasztó kutatások a nyolcvanas évektől a módszer hazai adaptálásáig

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

A nyolcvanas évek közepén a Stanford Egyetem professzorai – elsősorban Kalifornia állam iskoláiban a bevándorlók gyerekeinek jelentősen megnövekedett aránya miatt – megoldást kerestek a felvázolt probléma mérséklésére, az oktatás hatékonyságának növelésére. Cohen 1972-ben végzett kutatásaira támaszkodva Cohen és Lotan (1989) abból a feltételezésből indultak ki, hogy a kulturálisan sokszínű osztályban a tanulók teljesítményének kiegyenlítetttsége fontos feladata a pedagógusnak. Úgy vélték, hogy az osztály szociális szerkezetének megváltoztatásával olyan helyzet teremthető, ahol minden diák képességei szerint tud teljesíteni, és amely változás a pedagógusnak a tanulók közötti státuszkülönbség kezelésében segíthet. A kutatók alapvető célkitűzése az volt, hogy a tanárokat a módszer alkalmazásán keresztül megtanítsák arra, hogyan lehetséges minden diák számára biztosítani a tananyaghoz való egyenlő hozzáférést. Célként fogalmazták meg, hogy a tanároknak legyen

eszköze, módszere a diákok nyelvi és kulturális sokszínűségének kezelésére, a megfelelő technika és technológia alkalmazása mellett. Arra irányították rá a pedagógusok figyelmét, hogy az angol nyelvet nem megfelelő szinten beszélő tanulók esetében a lexikális tudás előtérbe állításával sok olyan tanulót veszíthetnek el, akik nem képesek a tankönyvek szövegét maradéktalanul megérteni.

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

3.2.1. Státuszrangsor

Sharan és Shachar (1988), valamint Cohen, Lotan és Leechor (1989) kutatásai azt jelzik, hogy a kulturálisan és nyelvileg sokszínű osztályokban fennáll annak a veszélye, hogy a diákok státuszában¹⁵ mutatkozó különbségek miatt komoly tudásbeli egyenlőtlenségek alakulnak ki. A tanulók szociális háttere, nyelvtudása, szülei iskolázottsága rányomja a bélyegét a teljesítményükre. A bevándorló szülők gyermekei nagyon eltérő tudásszinttel érkeztek és érkeznek, amely a tanulók olvasás-, írás- és számoláskészségeinek jelentős szóródását mutatja.

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

Slavin (1983, 2001) kutatásai szerint, amikor a tanulók etnikailag vegyes csoportban dolgoznak, a csoport tagjai között szövődő barátságoknak az ismeretelsajátítás szempontjából

¹⁵ Státusz alatt a tanulónak az osztályban vagy a tanulói csoportban a csoporton belül érvényes hierarchikus skálán elfoglalt helyét értjük.

jelentős hozadéka lehet. Johnson és Johnson (1990) azt állapították meg, hogy a csoportmunkában a tanulók az egyedül dolgozóknál, illetve a versenyszellemre épülő osztályok tagjainál jobban teljesítenek. Ha azonban a státuszbeli különbség hatására a tanulók csak kisebb mértékben vagy nem vesznek részt a munkában, az a tanulmányi eredményükre is hatással van.

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

A csoportmunka-feladatokkal kapcsolatos vizsgálatok (Sharan és Hertz-Lazarowitz, 1980; Sharan és mtsai, 1984; Cohen-Lotan 2014) egyöntetűen azt mutatták, hogy minél többet beszélgetnek és dolgoznak a tanulók együtt, annál sikeresebb ismeretsajátítás jön létre. Cohen (1991) kutatásai ezt az állítást mind az általános, mind a középiskolákra érvényesnek tekintették. További kutatások bizonyították, hogy az általános iskolai korosztálynál minél többet kommunikáltak és működtek együtt a tanulók, annál jobb eredményeket értek el a matematikateszten (Cohen-Lotan-Leechor 1989; Cohen, Lotan és Holthuis, 1997).¹⁶ A középiskolákban minél nagyobb volt az egymással beszélgető és együtt dolgozó tanulók aránya, annál jobb eredményt értek el a társadalomtudományi teszten.¹⁷ Egy hatodik osztályos természettudomány-órán részt vevő diákokat érintő vizsgálat (Bianchini, 1995) szerint a beszélgetés átlagos arányának és a többi tantárgyi teszten elért eredmények összesített javulásának korrelációja erős volt.¹⁸ Cohen és Lotan (2014:13) úgy vélik, hogy a nyitott kérdések megoldása eredményesebb a csoporton belül, mint egyénileg.

Az említett eredmények az osztályszintre vonatkoznak, de az interakció és a teljesítmény közti kapcsolat az egyén szintjén is érvényesül. Leechor (1988) elemezte azt a hatást, amit a diáktársakkal való beszélgetés gyakorolt az egyéni tanulásra. Úgy találta, hogy a tanulóknak a csoporton belül a feladattal kapcsolatban folytatott beszélgetéseinek aránya

¹⁶ Kiemelés: $r = 0.62, p < 0.05$ 1982-83-ban, illetve $r = 0.572, p < 0.05$ (Cohen, Lotan és Holthuis, 1997).

¹⁷ $r = 0.52, p < 0.01$

¹⁸ Bianchini (1995) szerint a beszélgetés átlagos arányának és a több tanegységi teszten elért eredmények összesített javulásának korrelációja $r = 0.453 (p < 0.001)$

jelentős korrelációt mutat a tesztelést követően szerzett osztályzatokkal, amennyiben a tesztelés előtti eredmény és a tanulók státusza állandó maradt.

3.2.2. A státuszprobléma keletkezése

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

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

Amikor a pedagógus tudásban és státuszban heterogén tanulói csoportot állít össze, és olyan feladatot ad, amelyen együtt kell dolgozniuk a tanulóknak, adott a helyzet ahhoz, hogy a kompetenciával kapcsolatos eltérő elvárások az új feladatra is kiterjedjenek. A kutatók státuszáltalánosításnak nevezik azt a folyamatot (Berger, Cohen és Zelditch, 1966, 1972; Berger, Rosenholtz és Zelditch, 1980; Cuseo, 1992), amelynek révén a státuszjellemzők a tanulók közötti interakcióra oly módon hatnak, hogy a csoporton belüli presztízs- és erőrangsor a kiinduló státuszkülönbségeket tükrözi. Azoktól a tanulóktól, akik a rangsorban egy vagy több státuszjellemzőt tekintve magasan állnak, azt várják, hogy az új együttműködési feladatban is kompetensebbek lesznek, míg azoktól, akik a státuszjellemzőket

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

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

Számos pedagógus és társadalomtudós olyan erősen összpontosít a faji és etnikai hovatartozásra, hogy nem hiszi, hogy az osztálybeli viselkedést nem elsősorban ezek a tényezők határozzák meg. A tanárok gyakran abból indulnak ki, hogy a tanulók közötti státuszbeli különbségek legfontosabb forrásai az olyan jellegzetességek, mint hogy mennyire sötét a tanuló bőre, milyen szintű az angoltudása vagy új bevándorló-e. Mivel az osztály erőteljes szociális rendszer, lehetősége van arra, hogy olyan státuszbeli sorrendet hozzon létre, amelyek az osztálybeli helyzeteket illetően közvetlenebb relevanciával rendelkeznek. Az olyan státuszbeli sorrendek, mint a tanulmányi státusz és a népszerűség, jóval erősebben

befolyásolhatják a csoportokban való viselkedést, mint a faji vagy etnikai hovatartozás. Ezért a tanároknak nem kellene azt feltételezniük, hogy az újonnan jött vagy színes bőrű gyerekek alacsony státusszal fognak rendelkezni. Az effajta feltételezés lehetséges következménye, hogy a tanár az ilyen háttérrel rendelkező gyerekek kompetenciája iránt kisebb elvárásokat támaszt.

Az olyan státuszjellemzők, mint a társadalmi osztály, illetve a faji és etnikai hovatartozás, gyakran szoros összefüggésben van az olyan iskolán belüli státuszjellemzőkkel, mint a tanulmányi státusz és a népszerűség (Humphreys és Berger, 1981). Amikor többféle státuszjellemző játszik szerepet – és a heterogén osztályokban ez a helyzet –, akkor a feladat szempontjából leginkább releváns státuszoknak van a legnagyobb súlya. Ha például a feladat matematikai tudást igényel, akkor a csoportnak a teljesítményét elsősorban azok a tanulók határozzák meg, akik rendelkeznek azzal a konkrét státuszjellemzővel, hogy a matematikában járatosak. Mivel ez a sajátos státuszjellemző az adott feladat esetében nagymértékben releváns, a csoport viselkedését minden más státuszjellemzőnél nagyobb súllyal befolyásolja. A tanulmányi státusz relevanciája minden iskolai jellegű feladat esetében magas. Különösen amiatt van ez így, mivel az iskolai munka iránti képesség inkább egydimenziójúnak (az „okostól” a „butáig” terjedő skálán elhelyezkedőnek) tűnik, mintsem sok speciális képességből összetevődőnek. Ennek következtében a tanulók nem úgy látják egymást, mint akik bizonyos fontos készségekben jók, más feladatokhoz viszont kevesebb készséggel rendelkeznek, ehelyett a tanulmányi rangsorban élen álló diákoktól azt várják, hogy minden iskolai feladatban jók legyenek. A tanulmányi rangsorban magasabban elhelyezkedőktől még akkor is nagyobb kompetenciát várnak el, amikor az új feladat a megszokottól eltérő kompetenciát igényel (pl. rajztudást), és így a hagyományos tanulási készségekhez közvetlenül nem kötődik. Még kevésbé ésszerű az az elvárás, amely szerint a csoport legnépszerűbb diákja egyben automatikusan a legértelmesebb is.

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

Halász (2015)¹⁹ szerint a pedagógia legnagyobb dilemmája, és a tanulás eredményességétételének egyik legnagyobb gátja az, hogy a társadalmak az iskolát nem vagy nem csak a tanulás/tanítás eszközeként használják, hanem a társadalmi megkülönböztetés és státuszátörökítés eszközeként is, és hogy ennek a mechanizmusai a tanórák mikrovilágában rejlenek, vagyis ott, ahová a méltányosság-alapú szakpolitikák általában nem tudnak behatolni. A státuszkezelés, de a nyitott feladat is – éppen ebben a mikrovilágban idéz elő változásokat, és éppen ezért képes a tanulást eredményessé tenni.

3.2.3. A tanulmányi eredmény szerinti rangsor

Az alábbi kutatások arra mutatnak rá, hogyan befolyásolják a tanulmányi és közösségen belüli státuszrangsorok kialakulását a nem kellőképpen átgondolt feladatok és a tanár értékelő és jutalmazó technikája, módja.

Szoros összefüggés van aközött, ahogy a tanár a csoportokat kialakítja és a tanulókat értékeli, valamint aközött, ahogy a képességek közötti eltérések alapján egy erős státuszbeli rangsor alakul ki. Gyakran a tanár által kijelölt feladatok és az értékelés járul hozzá ahhoz, hogy a tanulók egymást a képességek egydimenziójú skáláján helyezik el (Rosenholtz és Simpson, 1984). A diákok egymás között és a tanárral is egyetértenek abban, hogy a tanulmányi képességek rangsorában ki hol helyezkedik el (Rosenholtz és Wilson, 1980; Simpson, 1981). Amikor a tanulók a képességek szűk skáláját igénylő feladatokat kapnak, a tevékenységek lehetőséget adnak az összehasonlításra, és az sugallják, hogy kevés képesség mozgósítása elég a feladat megoldásához. Az ilyen tanóra jellemzője, hogy minden tanuló hasonló feladaton vagy kevés eszközzel és anyaggal dolgozik. Példa lehet erre, hogy a legtöbb feladat sikeres elvégzéséhez legtöbbször csak olvasási készségre van szükség. Ez a fajta feladat kijelölés elősegíti az összehasonlítást, így a tanulók könnyűszerrel meg tudják mondani, hogy másokhoz képest mennyire teljesítenek jól vagy rosszul (Rosenholtz és Simpson, 1984). Az ilyen óra jellemzője a tanulói önállóság alacsony szintje és a feladatok egysíkúsága. Ha a tanulóknak kevés beleszólásuk van abba, hogy milyen feladatokat és hogyan végezzenek el, akkor a tanár értékelése lesz meghatározó a számukra. Az egész osztály előtt elhangzó értékelés a tanuló minden hibáját mindenki számára nyilvánvalóvá teszi. Legtöbbször az értékelés fő módszereként a versenyztető osztályozást használja, amely egyben a tanulók számára való visszajelzés fő forrása is.

¹⁹ Magán levélváltás (Halász Gábor és K. Nagy Emese között)

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

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

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

3.2.4. Státuszkezelés és az osztály szociális szerkezetének megváltoztatása

A státuszjellemzők elméletének felhasználása lehetővé tette olyan órai beavatkozások kidolgozását, kifejlesztését és tesztelését, amelyek arra szolgálnak, hogy az alacsony státuszú tanulókkal szembeni kompetencia-elvárásokat javítsák. A tanárok módosíthatják a státuszhelyzetet azáltal, hogy mind a tanulóknak önmagukkal, mind egymással szemben a

kompetencia tekintetében támasztott elvárásait megváltoztatják. Röviden „státuszkezelésnek” hívják azt a beavatkozást, amelyet az egyenlő vagy közel egyenlő státuszú interakció megvalósítása céljából dolgoztak ki (Cohen, 1984, 1988; Cohen, Lotan és Catanzarite, 1990). A kutatások alapján a státuszkezelés két fajtája bizonyult hatékonynak: az egyik a többféle képesség kezelése, a másik az alacsony státuszú tanulók kompetenciával való felruházása (Cohen és Lotan, 1997a).

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

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

A nyelvileg heterogén osztályokban elhelyezett, angol nyelvet tanuló diákok számára további kihívás a tantárgyhoz kötődő szaknyelven való kommunikáció, valamint a diszciplináris tartalom elsajátítása. Arellano (2002) olyan kétnyelvű történelem órán végzett kutatást, ahol a tanár komplex instrukciós stratégiát alkalmazott, és lejegyezte azokat a folyamatokat, amelyek segítségével a tanulóknak lehetősége volt azonos időben elsajátítani a tananyagot úgy, hogy ezzel egy időben tudományos nyelvi kompetenciájukat is fejleszthették. A vizsgált diákok dolgozatjegyei jelentősen javultak, és a kiscsoportos interakciók során

egyre többet használták a tantárgyhoz kötődő szakkifejezéseket. Emellett a tanulók írásbeli munkáinak vizsgálata feltárta, hogy a tanulók a nyelvet jobban tudták használni a tanegységet lezáró esszék elkészítésekor is.

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

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

Sok tanár küzd azzal, hogy hogyan adja át irányítását, illetve azon tépelődik, hogy nem csúszik-e ki a kezéből a vezető szerep. Aggódik amiatt, hogy közvetlen és állandó

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

A tudásban és szocializáltságban heterogén osztályokban különösen fontos megtanítani a tanulókat arra, hogy a kiscsoportos munka során kerüljék a nem kívánatos, negatív viselkedést. A kutatások azt sugallják, hogy a csoportépítésbe befektetett munka (Cohen – Lotan 2014), a kívánatos csoportfolyamatok tudatosítása és az, ha a tanár érdemben értékeli az együttműködő viselkedést, termékenyebb csoportmunkát eredményezhet (Johnson, Johnson, Stanne és Garibaldi, 1990; Lew, Mesch, Johnson és Johnson, 1986; Swing és Peterson, 1982). A hatékony munkához a tanult együttműködő viselkedési normáknak nemcsak konkrétaknak, hanem az egyes feladatokhoz társított viselkedési kívánalom vonatkozásában is relevánsaknak kell lenniük, tehát itt nem csak egyfajta, az emberi kapcsolatokra vonatkozó általánosabb hozzáállásról van szó, amely az érzékenység, a befogadó-készség, a nyíltság és a kölcsönösség kialakítását hangsúlyozza (Miller és Harrington, 1990). Johnson és munkatársai (1990) több olyan viselkedési formát emeltek ki, amelyek az együttműködő csoport szempontjából különösen relevánsak: valamennyi csoporttag teljesítményének követése, a csoporttagok aktív részvételének bátorítása különösen fontos ebben a kontextusban.

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

Ugyancsak annak érdekében, hogy a tanárt az irányító szerepének átadásában segítsék, a diákok eltérő szerepeket töltenek be. E szerepek betöltésével a tanulók mind a csoportjukat,

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

3.2.5. Az innovatív gondolkodás fejlesztése

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

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

Az innovatív gondolkodást igénylő csoportfeladatok a valós élethelyzetekhez, lehetséges problémákhoz kapcsolódnak. A nyílt végű feladatok és probléma megoldási tevékenységek a diákok tapasztalatát, véleményét és értelmezését kívánják meg. Az ilyen tevékenységek során a tanulók elemeznek és értékelnek, megbeszélnek az okokat és következményeket, feltárják az ellentmondásokat és következtetéseket vonnak le. Lotan (1997; továbbá: Zack, 1988) úgy véli, hogy az olyan feladatok kitűzésével, amelyek mind folyamatukat, mind kimenetüket tekintve nyílt végűek, a tanárok hatékonyan ruháznak a tanulóknak döntési hatáskört. A döntési hatáskör átruházása azonban gyakorta nehézséget jelent

a tanárok számára, ha diákjaik váratlan és olykor kellemetlen válaszaival vagy megoldásaival szembesülnek. Sok tanár úgy próbálja a diákjai munkáját irányítása alatt tartani, hogy szigorúan felügyeli a tanulási folyamatot, túlságosan részletes utasításokat ad, illetve a bizonytalanság csökkentése érdekében előre megtanítja a feladatot. A csoportfeladatokban a feladat elvégzésének vagy a probléma megoldásának többféle lehetséges módja kihívást jelent mind a pedagógus, mind a tanulók számára.

3.2.6. Többféle képesség használata

Az alacsony státuszú tanulóknak a tananyaghoz való egyenlőtlen hozzáféréséből adódó probléma orvoslásának egyik módja az, ha kiszélesítjük annak fogalmát, hogy mit jelent okosnak lenni egy sokféle képesség felhasználását kívánó feladat végrehajtásakor. A kezelés egyik eszköze, hogy a pedagógus a többféle képesség felhasználását nyilvános elismerésben részesíti. Ahelyett, hogy a tanulókat egy okos-buta skálán rangsorolná, lehetőséget ad a tanulóknak a sajátos készségek és képességek felhasználására, megmutatására, amelyekre a tanulóknak az egyes feladatok során szükségük van. Az említett többféle képesség között minden tanulónak vannak személyes erősségei és gyengeségei. A nagymértékben verbális típusú tanulónak például nehézségei támadhatnak a térbeli és vizuális kompetenciát igénylő feladatokkal. Ugyanakkor a szókinccsteszten gyengén teljesítő tanuló egyes természettudományos megfigyelő lehet. Az ilyen képességfelfogás egybevág azokkal a pszichológiai munkákkal, amelyek az intelligenciát többdimenziós jelenségnek tekintik (Gardner, 1983, 2003; Sternberg, 1985, 1998). Cohen és Lotan (2014:30) szerint azonban problémát jelent, hogy a pedagógusok többsége az olvasáskészséget elsődleges mércének tartja abban a tekintetben, hogy egy tanulót okosnak vagy butának véljen.

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

A tanár az alacsony státuszú tanulóhoz egy adott státuszjellemző tekintetében magas státuszt rendelhet hozzá. Webster és Sobieszek (1974) szerint minél magasabb az egyén státusza, annál nagyobb a valószínűsége annak, hogy az illető egyén meghatározó értékelés forrásává válik: a magas státuszú tanuló befolyásolhatja egy tanulónak egy másikhoz

viszonyított önértékelését. Ha a tanár, mint magas státuszú forrás egy tanuló teljesítményét pozitívan értékeli, az a tanuló elhiszi, hogy képessége a tanár értékelésének felel meg. Ahhoz, hogy ne csak a tanuló kompetencia-elvárásait változtassa meg, hanem a csoportnak a tanulóval kapcsolatos elvárásait is növelje, a tanárnak a kompetenciát nyilvánosan, minden tanuló előtt kell hozzárendelnie annak érdekében, hogy mind az érintett tanuló, mind az osztálytársak hallják. A kompetencia hozzárendelésének konkrétan kell lennie azért, hogy mind a tanuló, mind a csoport pontosan tudja, mit tud a tanuló jól csinálni. Rá kell mutatni, hogy a tanuló intellektuális képessége a csoport munkája szempontjából releváns.

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

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

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

3.2.7. A csoport és az egyén teljesítményének értékelése

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

x

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

tanulókat az együttműködéshez, egymás kompetenciájának megismeréséhez és elismeréséhez (Kroll, Masingila és Mau, 1992).

A kutatások eredményeként az Egyesült Államokon kívül Izraelben és Európa több országában, többek között Angliában és Svédországban kötelezték el magukat az oktatási intézmények a komplex instrukció alkalmazása mellett, amelyet az is segített, hogy Batelaan és van Hoof (1996), valamint Batelaan (1998) a kooperatív munka pozitív hatását az interkulturális oktatásban kívánta érvényesíteni.

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

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

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

3.3. Hospitálás San Francisco és Palo Alto iskoláiban

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

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

1. *kép: Mission High School, San Francisco*



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

2. *kép: Matematika óra a Mission High Schoolban*



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

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

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

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

A következőkben a fenti kérdésekre adjuk meg a választ.

Hogyan motiválja a pedagógus a tanulókat?

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

Tapasztalata, hogy akkor, amikor a tanulók kics csoportban dolgoznak, mindig van olyan diák, aki átveszi a csoport irányítását, az eszközök kezelését és a döntéshozást, ezzel

kizárva a többieket a munkából. A hiányosság kiküszöbölésére a komplex instrukciót alkalmazza, amely során a tananyaghoz való egyenlő hozzáférést és az innovatív gondolkodás elősegítését teszi lehetővé. A csoportfeladatok összeállításakor a tevékenységeket egy központi téma (big idea) köré csoportosítja és olyan *nyitott végű feladatokat* állít össze, amelyek a tanulók többféle intellektuális képességének a mozgósítását biztosítják a feladat elvégzéséhez.

A tananyagnak a „big idea” köré rendezése

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

A tanulók az alábbi feladatot kapták:

Az egyik biotechnológiai cég egy „új, továbbfejlesztett” paradicsomot akar piacra dobni. A paradicsomban van egy fagyálló gén, amit a sarkvidéki lepényhalból nyertek ki. Ettől a géntől a lefagyasztott, majd felengedett paradicsomok könnyebben kezelhetők lesznek. Meg kellene engedni a paradicsomhoz hasonló, génkezelt ételek árusítását? A következő feladatban erről a kérdéstről fogtok vitázni.

A feladat lépései

- *Alakítsatok két csapatot a csoportokon belül. Az 1-es csapat a génkezelt ételek mellett fog érvelni. A 2-es csapat az ilyen ételek készítése ellen fog érvelni.*
- *Használjátok a megadott anyagot az érvelésetek elkészítésekor. Ezután kezdjétek egy rövid vitát. Az 1-es csapat magyarázza el az álláspontját a 2-es csapatnak. A 2-es csapat ezután kérdéseket tehet fel. Ezután a 2-es csapat mutathatja be az álláspontját, és az 1-es csapat kérdezhet.*
- *Most már mindannyian jobban ismeritek ennek az összetett kérdésnek mindkét oldalát. Egy csapatként válaszoljátok meg a következő kérdést: Meg kellene engedni a génkezelt ételek előállítását és eladását?*
- *Adjátok elő az osztálynak, hogyan döntöttetek. Meséljétek el, milyen folyamaton ment végbe a csoportok, mielőtt meghozták a döntést. Használjátok a következő kérdéseket:*
 - *Hogyan jutott a csapat erre a döntésre?*
 - *Milyen információkat használtatok?*
 - *Hogyan győzte meg az egyik csapattag a másikat, hogy megváltoztassa a véleményét?*
 - *Hogyan fejlődött a csoportok a döntéshozatal során?*
- *Vezessétek végig az osztálytársaitokat a következő kérdéseken: Hogyan kellene a társadalomnak döntenie a génkezelésről? A ti döntéshozatalotok lehetne minta a társadalom számára?*

Nyitott végű feladatok

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

a kreativitásnak, önálló gondolatok megfogalmazásának.

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

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

Eltérő képességek alkalmazása

A frontális tanóra a tanulók képességeinek csak egy szűk szegmensére épít: a tanár magyaráz, bemutat, a tanulók többnyire tankönyvet olvasnak, memorizálnak, írnak. Ezzel szemben a komplex instrukció alatt lehetőség volt többféle intelligenciájuk, képességeik alkalmazására. A számolás, olvasás és írás hagyományos órai tevékenységek mellett a diákok azt is megtanulták, hogyan bánjanak az eszközökkel, hogyan érik el az információkat, hogyan érveljenek, hogyan prezentáljanak. A diákoknak lehetőségük volt ötleteik kivitelezésére, eltérő képességeik bemutatására, ezzel járulva hozzá a feladat sikeres elvégzéséhez.

Az egymástól függés és az egyéni felelősség megerősítése

A csoportmunka további jellemzője a tanulók közötti pozitív egymástól való függés volt. A feladatok összetettek voltak, többféle képesség felhasználását igényelték, egy diák adott időre egyedül nem lett volna képes azt teljesíteni²⁰. A többféle képességet igénylő és nyitott

²⁰ Cohen és Lotan (2014:68) szerint a többféle képességet felhasználó feladat jellemzői:

- egynél több megoldása, illetve a megoldáshoz több úton is el lehet jutni
- érdekes és motiváló
- az IKT eszközök felhasználását igényli
- az olvasás és írásbeli jártasságon kívül a látáson, a halláson és a tapintáson alapszik

végű feladatok az egymástól való függést segítették elő, illetve eredményezték, amelyet erősített, hogy a pedagógus folyamatosan bátorította a diákokat véleményük megfogalmazására, és arra ösztönözte őket, hogy a feladat megoldásához többféle megoldási lehetőséget vegyenek figyelembe. Annak ellenére, hogy a tanulók egymásrautaltsága a csoportfeladatok velejárója volt, a pedagógus a diákokat egyesével is felelőssé tette a csoport sikeréhez való hozzájárulásban (Cohen – Lotan 2014:44). Ehhez a diákok *kérdéskártyákat kaptak, amelyek a csoportfeladatban foglaltakra kérdeztek rá*. A pedagógus a válaszokon keresztül tudta felmérni, mennyire értették meg a diákok a feladatot.

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

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

Szabályok felállítása

A szabályok a csoportban dolgozó tanulók viselkedéséhez adtak útmutatást. A tantermekben a falakon elhelyezett szabályok emlékeztették a tanulókat arra, hogyan viselkedjenek a csoportmunka alatt (például a „Jogod van segítséget kérni, és kötelességed segíteni”, vagy „Úgy magyarázz, hogy elmondod, *hogyan*” szabályok a tanulók közötti munkavégzést segítik). A diákoknak úgy kellett társuknak segíteniük, hogy ne oldják meg helyettük a feladatot.

Ezek a szabályok merőben különböznek egy hagyományos iskolában a tanulók által betartandó szabályoktól, mint amilyen például az „egyedül dolgozz; ne arra figyelj, hogy mások mit csinálnak; ne adj és ne kérj segítséget a társadtól, miközben dolgozik; csak arra

-
- a képességek sokféleségét igényli
 - innovatív gondolkodásra serkent

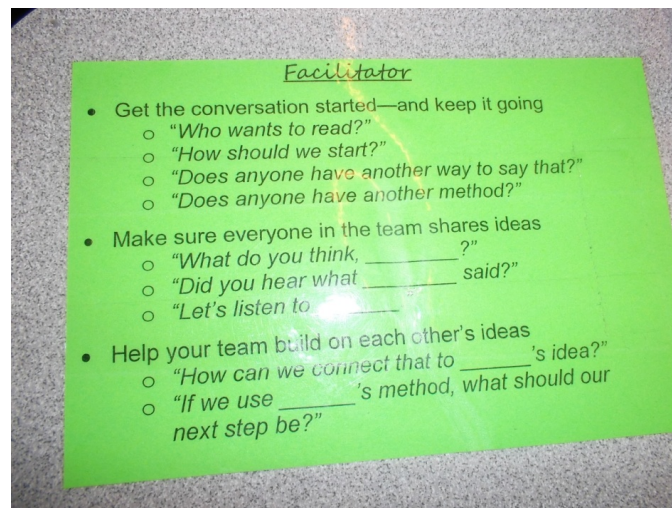
figyelj, hogy mit mond a tanár; egyenesen előre nézz és legyél csendben (Cohen – Lotan 2014:40).

A tanulók szerepének kialakítása a csoportban

Az irányító szerep átadását a különféle tanulószerepek – facilitátor, csoportvezető, anyagfelelős, írnok – létrehozása segítette.²¹

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

3. *fotó: A facilitátor feladata*



Szervező (facilitátor) feladata:

Szervezd meg a kommunikációt!

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

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

- Mit gondolsz _____ ?

²¹ Cohen és Lotan (2014:93) a fentiekén kívül még más szerepekről is említést tesznek:

Checker - ellenőr: arról győződik meg, hogy mindenki befejezte a feladatát.

Clean-up - rendfelelős: feladata az eszközök elrakása.

Safeti Officer - balesetvédelmi felelős: figyel az olyan veszélyes munkaeszközökre, mint a forró tárgyak vagy éles eszközök, és ő tájékoztatja a pedagógust a veszélyekről.

Set-Up - eszközfelelős: feladata a munkához szükséges eszközök összekészítése.

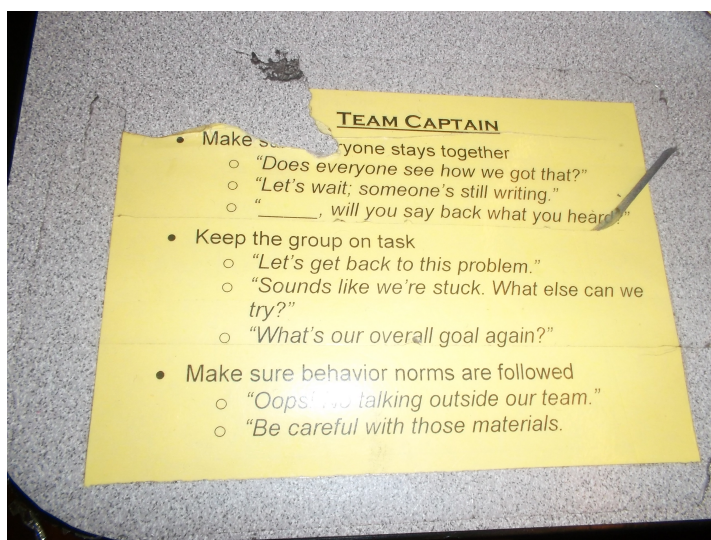
- Hallottad hogy _____ mit mondott ?
- Figyelj _____-ra!

Segítsd a csoportot abban, hogy figyelembe vegyék mindenki ötletét!

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

A csoportvezető feladata (4. fotó).

4. fotó: A csoportvezető feladata



Csapatkapitány feladata:

Győződj meg arról, hogy a csoport együtt dolgozik!

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

Ügyelj arra, hogy a csoport dolgozzon!

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

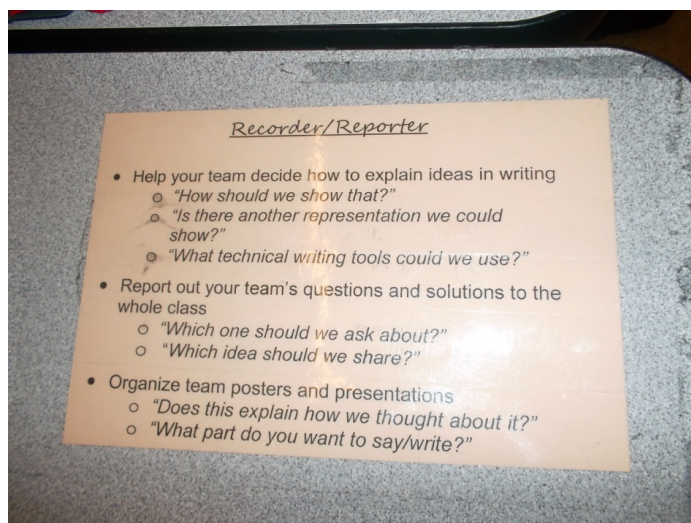
Győződj meg arról, hogy a szabályokat betartjátok-e!

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

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

fotó).

5. *fotó: Az írnok feladata*



Írnok feladata:

Segítsd a csoportodat a gondolatok írott formában történő megfogalmazásában!

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

Mutasd be az egész osztály részére a csoport munkáját!

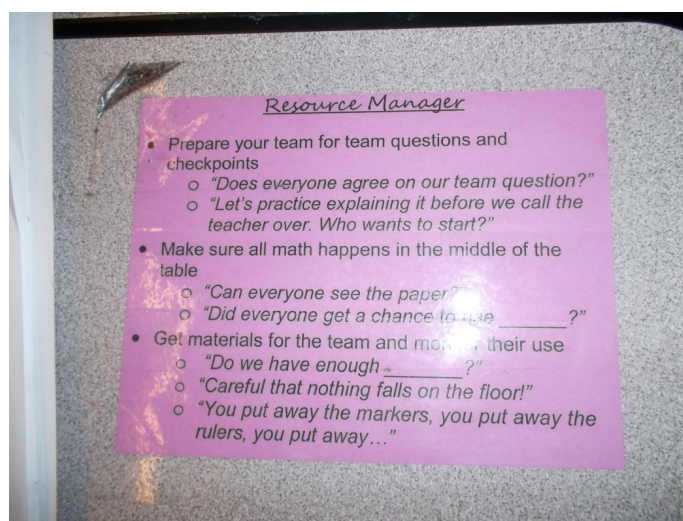
- Melyikre kérdezzünk rá?
- Melyik ötletet osszuk meg?

Tervezd meg a csoport bemutatóját!

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

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

6. *fotó: Az anyagfelelős feladata*



Anyagfelelős feladata:

Készítsd fel a csoportodat a feladat megoldására és ellenőrizd!

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

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

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

Gyűjtsd össze az összes szükséges anyagot!

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

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

A 7. fotón bemutatott táblázat egy lehetséges módja a csoportban rotálódó szerepek

nyilvántartására. Ahogy a tanulók rotálódnak, a szerepüket jelölő kitűzőket könnyen cserélhetik. Ez a tanárnak is segít abban, hogy tudja, melyik tanuló éppen melyik szerepet tölti be. Például azonnal látja, kik az anyagfelelősök, kik azok, akik járhatnak a teremben, hogy beszerezzék az eszközöket a csoportfeladat teljesítéséhez.²²

7. *fotó: A tanulói szerepek elosztása*



A tanár megváltozott szerepe

Az irányító szerep átadás nem azt jelentette, hogy a tanár teljesen kivonta magát az osztály munkájából, hogy nem vett részt többé a tevékenységekben. Inkább azt jelentette, hogy többé már nem ő állt az osztály középpontjában, irányító szerepből szervező szerepbe lépett. Feladata az volt, hogy miközben a tanulók a csoportfeladatokon dolgoztak, csendben figyelje őket. Feljegyezte egy-egy tanuló viselkedését, amelyet az óra végén megosztott a diákokkal. Amennyiben egy csoport megakadt, segítséget adott.

A tanulók által betartandó szabályok mentesítették a tanárt az osztály irányításának feladata alól, az önállóság megadásával felelőssé tette a diákokat saját munkájukért. Miközben a diákok a kis csoportokban tevékenykedtek, a tanár a feladatokon keresztül vonta be őket a kérdések, feladatok megvitatásába, gondolkodásra készítette őket, visszajelzést adott az egyénnek és a csoportnak és kezelte az egyenlőtlen részvételből adódó problémákat. Minél

²² A kijelölt szerep elfogadása segíthető azzal, ha a pedagógus pontos leírást ad a szerephez kapcsolódó feladatról. Győződjön meg arról is, hogy a tanuló megértette, hogy mit kell tennie a szerep sikeres betöltéséhez (Cohen – Lotan 2014:96).

inkább képes volt a pedagógus átadni irányítását a tanulóknak, annál inkább megnőtt az együtt dolgozó és beszélgető diákok aránya.

A tanári irányítás átadása nem könnyű. A tanárnak is és a diákoknak is időre, gyakorlatra és folyamatos odafigyelésre volt szüksége, hogy elsajátítsák ezt a viselkedést és kényelmesen érezzék magukat új szerepkörükben. Cohen és Lotan (2014:2) arra is felhívják a figyelmet, hogy az irányítás átadása nem jelenti egyben a tanári ellenőrzés háttérbe szorítását: a pedagógus a tanulók munkájának az értékelésekor érvényesíti ezt a feladatát.

Hogyan valósul meg minden tanuló munkára motiválása a csoportmunka során?

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

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

Többféle képesség kezelése

A biológia órán a tanár a tanulókkal óra kezdetekor közölte, hogy milyen képességekre lesz majd szüksége a diákoknak a feladat megoldásához. A fent bemutatott feladathoz például a prospektusokban és a lexikonokban való jó tájékozódó képességre, rajzolósi képességre, jó

előadói képességre, biológiai tudásra, együttműködési képességre volt szükség. A pedagógus felsorolta a felhasználható képességeket és ismertette a tanulókkal, hogyan kapcsolódnak azok a feladathoz. A terem hátsó falán elhelyezkedő táblán ott áll a figyelmeztetés, miszerint „Ne felejtsetek el, hogy egyikőtök sem jó mindenben, de mindegyikőtök jó valamiben.” (8. fotó).

8. fotó: „Közülünk senki sem olyan okos, mint mi együttesen”



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

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

részvétele fontos a feladat sikeres megoldásához.

Kompetenciák hozzárendelése alacsony státuszú diákokhoz

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

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

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

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

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

Mikor alkalmazzák a komplex instrukciót a pedagógusok? A Mission High Schoolban a pedagógus az új fejezet témáját hagyományos, frontális óraszervezéssel vezette be, amelynek a célja az új ismeretek közlése volt a diákok számára. A következő két órán a tanulók párokban dolgoztak, grafikonokat elemeztek és készítettek. A diákok csak a negyedik tanórán dolgoztak először csoportban. A tanár a feladatról szóló rövid ráhangolással kezdte az órát, és elmagyarázta, hogyan kapcsolódnak az egyes feladatok a „nagy gondolathoz”. Emlékeztette a tanulókat a csoportmunka szabályai és a szerepek betartására. Jelezte, hogy elvárja a tanulóktól az eltérő képességeik alkalmazását a csoportmunka során. Hat csoportra osztotta az osztályt és minden csoportnak eltérő feladatot adott, amelyen a diákok két tanítási órán át dolgoztak a kiscsoportokban.

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

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

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

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

Hogyan ellenőrzi a pedagógus a tanulók tudását?

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

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

Az óralátogatások összegzése

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

- A pedagógusok által összeállított feladatok egy „nagy ötlet” vagy központi gondolat köré épülnek, nyitott végűek, többféle képesség felhasználást igénylik és a csoporttagok egymástól való függésére és egyéni felelősségére építenek.
- A pedagógusok elég időt szánnak arra, hogy a tanulók megtanulják, hogyan tartsák be az együttműködési normákat, és hogyan teljesítsék a rájuk osztott szerepeket. A pedagógus képes irányító feladatát átruházni a gyerekekre (és ezzel szervező szerepbe lép), és eléri, hogy a tanulók felelősséget vállaljanak a saját és társaik teljesítményéért.

Motiváló és fejlesztő hatású, amikor kérdéseket tesz fel, és felhívja diákjai figyelmét az órai munka és a mindennapi életben előforduló tevékenységek közti összefüggésekre.

- A pedagógus státuszproblémát kezel. A tanulókat többféle képességeik használatára ösztönözi, és ezáltal észreveteti, hogy sokféleképpen lehet „okosnak” lenni. Keresi az alkalmat arra, hogy az alacsony státuszú tanulók is hozzájárulhassanak a feladat sikeres megoldásához, amelyhez viszont elengedhetetlen, hogy ismerje diákjai kompetenciáit.
- Az innovatív gondolkodást igénylő csoportmunkát különösen akkor alkalmazzák, amikor az óra célja a tananyag megértetése.
- A pedagógusok a tanulók tudásának az értékelésére változatos módszereket alkalmaznak. Mind az egyén, mind a csoport tudásának a kiemelésére figyelmet fordítanak. A különböző értékelési formákat párhuzamosan alkalmazzák.

4. A Komplex Instrukciós Program hazai innovációja és disszeminációja

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

4.1. A komplex instrukciós módszer hazai innovációját végző iskola bemutatása

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

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

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

1. táblázat

Az intézmény vonzáskörzetébe tartozó falvak intézményei a székhelyen és a telephelyen

Intézmény neve	Helye	Közoktatási feladatai	Státus
Hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskola	Hejőkeresztúr	- Hejőkeresztúri 1-8. évfolyamosok - Szakáldi 5-8. évfolyamosok - Hejőszalontai 1-8. évfolyamosok	székhely- intézmény
Hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskola szakáldi telephelye	Szakáld	Szakáldi 1-4. évfolyamosok	telephely

Forrás: Az iskola szervezeti és működési szabályzata.

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

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

Az iskola az elmúlt évek következetes fejlesztő, felújító munkáinak eredményeként jónak értékelhető tárgyi, infrastrukturális körülmények között dolgozik. Mivel a „jó” értékelés szubjektív vélemény, így felsorolunk néhány tény, amely alátámaszthatja és általánosan elfogadhatóvá teheti a megítélést:

- Az iskola épületének külső felújítása, a nyílászárók cseréje, az épület szigetelése 2011-ben megtörtént.
- Az iskola rendelkezik 10 nagy létszámú, és egy kisebb tanulócsoport befogadására alkalmas teremmel, a táblás játékok játszására alkalmas játékeremmel, két informatika szaktanteremmel, egy nyelvoktatásra használt számítógéppel felszerelt „laborral”, egy integrációs szobával, ahol a Gardneri intelligencia figyelembe vételével és a Bloom-féle taxonómia szerint szervezik a tanítási órákat, két fejlesztő szobával, könyvtárral, tornateremmel, tanári szobával, megfelelő számban irodahelyiségekkel, ebédlővel, a működtetéshez szükséges helyiségekkel.

- Az iskola taneszközökkel való ellátottsága magas színvonalú, köszönhetően a számos pályázat – elsősorban az Információs Pedagógiai Rendszer (IPR) – keretében lebonyolított beszerzéseknek. Hét osztályteremben interaktív tábla található, valamint három teremben és a könyvtárban, összesen 65 számítógép várja a gyerekeket.

A tanulók között az országos átlaghoz viszonyítva magasabb arányban fordulnak elő a sajátos nevelési igényű (10% körül), a hátrányos (70%) és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók (65%). Az a terület, amelyhez az iskola tartozik, az ország hátrányos helyzetű vidékeinek egyike, jellemző a munkanélküliség és a szegénység.

Az iskola bemutatása szempontjából fontosnak tartjuk az országos kompetenciamérési eredmények ismertetését. Ezt a 2000 és a 2011-2013 években elvégzett mérésekre vonatkozóan tesszük. Mivel a komplex instrukciós módszer bevezetése 2000-ben történt, fontosnak tartjuk a bevezetés időszakában lévő mérési eredmény bemutatását, amelyből következtethető, hogy az intézmény módszerbeli váltás-igényéhez az akkori mérési eredmény jelentősen hozzájárult. Az adatokat a 2. táblázatban foglaljuk össze.²³

2. Táblázat

A hejőkeresztúri iskola kompetenciamérési eredményei 2000-ben, valamint 2011-2013-ig terjedő időszakban

Év	Osztály	SNI tanulók aránya	HHH tanulók aránya	CSH index ¹	Teszt	Átlag ²	Országos átlag	Elvárt eredmény ³
1999	6.	14%	48%	n.a.	Matematika	420	550	n.a.
					Szövegértés	418	550	n.a.
	8.	14%	52%	n.a.	Matematika	411	550	n.a.
					Szövegértés	422	550	n.a.

1999-ig a HHH tanulók aránya nem volt nyilvántartva, helyette a roma tanulók arányát jelzi a táblázat.

²³ A tanulók szociális helyzetét jellemző adat, az ország adott évfolyamon felmért összes tanulójának átlaga 0, szórása 1, a negatív értékek jelzik az „átlagosnál” rosszabb szociális helyzetet. Az elvárt eredmény az iskolai átlagpontszám, ami akkor születne, ha az iskola pontosan a tőle az átlagos szociális helyzet alapján elvárható szinten teljesítené (a CSH index és az átlageredmények alapján készített, az iskolákat egy-egy pontként ábrázoló grafikonon a pontokra illeszthető regressziós egyenestől való függőleges távolság) Forrás: az országos kompetenciamérés adatai, az iskolára vonatkozó elérhető a <http://www.kir.hu/okmf/GetJelentes.aspx?tip=t&id=029073&th=1> címen.

A táblázat folytatása:

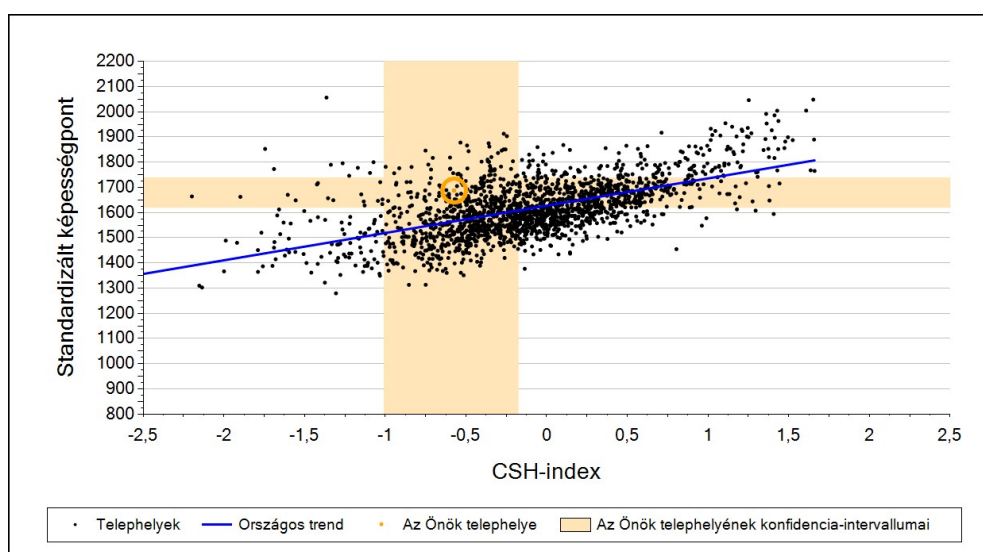
2011.	6.o	13,8%	38%	– 0,471	Matemati ka	1602	1486	1449	+
					Szövegért és	1452	1465	1421	0
	8.o	19,2%	53,8%	– 0,859	Matemati ka	1598	1601	1511	+
					Szövegért és	1435	1577	1473	0
2012.	6.o	8%	56%	–0,98	Matemati ka	1409	1489	1398	+
					Szövegért és	1282	1472	1362	0
	8.o	8.82%	64,7%	n.a	Matemati ka	1485	1612	n.a	n.a
					Szövegért és	1371	1567	n.a	n.a
2013.	6.o	7,7%	50%	n.a	Matemati ka	1420	1489	n.a	n.a
					Szövegért és	1401	1497	n.a	n.a.
	8.o	7,4%	34%	– 0,868	Matemati ka	1552	1620	1524	
					Szövegért és	1465	1555	1459	
2014.	6.o	2 fő 8%	14 fő 56%	- 1,017	Matemati ka	1391	1491	1421	n.a
					Szövegért és	1356	1481	1383	n.a
	8.o	2 fő 5%	12 fő 55%	- 0,932	Matemati ka	1620	1617	1545	+
					Szövegért és	1392	1557	1380	-

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

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

4. Ábra

A hejőkeresztúri 8. osztályosok matematika tesztben elért eredménye 2011-ben a többi iskolához viszonyítva



Forrás: Országos kompetenciamérés adatai²⁴

Az ábrán körrel jelzett a 8. osztályosok eredménye. Látható, hogy a regressziós egyenes²⁵ fölött helyezkedik el, és hogy az elvárt eredménytől erősen szignifikánsan eltér ez a teljesítmény.²⁶

²⁴ <http://www.kir.hu/okmfit/JelentesLetoltese.aspx?parent=68571&proc=3&type=3>

²⁵ A regressziós egyenes az elvárt eredményekre jellemző értékek egyenese.

²⁶ A konfidencia-intervallumnak megfelelő rózsaszín sáv alatt van a regressziós egyenesen az iskolától a szociális helyzete alapján elvárható érték.

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

Az iskolában, illetve általa szervezeten az iskola falain túlmutató módon több saját innováció keretében kialakított pedagógiai tevékenység működik, illetve az iskola csatlakozott több, országos szervezésű programhoz. Ezek listája az 3. táblázatban található.

3. Táblázat

A hejőkeresztúri iskola pedagógiai tevékenységében érvényesülő programok

	Saját innováció	Csatlakozás országos programokhoz
Az iskola keretei között	<ul style="list-style-type: none"> - Komplex Instrukciós Program - Differenciált Tanulásszervezés Program - Logikai Táblajáték Program - Generációk Közötti Párbeszéd Program - Olvasás Program 	<ul style="list-style-type: none"> - OOIH-ban való részvétel - IPR pályázat <p><i>Mint nem főpályázó, együttműködés pályázatokban:</i></p> <p>TÁMOP 3.2.13.-12/1 „Kulturális intézmények részvétele a tanórán kívüli nevelési feladatok ellátásában”, partnerként. Pályázó: Szépmesterségek Alapítvány</p> <p><i>Befejezett saját pályázat:</i></p> <p>HEFOP 2.1.3.</p> <p><i>Befejezett pályázat, amelyben partnerként vettek részt:</i></p> <p>TÁMOP – 3.2.11/10/1 „Nevelési-oktatási intézmények tanórai, tanórán kívüli és szabadidős tevékenységeinek támogatása”. Partnerként. Pályázó: FITT Kulturális és Táncsport Egyesület</p> <p>TIOP-1.2.3-11/1 könyvtári infrastruktúrafejlesztés</p> <p>TÁMOP 3.2.13.-12/1 „Kulturális intézmények részvétele a tanórán kívüli nevelési feladatok ellátásában”, partnerként. Pályázó: FITT Kulturális és Táncsport Egyesület</p> <p>TÁMOP 3.2.13-12/1 „Nevelési-oktatási intézmények tanórai, tanórán kívüli és</p>

		szabadidős tevékenységeinek a támogatása”, partnerként. Pályázó: Miskolci Galéria Városi Művészeti Múzeum NKft.
Más intézmények számára nyújtott szolgáltatás	<ul style="list-style-type: none"> - Komplex Instrukciós Program vezető intézménye - Bemutató órák tartása, hospitálás szolgáltatás nyújtása - Konzultáció lehetőségének biztosítása, tanácsadás más iskolák pedagógusai számára - Segédanyagok – mintaprogramok – rendelkezésre bocsátása 	<ul style="list-style-type: none"> - Miskolci Egyetem bázisintézménye - Géniuszhely pont - „Jó gyakorlat” referencia intézmény
Más intézményekkel közös pályázat	- Komplex Instrukciós Program disszeminációja	Miskolci Egyetemmel közösen a DIGITÁLIS ÚTON-ÚTFÉLELEN. Komplex iskolai innováció és digitális szemléletformálás hátrányos helyzetűek körében. TÁMOP-3.1.16-14-2014-0001

Az 3. táblázatban szereplő programok vagy saját innovációban születtek, vagy az iskola csatlakozott valamely országos programhoz. Az innovációk egy része vagy iskolán belüli programot jelent, vagy az iskola szolgáltat más iskoláknak, intenzíven bekapcsolódva több hazai pedagógiai hálózat tevékenységébe.

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

4.2. A programot elsőként bevezető iskola innovációs tevékenysége

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

4.2.1. Komplex Instrukciós Program

A Komplex Instrukciós Program (továbbiakban KIP) a Stanfordi elveknek megfelelően, egy tanórákon alkalmazható, az esélyegyenlőtlenség csökkentésének feladatát vállaló, elsősorban a kooperatív tanulási módszereket előtérbe állító, komplex, alapelvekből, módszerekből, a tanórákon alkalmazott szabályokból felépülő rendszer. Ha nagyon gyakorlati módon akarjuk

megfogni a módszer *technikai lényegét*, akkor azt mondhatjuk, hogy a KIP a pedagógusok számára rendelkezésre álló módszer-együttes, a tanórákon a pedagógus és a tanulók által végzendő tevékenységek egy jól alkalmazható sémáját megadó rendszer. A KIP-es tanóráknak keretrendszere adott, amely azonban széleskörűen biztosít lehetőséget a tananyaghoz való igazodásnak és a kreativitásnak (K. Nagy 2005; 2006; 2007; 2012).

A KIP fontos jellemzője, és eredményességének és hatékonyságának is fontos összetevője, hogy miközben minden részében benne van a tanulókhöz való alkalmazkodás, egy szükséges mértékig határozott szabályok betartására „kényszerít” minden résztvevőt. A legfontosabb szabályok:

- a kooperatív és az egyéni munka együttes jelenléte és meghatározó szerepe a tanórákon,
- a csoportmunkában megoldandó feladatok komplex jellege, amely együttműködésre kényszeríti a tanulókat, középpontba állítva a munkamegosztást, amelynek eredményeként minden tanulónak az előzetes tudásához, képességei aktuális fejlettségeihez illeszkedő, de fejlesztő jellegű feladata van,
- a kooperatív tevékenység keretében megoldott csoportfeladatok nyitott jellege, vagyis a feladatoknak nem csak egy megoldásuk van, többféle megközelítést is megengednek,
- a feladatok érdekesek, motiválóak, tevékenységre készítetők,
- a csoporton belüli tanulói szerepek rendszeres, rotálódo alkalmazása,
- a kiscsoporton belül egyéni munka során megengedett, sőt, kötelező a segítségnyújtás egymásnak, amelyhez két szabály társul:
 - ha valaki segítséget kér a csoporton belül valamelyik társától, az nem utasítható vissza,
 - a segítség nem jelentheti a feladatnak a segítő általi megoldását,
- a tanóra szakaszokra osztása, egy kötött sorrend, tanórai keret betartása,
- a tanóra időbeosztásának megtervezése, a tanulók erről való tájékoztatása, és e beosztás viszonylag szigorú követése,
- a bátorító, elsősorban pozitív tartalmú, fejlesztő jellegű értékelési mozzanatok jelentős aránya.

A KIP-nek pedagógiai szempontból fókuszai a tanulói státuszkezelés, az esélyegyenlőtlenség csökkentése, az együttműködés a csoport- és egyéni munka során. A „KIP-es órák” (minden tantárgyból a tanórák körülbelül 15%-a) úgy szerveződnek, hogy azokon a csoportmunka és a differenciált egyéni munka azonos hangsúllyal kap szerepet. A

felelősség a tanulók saját munkája iránt, a kölcsönös bizalom, a pozitív hozzáállás és segítőkészség a jó csoportmunka velejárói. A gyerekek a közös munka során empátiát, toleranciát, kooperációt, konfliktuskezelést, kommunikációt, kompromisszumkésztséget tanulnak, miközben vitakultúrájuk, szervezőképességük csiszolódik. Cohen és Lotan (2014:17) úgy vélik, hogy azok a gyerekek, aki olyan osztályokba járnak, ahol a csoportmunka kiemelt szerepet kap, segítőkészebbek és együttműködőbbek, sőt viselkedésükre összességében a pozitív attitűd a jellemzőbb – mint azokéra, akiknek a nevelésében-oktatásában a frontális osztálymunka dominál.

A csoportmunka fázisában a kiscsoportoknak a tanmenettel jelzett azonos témában – ez szigorú szabály –, innovatív gondolkodást készítő, nyílt végű feladatokat kell megoldaniuk, amelyeknek komplexnek, többféleképpen megközelíthetőnek és többféle megoldással rendelkezőnek kell lennie. A feladatok, építve Gardner (2003) többszörös intelligencia elméletére, sokféle képesség, intelligencia mozgósítását igénylik, amely megoldásában a tanulók eltérő, jelentősen különböző előzetes tudásai játszhatnak szerepet (Harmatiné – Pataky – K. Nagy 2014). Ennek a tényezőnek jelentős szerepe van abban, hogy az iskolában a hazai „átlaghoz” képest lényegesen kisebb hatása van a tanulók megkülönböztetésének, a spontán és a direkt diszkriminációnak. Jellemző az iskolában tartott tanórákon zajló tevékenységre, hogy a lassabban haladók, a gyengébb eredményeket elérők, a sajátos nevelési igényűek ugyanolyan módon vesznek részt a tanórai tevékenységekben, mint a többi tanuló. Az iskola fentebb már bemutatott kompetenciamérési eredményei is azt mutatják, hogy ez a törekvés eredményes, az iskola a hátrányos helyzetű tanulók jelentős aránya (70%) mellett ér el jó eredményeket a mérésen.

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

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

A KIP alkalmas a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességét növelni, a leszakadást megakadályozni, és nem alakul ki káros szegregáció a közösségen belül. Az

együttes tanulás mind a tanulásban lemaradók, mind a tehetségesek tekintetében jelentős fejlesztő hatással bír. A tehetséggondozás, az egyéni képességek kibontakoztatása a differenciált, személyre szóló, képességekhez mért feladatokon keresztül történik. A nyílt végű feladatok lehetőséget adnak a tehetségek felismerésére, majd az ezekre épülő differenciált egyéni feladatokon keresztül gondozásukra (1. melléklet).

4.2.2. A program új elemei

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

A két módszer azonosságai (K. Nagy – Nagy 2005):

- A státuszproblémának a kompetenciaelvárások megváltozásán keresztül történő kezelése.
- Az osztály szociális közegének a megváltoztatása.
- Központi téma köré szervezett, a tanulók között aktív beszélgetést, építő vitát kívánó, nyílt végű csoportfeladatok kijelölése.
- Képességekben heterogén tanulói csoportok kialakítása.
- Az egyes tanulói csoportok között azonos témában, de eltérő feladatok alkalmazásán keresztül az együttműködés elősegítése és az egyes tanulói csoportok közötti versengés kiiktatása.²⁷
- Szabályok alkalmazása, a feladatmegoldás során eltérő tanulói szerepek kötelező rotációja.
- A tanár irányító szerepének tanulóakra történő „átruházása”, ezzel téve felelőssé őket munkájukért.
- A módszernek az amerikai iskolákban projekten belül történő alkalmazása, míg hazánkban egyszeri 45 perces tanítási órához kapcsolódó feladatok kijelölése.

²⁷ A versengés lehet pozitív jelenség is (Dávid *et al.* 2014), de a KIP-es órák tekintetében, az alulteljesítők esetében ez a munkaszervezési forma nem kívánatos.

A hazai módszerek az amerikaiakéval való különbözősége, annak új elemekkel történő kiegészítése:

- A módszer nem igényel speciális tantervet, NAT kompatibilis, tanterv, tanmenet követő.
- A 45 perces tanóra keretén belül a csoportfeladatok eredményét felhasználó, azt továbbdolgozó, innovatív gondolkodást kívánó, differenciált, a tanulók képességeihez mért, névre szóló feladatok megjelenése.²⁸ A differenciált egyéni feladatokon keresztül történő egyéni beszámoltathatóság és elszámoltathatóság.
- A módszerek elsődlegesen a kötelező tanórákon történő alkalmazása.
- A módszerek nem projektként, hanem 45 perces tanórai keretben történő alkalmazása.
- A tanóra ritmusának, időbeosztásának megtervezése és a beosztás viszonylag szigorú követése.
- A program szerinti óráknak a tanítási órák hatodában történő alkalmazása.
- A csoportfeladat bemutatását segítő „beszámoló” szerep megjelenése, amelyet óráról órára más tanuló tölt be az adott csoporton belül.
- A programnak a tantestület minden tagja által történő alkalmazása.²⁹

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

4.2.3. A módszerhez kapcsolt új elemek beépítésének indoka

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

²⁸ Az amerikai módszerben az egyéni feladatok a csoportfeladatban lévő ismereteket ismételtetik meg, kérdezik újra.

²⁹ A hazai innováció egyik jellemző és figyelemre méltó eredménye, hogy a bevezető iskolák teljes tantestülete alkalmazza a KIP-et, ezzel is segítve a hatékony ismeretelsajátítást és a tanulók szocializációját.

felhasználó feladatok megjelenésének indoka az egyes tanulók tudásban történő előrehaladásának a biztosítása és a személyes elszámoltathatóság. A személyre szabott feladatok és a differenciálás hatékony módjai az egyéni teljesítmények kibontakoztatásának, amelyhez az szükséges, hogy a tanítás és tanulás középpontjába az egyes tanulókat helyezték. A differenciálás célja, hogy motiválják a gyerekeket az ismeretsajátításra, bevonva őket a képességeiknek leginkább megfelelő tevékenységekbe. A személyre szabott oktatás a tanulási kedv növelését, az egyéni érdeklődés kielégítését segíti. A feladatok követelménye, hogy felhasználják a csoportmunka eredményét, vagyis az egyéni munka kiindulási pontja a közös csoportmunka eredménye, produktuma. Amennyiben ettől a követelménytől eltekintenek, hamar leszoktatnák a gyerekeket arról, hogy aktívan vegyenek részt a csoportmunkában, amely mind a tanulók között végbemenő szocializációs folyamatra, mind az ismeretsajátításra kedvezőtlen hatással bírna.³⁰

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

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

- Pár perces *ráhangelés*, figyelemráirányítás a feladatra.
- 15-20 perces *csoportmunka*, amely a tudásban történő előrehaladás mellett lehetőséget ad a tanulók közötti kapcsolat formálásához. A tudásban és szocializáltságban heterogén csoportban a meghatározó tanulói személyiségek pozitív irányban képesek befolyásolni a tanulási folyamatot. A közös munka

³⁰ Számos tudományos munka hangsúlyozza, hogy hosszú távon a tanulók tantárgyi fejlesztése csak a személyiségfejlesztésen keresztül valósítható meg (Bábosik, 1982, 2004; Havas, 2003, Bagdy és Telkes, 1988). Ezért A KIP-nek nemcsak elméleti jelentősége van, de segíthet a gyakorló tanároknak a Nemzeti alaptanterv céljainak megvalósításában.

elősegíti a (társadalmi) szerepek tanulását, a tanulói szerepek hozzásegítenek a döntés meghozatalához és felelősségvállaláshoz, a konfliktuskezelés technikájának megismeréséhez, gyakorlásához. A csoportmunka elsősorban a tanulók együttműködését, viselkedésének formálását célzó tevékenység, ugyanakkor a kognitív képességek fejlesztése is előtérbe kerül.

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

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

Csoport feladat:

- *Ismételjétek át, mi jellemzi az elégiát és a dalt.*
 - *Chesterton tanult versének egy-egy mondatát, szakaszát válasszátok ki, és írjátok át a másik kettő lírai műfaj jellemzőinek megfelelően!*
 - *Vajon miről szólhatna a „szamaras” vers, ha dal vagy elégia lenne?*
- A csoportok 7-10 percben *beszámolnak* a végzett munkájukról, vagyis egy-egy csoport körülbelül 2 percet kap arra, hogy gondolatait összeszedve, a lehető legtömörebben ismertesse a többi csoporttal a munkája eredményét.

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

- *Az volt a feladatunk, hogy...*
- *Arra az eredményre jutottunk...*
- *A legnagyobb kihívást a ... jelentette.*

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

A fenti csoportfeladathoz adott differenciált egyéni feladat lehet:

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

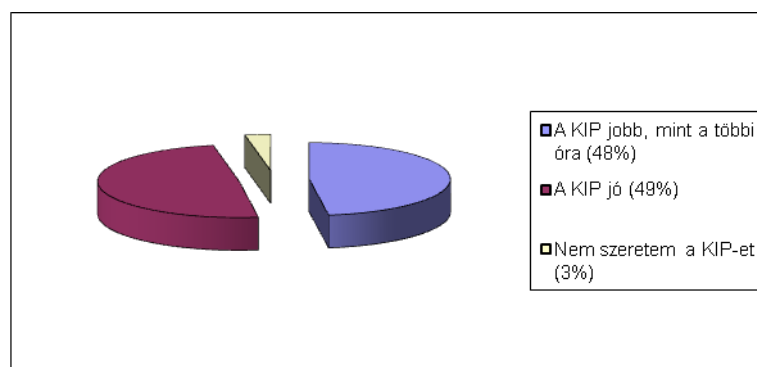
- A névre szóló, differenciált egyéni munka *beszámolója* során gyakran nincs arra idő, hogy mindenki bemutathassa a feladatát. A pedagógus ara törekszik, hogy minden csoportból legalább egy-egy tanulót (a beszámoló szerepet betöltő tanulót már nem választva) meghallgasson, a többiektől az óra végeztével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

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

A mérések azt támasztják alá, hogy a tanulók több mint 90%-a szeret KIP-es óraszervezésben dolgozni. Ezt a megállapítást támasztja alá a mérés, amely szerint a tanulóktól nyitott kérdéssel az iránt érdeklődtünk, hogyan tetszik nekik a KIP-es óraszervezés. Az iskolában 2013-as és a 2014-es naptári évben elvégzett felmérés szerint majdnem mind a 204 megkérdezett, felső tagozatos gyerek pozitív értékelést adott, 48% a program szerinti csoportmunkát különösen jónak találja. A tanulók további 49%-a nyilatkozik úgy, hogy tetszik neki ez a munkaforma és csak 3% gondolja, hogy neki a frontális és egyéb munkaforma megfelelőbb (II. melléklet; 5. ábra).

5. Ábra:

A KIP kedveltsége a tanulók körében (%)



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

A fenti kedveltség alapján, akár minden második órán is alkalmazhatnák a pedagógusok a KIP-et, viszont fontos szem előtt tartani, hogy *nem minden tananyag-rész, feladat alkalmas csoportmunkában történő feldolgozásra*. Cohen és Lotan (2014:9) úgy fogalmaznak, hogy a csoportmunka remek eszköz akkor, amikor a cél az elvont fogalmak alaposabb megértése, ami azonban nem jelenti azt, hogy a csoportmunka minden körülmények között hatékonyabb. Arról van szó, hogy a probléma felismerésénél ezeknek a szabályoknak ismerete megkönnyíti az ismeretfeldolgozást. Természetes, hogy olykor szükség van a tananyag memorizálására, szabályok elsajátítására. A programban résztvevő iskolák havi rendszerességgel történő visszajelzései alapján a program bevezetésekor a pedagógusok gyakrabban élnek egy-egy tananyag-rész összefoglalásának a KIP-es óra szerinti szervezésével, később azonban az új ismeret feldolgozó óra egyre inkább előtérbe kerül, és mintegy 1/3-nyi gyakorisággal fordul elő (6. ábra, 5. táblázat).

A vizsgálatban két iskola 46 pedagógusa vett részt. A megfigyelést egy éven át végeztük. A bázisiskolában tanító 18 fő a programot már tíz éve alkalmazó pedagógus, összesen 1180 db óravázlattal, 28 fő pedig a programot egy éve alkalmazó, összesen 3012 db óravázlattal (4. táblázat).

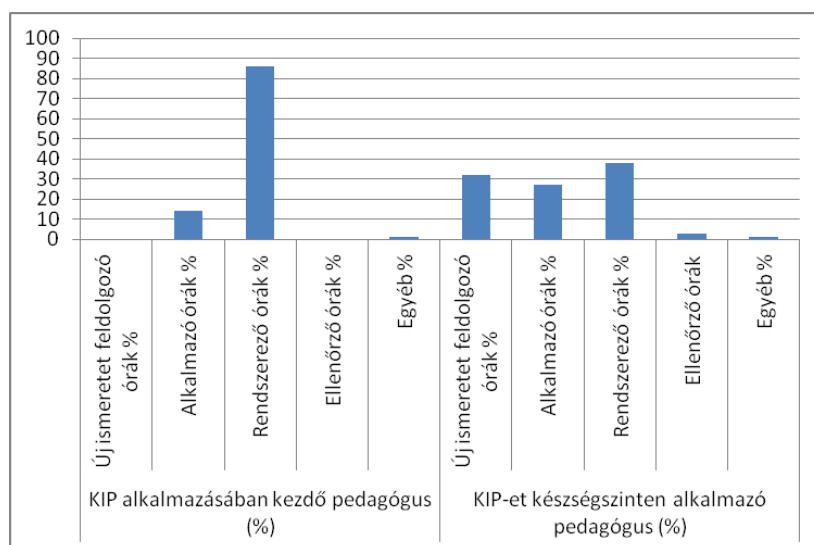
4. Táblázat

A KIP-es órák típusának meghatározásában résztvevő pedagógusok

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

6. ábra:

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



5. Táblázat:

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

KIP alkalmazásában kezdő pedagógus					KIP-et készségszinten alkalmazó pedagógus				
Új ismeretet feldolgozó órák	Alkalmazó órák	Rendszerező órák	Ellenőrző órák	Egyéb	Új ismeretet feldolgozó órák	Alkalmazó órák	Rendszerező órák	Ellenőrző órák	Egyéb

1%	14%	84%	0%	1%	31%	27%	38%	3%	1%
12db	165db	991	0db	12db	934db	813db	1145db	90db	30db

Mint látható, lényeges eltérés van a KIP alkalmazásában kezdő és gyakorlott pedagógusok órátípus szerinti szervezésében. Mivel a program alkalmazásának kezdetén a pedagógusok leginkább rendszerező órákon alkalmazzák a KIP-et, kevesebb alkalmuk adódik a módszer szerint szervezni az órát. A kevesebb KIP-es óra magyarázata az is lehet, hogy a rendszerező, összefoglaló órák száma lényegesen alacsonyabb, mint az új ismereteket feldolgozó óráké és a mérések szerint a program alkalmazásában kezdők a rendszerező, összefoglaló órátípusokat helyezik előtérbe.

Amíg egy pedagógus nem szerez jártasságot az óraterv készítésében és az óraszervezésben, addig inkább megerőltetőnek, sőt időrablónak, mintsem hasznosnak és könnyen kivitelezhetőnek találja a módszert. A pedagógusok elmondása szerint³¹ körülbelül 20-30 KIP-es órát kell megtartania egy pedagógusnak ahhoz, hogy biztonsággal tudja kezelni, szervezni, kivitelezni ezt a fajta tanítási órát. A fenti érték közötti jelentős eltérést az erős egyéni különbségek adják, amelyben közre játszhat a pedagógus tapasztalata, a nyitottsága, személyes elkötelezettsége, és a program státuszkezelő voltának a megértése is. Az sem mellékes, hogy a KIP gyakoribb alkalmazásának a pedagógus munkabírása határt szab. A KIP-es feladatok szerkesztése kihívás a pedagógusok számára, hiszen minden óra innovatív gondolatsor összessége, amely összeállítása megerőltető az innovatív feladatok összeállításához nem szokott pedagógus számára. Előfordul, hogy az ötletből kifogyva a pedagógusnak a feladatot nem sikerül KIP-es formába öntenie, amelynek eredménye, hogy a nem lesz alkalmas a tanulók közötti státuszkezelésre, *viszont nem státuszkezelést megcélzó kooperatív órának kiváló lehet.*

A tapasztalatok azt mutatják, hogy a fenti okokat figyelembe véve, de szem előtt tartva a módszer eredeti célját, vagyis a tanulók státuszkezelését, körülbelül minden hatodik óra KIP-es szervezése bír hatással a tanulók között végbemenő szocializációra és az ismeretelsajátításra. A *tapasztalatok* fogalom alatt a pedagógusok és az iskolavezetés véleményét értjük, vagyis azt a választ, amely szerint a gyerekek viselkedése, egymáshoz való viszonya érezhetően változott. Ez a program bevezetését követő negyedik hónapban már jelentkezhethet.

³¹ A pedagógusoknak arra a kérdésre kellett válaszolniuk, hogy hány KIP-es óra megszervezése után érezték, hogy biztonságosan mozognak a tanítási órán és biztonsággal képesek megszervezni a gyerekek munkáját.

A 20%-nyi KIP-es óra hatására érezhető változás következik be a tanulók viselkedésében, egymás közötti viszonyában és az ismeretelsajátításban. A sikerhez az is szükséges, hogy az intézményben dolgozó minden pedagógus megfelelő gyakorisággal alkalmazza a módszert. Amennyiben a kívánt gyakoriságot egy pedagógus nem tekintené maga számára kötelezőnek, úgy egy kollégájának kellene a sajátja mellett még bevállalnia az órákat, amely a fent felsorolt okok miatt nehézséget jelent, mondhatjuk lehetetlen. Sejthető, hogy a fenti kívánalomnak a megteremtése nehéz egy pedagógus közösség számára, különösen nagy odafigyelést jelent az intézményvezetés számára.

4.3. A program innovációja

Az alábbiakban a Komplex Instrukció Program innovációjának folyamatát mutatjuk be, történéssel, történettel, célokkal, szervezeti összefüggésekkel, személyi feltételekkel és az innovációval kapcsolatos attitűdökkel.

Munkánk elején említett források ismeretében az innováció fogalmát a témánk szempontjából úgy fordítjuk le, hogy az egy olyan pedagógiai tevékenység, új ismeretanyagokba történő befektetés, amely új vagy továbbfejlesztett módszer, eljárások és szolgáltatás megvalósításához vezet. A fogalom meghatározásából a *javító szándékú változtatást és továbbfejlesztett módszer* meghatározást szeretnénk erősebben a Komplex Instrukciós Programhoz kapcsolni, hiszen az, bár alap gondolatában nem új, de javítást szolgáló bevezetése az eredetihez képest jelentősen javított, újabb elemekkel kiegészített módszer lett.

Feltáró munkánk szempontjából fontos, a KIP innovációjához kapcsolódó tény, hogy a Stanford Egyetemről származó metódushoz nem állt rendelkezésre részletes, a hazai pedagógusok számára instrukciókat jelentő leírás, *oktatási programcsomag*. A KIP helyi innováció eredményeként sok tekintetben kiegészült az eredeti, stanfordi módszerhez képest, amely jó példája annak, hogy egy pedagógus közösség egy adott módszert hogyan változtat meg, igazodva a helyi körülményekhez, és feltöltődve a pedagógusok kreatív alkotásainak eredményeivel. A bemutatásra kerülő Komplex Instrukciós Program több mint adaptáció, nem csak egy, az iskolának a saját tevékenységébe beillesztett olyan gyakorlat, amelyet más (amerikai) intézmény már sikeresen alkalmazott. Nem is csak egy eljárás vagy technika adaptálása. A Komplex Instrukciós Program fejlesztési célokkal párosuló intézményi innováció.

Az innováció a következő lépésekben zajlott:

- A szükséglet megfogalmazása az innovációval szemben
- Egy, már működő modell tanulmányozása, adaptálása
- A megismert modell folyamatos fejlesztése, formálása, innovációja
- A modell disszeminációja

4.4. A program bevezetése

A hejőkeresztúri iskolában a fejlesztési folyamat 2000-ben indult el. Az iskola tantestülete majdnem teljes létszámmal (18-ból 15 fő) vett részt a Stanford Egyetem által kifejlesztett komplex instrukció (Cohen és Lotan 1997; Cohen és mts. 1999; Cohen 2000; K. Nagy 2004) egy alapítvány által szervezett ismertetésén Pécsen. A pedagógusok a rendezvényen hallottak hatására határozták el, hogy a programot saját iskolájukban bevezetik. Az implementáció kezdetben az ismeretet nyújtó alapítvány utókövetésével történt, amely utókövetés az pályázati pénz felhasználásával hamarosan megszűnt.

Az innováció kiteljesedésében fontos szerepet játszott, és még ma is játszik a tanulás. A pécsi látogatást, és a program adaptálásáról szóló döntést követően a nevelőtestület mindenekelőtt a program pedagógiai háttérének megismerését tűzte ki célul. Ez a tanulás magyar és idegen nyelvű szakmai tanulmányok feldolgozását jelentette és jelenti, minden esetben a saját helyzetre történő értelmezéssel.

A pécsi látogatás, majd az azt követő bevezetést támogató döntés után az iskola pedagógusainak nem volt kötelező csatlakozniuk a programhoz. Kezdetben csak néhányan, fél év múlva a tantestület egyharmada használta tanóráin a módszert, majd a későbbiekben fokozatosan egyre több pedagógus döntött úgy, hogy részt vesz a KIP alkalmazásában. Ahhoz azonban, hogy a programot egyre többen alkalmazzák, a vezetés feladatának tekintette, hogy a KIP-et már alkalmazó pedagógusok közötti kommunikációt úgy irányítsa, hogy az hívogató és meggyőző legyen a tantestület többi tagja számára. Jelenleg az iskolában tanító összes pedagógus alkalmazza módszert. Amikor új kolléga érkezik a tantestületbe, akkor a vezetés nem kívánja meg tőle azonnal a módszer alkalmazását, hanem egy intenzív tanulási folyamat után, rendszerint fél év elteltével csatlakozik a programhoz, amelyet az előzetesen, az új

kolléga által végzett tanórai hospitálásokon és a konzultációkon szerzett tapasztalat is támogat.

Az iskolavezetés részéről a program kialakítását, megformálását, vagyis az innovációt segítő lépések az alábbiak voltak:

- A program főbb jellemzőinek megismerése.
- A program fokozatos fejlesztése és a tantestület minden tagja által történő elfogadtatása és alkalmazása.
- Erős szakmai kommunikáció kiépítése a tantestületen belül.
- Folyamatos értékelés, helyi viszonyokhoz igazítás. Fontos volt számításba venni az innovációhoz kapcsolódó előzményeket, a kedvező és kedvezőtlen – külső és belső – környezeti feltételeket. Ezeket a feltételeket SWOT analízissel tették lehetővé, amelynek során a *Gyengeségek* és *Erősségek* a belső környezeti tényezőket tárták fel, a *Lehetőségek* és *Veszélyek* a külső környezetet vizsgálták. Az elemzés során, az innovációs stratégia kiértékelése céljából a hangsúlyt arra helyezték, hogy felismerjék azokat a tényezőket, amelyek kapcsolatban állnak a kiépítendő stratégiával. Mivel néhány erősség vagy gyengeség, lehetőség és veszély fontosabb lehet a stratégia építésénél, mint a többi, ezért fontos volt, hogy a SWOT- listát kiértékeljék abból a szempontból is, hogy milyen következményei lesznek a stratégiára nézve, és a stratégia alkotásánál milyen területeket kell még feltárni. Ez öt alapkérdés, amelyre választ kerestek: Ki, mit, kivel, hogyan, milyen eredménnyel fog végezni. Ehhez a tantestület előtt nyilvánosan tisztázták a megbízásokat és a kompetenciákat.

A tantestület fogadókészségének a felmérése a Bernáth szerinti képet vázolta fel, amely alapján a tantestületben innovatív beállítottságú, illetve korai követő kb. 30%, késői követő 10% és a battyogók csoportját 60% alkotja (Bernáth 1994).

Slavenburg (1996) „szövegű” és az „alkalmazó” megközelítése közötti lehetőségből hangsúlyosabban a második folyamat zajlott, mivel az innovációt (nem csak azért, mert nem állt rendelkezésre szakirodalom) a pedagógusok konkrét helyzetére formálták, lehetővé téve, hogy a folyamat során egyre nagyobb kötődés és elfogadás alakuljon ki részükről a program iránt.

4.4.1. A program ismérvei

A KIP olyan tanulási-tanítási stratégia, amely magas szinten teszi lehetővé a pedagógusok számára a tanulók közötti együttműködésen alapuló csoportmunka alkalmazását. Egyik fontos eleme a *sokféle képesség felhasználását igénylő* feladat, amely minden tanulótól innovatív gondolkodást igényel a téma köré szervezett aktív csoportmunkára alapozva. Másodsorban egy *speciális instrukciós stratégia*, amelyen keresztül a tanár felkészíti a tanulókat az együttműködési *szabályokra*, valamint azokra a *szerepekre*, amelyek saját csoportmunkájuk vezetéséhez szükségesek. Harmadsorban fontos elemként jelenik meg az ismeretekhez az egyenlő hozzáférhetőség biztosítása, felkészítés az osztályon belüli *státuszproblémák felismerésére és kezelésére*.

Az iskola pedagógusai azt remélték, hogy a program segítségével erős hatást gyakoroljanak az iskolában a nevelés, tanulás folyamatára, amely folyamatot az iskola tanulóinak szociális helyzete és tanulmányi eredménye jelentősen befolyásolt. A kezdetekben is és a program formálásának a későbbi szakaszában is az iskola pedagógusai a saját maguk által megteremtett szakmai háttérre támaszkodhattak. A Stanford Egyetemről a program bevezetésekor nem jött segítség, így indításkor a világhálón elérhető szakirodalomból és a pécsi tréningen elhangzottakból meríthettek a pedagógusok, vagyis a vezetés irányításával önállóan, jelentősebb külső szakmai segítség és támogatás nélkül dolgozták ki a hazai KIP-et. A módszer igazítását segítette, hogy az intézmény vezetője felvette a kapcsolatot a Stanford Egyetemmel és az innovációt lépésről lépésre ábeszélte az eredeti program kidolgozóival. A Stanfordiak elismerően nyilatkoztak a módszer új elemekkel történő kiegészítéséről. Az iskola olyannyira az amerikaiak érdeklődésének a középpontjába került, hogy a program alkalmazásának tízedik évében és a program disszeminációjának kezdetekor Lotan professzor látogatást tett a hejőkeresztúri iskolában.

Az innováció az iskolai élet minden területére kiterjedt, amelyek közül a legfontosabbak a nevelési, a szocializációs folyamatok átalakulását érintő folyamatok. A program hatására a tanulók közötti erőszak jelentősen mérséklődött és a fegyelmezési gondok is minimálisra csökkentek. A roma gyerekek biztonságban érzik magukat, a nem roma gyerekek szívesen barátkoznak roma társaikkal. Jellemzővé vált a roma–nem roma tanulópárok spontán kialakulása is, ahol a délutáni felkészülésben jellemzően a roma tanulók segítenek nem roma társaiknak a tanulásban. A tanulópárok megjelenése egyfajta pozitív öngerjesztő kör (virtuous circle) kialakulását feltételezi. Úgy véljük, hogy a KIP hatott a tanulók teljesítményére és a viselkedésére, és ez a pozitív irányba történő elmozdulás még

inkább felerősítette a módszer hatását. A hejőkeresztúri iskola a program bevezetését követő 7-8. évben érzékelte a jelenséget, amely kialakulásában nagy valószínűséggel közre játszott a pedagógusok folyamatos munkája, gyakorlottsága és a KIP elveinek betartása.

Az innováció folyamatában figyelemre méltó körülmény, hogy az intézményben dolgozó pedagógusok a törvényben megszabott kötelező óraszámban tanítanak, és a fejlesztési feladatokat e mellett vállalták, vállalják külön díjazás nélkül.

4.4.2. A Komplex Instrukciós Program bevezetésének lépései

A KIP-et 2000 óta alkalmazó hejőkeresztúri, valamint a disszemináció eredményeként a programot alkalmazó iskolák pedagógusai segítséget nyújtanak a módszert átvenni kívánó intézményeknek. Az alábbiakban a program bevezetésének lépéseit foglaljuk össze az eddigi tapasztalatok alapján.

A program bevezetéshez 4-6 hónaptól akár évekre is szükség lehet, attól függően, hogy az osztályban tanító pedagógusok közül hányan alkalmazzák, viszont az egész iskola szintjén kívánatos eredmény csak akkor érhető el, ha a tantestület minden tagja, élén a programot értő vezetővel, megfelelő gyakorisággal szervezi a módszer szerint az óráját. A bevezetés lépésről lépésre történik, amelyet az alábbiakban részletezünk.

Az osztály munkafegyelmének felmérése

Célszerű a program alkalmazásának megkezdése előtt a kiindulási állapot felmérése, annak vizsgálata, hogyan tudnak a gyerekek minimális tanári irányítás mellett, önállóan csoportban dolgozni. Erre legalkalmasabb a hagyományos (nem státuszkezelő) csoportmunka szervezése. Megfigyelve őket, információt kapunk ahhoz, hogyan „kezeljük”, építsük tovább a csoportot.

1. Keretes írás

Pedagógus megjegyzése a KIP kezdeti lépéseiről

„Számomra az volt a kezdeti lépés, hogy az első órán – pontosan a KIP elveinek ellentmondóan – a legjobb tanulmányi eredményt felmutató öt tanulót kértem egy csoportfeladat teljesítésére, amely helyzetet az osztály többi tagja elfogadott, hiszen szerintük a kiválasztott tanulók azok, akik „természetes, hogy külön figyelmet érdemelnek” kiemelkedő teljesítményük miatt.

3-4 tanóra után azonban szintén kiemeltem öt tanulót, viszont ebben a csoportban az előző órán megszólított kiválókból két fő azonos maradt és melléjük három, a tanulásban gyengébb, illetve gyenge eredményt felmutató tanulót vontam be. Szerintem ez volt az a pillanat, amikor minden gyerek úgy érezte, hogy bekerülhet a csoportba, ahol valami „érdekes” dolog történik. A továbbiakban is szem előtt tartottam a fokozatosságot. Ezután, a harmadik, a KIP-et konkrétan előkészítő órán már mindenki kis tanulói csoportban dolgozott, de még minden csoport azonos feladatot kapott. És csak a negyedik csoportfoglalkozáson jelentek meg az azonos témában, a csoportok részére más-más produktum letételét kívánó feladatok, és végül, eljutottunk oda, hogy a KIP elveinek megfelelően minden csoport eltérő, nyitott végű és a hozzájuk tartozó differenciált egyéni feladaton dolgozott.”

Csoportépítés, a csoportdinamika fejlesztése

A hatékony együttműködés és a jó csoportléghőmérséklet a tanulási folyamat elősegítői. A tudatos közösségformálás fontos, mert a legjobb ötletek is csak munkára hangolt, motivált csoportban hozzák meg a kívánt eredményt. A csapatépítést az erre alkalmas játékokkal segítjük. A csapatépítésre az osztályfőnöki órák kiváló lehetőséget biztosítanak.

2. Keretes írás

Pedagógus megjegyzése a csapatépítő játékról

„Arra, hogy a tanulók figyelmet fordítsanak egymásra, a legmegfelelőbb feladat a *darabolt négyzetek* játék. A feladat célja a gyerekek figyelmének ráirányítása arra, hogy a csoport tagjainak mire van szüksége.

Az osztályt 4 (vagy 5 fős) csoportokra osztjuk. Egy-egy csoport kap egy borítékot, amelyben 4 (vagy 5) főnek megfelelően, darabolt négyzeteket talál. Cél, hogy minden egyes diák maga előtt a padon ki tudjon rakni a csoport egészének a rendelkezésére álló 4 (vagy 5) síkidomokból egy teljes négyzetet. A csoport tagjai a feladat közben nem beszélhetnek, nem adhatnak jelzéseket és nem vehetnek el síkidomdarabokat más elől. Arra van csak lehetőségük, hogy saját szeleteiket másoknak némán áttolják.

A gyereket figyelmeztetni kell arra, hogy addig senki nincs kész, amíg mindenki előtt nincs egy teljes négyzet kirakva.”

A *darabolt négyzetek* játékot Nancy és Ted Graves fejlesztett tovább, és alkotta meg a *darabolt körök* feladatot. (Bavelas, 1973; Graves és Graves, 1985; Cohen, 1994; K. Nagy 2012).

Szabályok, együttműködési normák bevezetése

A még nem KIP-es „csoportmunkás” órák értékelését a pedagógusok közösen végzik a gyerekekkel. Megkérdezik, hogyan érezték magukat, mit lehetett volna annak érdekében tenni, hogy még sikerebbek legyenek. Ilyenkor a tanulók arról számolnak be, hogy a munka megosztása, a szabályok betartása vezet a feladat sikeres végrehajtásához. A pedagógusok megkérlik a tanítványaikat, hogy fogalmazzák meg azokat a szabályokat, amelyek betartása a munka során segítheti őket.³² A megfogalmazott szabályok a módszer bevezetésekor még nem letisztultak, olyan általános szabályokat is tartalmaznak, amelyek nem a státuszkezelő komplex instrukció sajátjai. A pedagógus feladata, hogy az idő haladásával csak a módszerhez kapcsolódó szabályokat tudatosítsa a tanulóiban.

3. *Keretes írás*

Pedagógus megjegyzése a szabályok megfogalmazásáról

„Osztályfőnöki órán hagyományos csoport munkát végeztek a gyerekek. Az egyik csapat nem haladt a feladat megoldásával. Kikapkodták egymás kezéből a könyvet, a lexikont és a szótárat, egy idő után pedig mindenki írni akart. A szervezetlenség miatt nem tudták a feladatukat a rendelkezésre álló idő alatt befejezni. Amikor megkérdeztem tőlük, hogy mi lehetett a sikertelenség oka, így válaszoltak: Nem figyeltünk egymásra és nem osztottuk fel a feladatokat.”

Szerepek bevezetése

A csoportmunkában a tanulók különböző szerepeket töltenek be. A KIP-ben követelmény a szerepeknek a tanulók közötti rotációja, amelynek célja, hogy mindenki betölthesse a kistanár (középiskolában csoportvezető) és a beszámoló szerepet. A szerepek, a tanterem falán jól

³² Leggyakoribb normák Cohen – Lotan 2014, K. Nagy 2012):

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

látható helyen kifüggesztésre kerülnek. Az alsóbb évfolyamokon érdemes a szerep leírása mellett vagy helyett ábrával illusztrálni azokat (pl. az időfelelős posztot egy óra képe jelölheti). Nem feltétel az összes szerep egyidejű bevezetése. A kistanár és a beszámoló szereppel kezdve folyamatosan bővíthető a szerepek köre.

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

4. Keretes írás

Pedagógus megjegyzése a tanulói szerepekről

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

4.4.3. A tanítási órák előkészítése

A módszer elméleti háttérének megismerése, a csapatépítés után kerülhet sor a módszer fokozatos bevezetésére. A pedagógusok a feladatokat a tanítási óra 45 percére szervezik és a tantervre épülő tanmenetet követik. A feladatok elvégzéséhez szükséges eszközökről és a csoportmunkára alkalmas tanteremről, annak elrendezéséről előre gondoskodnak.

A központi téma megfogalmazása

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

A központi téma mindig a tanmenetben lévő adott téma köré szervezett, valamilyen mindennapi ismeret és a tananyag kapcsolatának felismerésére vagy összefüggések feltárására motiválja a gyerekeket, a megszokottól eltérő megfogalmazásban. Például a száraz *A magyarság történetének kezdetei* óracím helyett a tanulóknak a pedagógus azt a gondolat megindító címet írja fel a táblára, hogy *Találjunk hazára!*

Csoportfeladatok elkészítése

A központi témára épülő feladatokat úgy kell összeállítani, hogy megfeleljen a KIP alapelveinek, azaz

- nyílt végű, több megoldása, kimenetele legyen a feladatnak,
- sokféle képességet mozgósítson, a tanulóknak többféle tevékenységre legyen lehetőségük, a meglévő ismereteik felhasználásával, alkalmazásával,
- a feladat megoldásához a csoport minden tagjának munkájára szükség legyen, vagyis egy tanuló adott időre egyedül ne tudja azt megoldani,
- minden 4-5 fős tanulói csoport adott témában eltérő feladatot kap.

A pedagógusoknak az csoportfeladatok összeállítása a program bevezetésekor nehéznek, időigényesnek tűnik.

5. Keretes írás

Pedagógus megjegyzése a nyílt végű feladatok megfogalmazásáról

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

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

Nem felel meg a KIP követelményeinek a feladat, ha egyetlen megoldása van, egyedül gyorsabb végrehajtani, mint csoportban, nem megfelelő színvonalú, valamint csak egyszerű memorizálást vagy rutin-ismeretelsajátítást kíván (Cohen 20140:68). Arra is ügyelni kell, hogy a csoportfeladat ne tartalmazzon túl sok, részletekbe menő utasítást, mert nem enged teret az innovatív gondolkodásra, a diákok közötti vitára (Cohen 20140:71).

Egyéni feladatok kiválasztása

A csoportmunkát követően minden tanuló egyénileg ad számot ismereteiről írásban vagy szóban. Az egyéni feladat a csoportfeladatra épül, felhasználja annak eredményét, azaz megoldása nem lehetséges a csoportfeladat elvégzése nélkül. Ez azonban aktív részvételt

kíván minden tanulótól a közös munkában. Aki nem vesz részt a csoportmunkában, nagy valószínűséggel sikertelen lesz az egyéni feladatának a teljesítése. Az egyéni feladatoknál ügyelni kell arra, hogy mivel a csoportok tudásban heterogén összetételűek, így minden tanuló képességének megfelelő, egyénre szabott feladatot kapjon.

Az egyéni feladatok megoldásának különböző módjai lehetségesek: a csoport feladat kiegészítése, továbbgondolása, véleményalkotás, stb.. A válaszadás történhet szóban, írásban, de akár egy rajz és egyéb produktum elkészítésével is.

Forrásanyag

A tanulók munkáját forrásanyagok (könyvek, lexikonok, szótárak, weboldalak, stb.) segíthetik. Ügyelni kell azonban arra, hogy ne legyen túl sok, mert a gyerekek „elvesznek” benne.

4.4.4. Az óra menete

Az óraterv/óravázlat elkészítése után az eszközök és a tanterem előkészítése következik.

A csoportok szervezése előre megtörténik, kialakításuk módja függ az osztály érettségétől, a tanulók ismereteitől, képességeitől és attól, hogy mennyire fogadják el egymást. A csoportok szervezésénél szem előtt kell tartani a tudásban és szocializáltságban heterogén összetétel érvényesülését. Szerencsés, ha a kollégák együtt alakítják ki a csoportokat, megvitatva a csoportban lévő tanulók képességeit, egymáshoz való viszonyát. Az is megoldás, ha egy pedagógus saját beosztással dolgozik.

A csoportok kialakítása nagy körültekintést igényel akkor, ha az osztályban vannak olyan tanulók is, akiket a társai nehezen fogadnak el, nem szívesen barátkoznak, dolgoznak velük. Egyetlen gyereket sem érdemes ráerőltetni a másokra. Az osztályfőnök ezt a munkát nagyban segítheti.³³

³³ Az optimális csoportlétszám 4-5 fő. Ennél nagyobb létszámnál előfordulhat, hogy lesz olyan tanuló, aki nem fér hozzá a feladat megoldásához. A három fős csoport viszont azt a problémát eredményezheti, hogy a csoportban két fő szívesebben dolgozik együtt, kihagyva harmadik társukat a feladatok megoldásából. Arra is ügyelni kell, hogy a csoportalakításnál ne bizzuk rá a csoporttársak választását a tanulókra. A barátok hajlamosabbak haverkodni, játszani, mint dolgozni (Cohen – Lotan 2014:73-74).

Szabályok áttekintése: 1 – 2 perc

Minden óra a szabályok áttekintésével kezdődik.

6. Keretes írás

Pedagógus megjegyzése a szabályok teljesítéséről

„Legtöbb esetben kiválasztok egy olyan szabályt, normát, amelynek alkalmazását szeretném megtanítani, illetve amelyre szeretném, ha fokozottan ügyelnének a tanulók. Ez a szabály a táblára is felkerül. „

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

Szerepek felidézése: 1 – 2 perc

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

7. Keretes írás

Pedagógus megjegyzése a tanulói szerepek rotálódásáról

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

... Az egyik KIP-es óra előtt jeleztem, hogy a „kistanárok” munkáját fogom figyelni. Amikor a gyerekek a differenciált egyéni feladatok megoldásához jutottak, a „kistanár”, miután átfutotta feladatát, felállt és az asztal körül ülők mindegyikéhez odament és rákérdezett, hogy meggyőződjön, hogy érti-e a feladatát. Ez gyönyörűség volt a számomra. Az ilyen pillanatokért is érdemes a KIP-et alkalmazni.”

A felsőbb évfolyamokra járó gyerekek az óra elején egymás között önállóan elosztják, rotálják a szerepeket, amely 1-2 percnél több időt nem vesz igénybe.

Csoportmunka: 15 - 20 perc

A feladatok kiosztása után a tanulók hozzákezdenek a csoportfeladat megoldásához. A tanár feladata ekkor a tanulók megfigyelése, munkára ösztönzése, az egyes tanulóknak a feladat megoldáshoz szükséges képességeinek a kiemelése.

Csoport beszámoló (8 – 12 perc)

A pedagógus munkájának eredményeként a gyerekek figyelmesen hallgatják végig egymást. A csoportmunka befejezéséhez közeledve a diákok a *beszámoló* szerepet betöltő tanuló felkészítését végzik, szurkolnak társuknak, a sikeres szereplésre biztatják.

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

Egyéni feladatmegoldás (6-10 perc)

Az egyéni feladatokon keresztül előtérbe kerül a tehetséggondozás és a felzárkóztatás. Az egyéni feladatok prezentálása során a lehető legtöbb feladat meghallgatására kívánatos időt keríteni.

Az egyéni feladatok ellenőrzésének a módjai:

- Kisebb létszámú tanulói csoport esetében lehetőség van minden tanuló egyéni feladatának az ellenőrzésére. Ebben az esetben a csoportfeladat eredményét felhasználó, differenciált, egyénre szabott kérdések rövidek, egy-két mondattal megválaszolhatóak.
- Csak bizonyos felelősök (pl. eszközfelelősök) számolnak be.
- A tanulók írásban válaszolnak a feltett kérdésekre, amelyeket a pedagógus beszéd és a következő órán visszajelzést ad rájuk.
- A feladatokat házi feladatként kapják a gyerekek (például középiskolákban) és a megoldásokat a következő órán ellenőrzik.

A papírcsíkon átnyújtott egyéni feladatokat a tanulók a füzetükbe beragasztják és alá írják a megoldásaikat.

Az óra értékelése, zárása: 2-3 perc

Az értékelés alkalom a tanulók pozitív teljesítményének a megerősítésére. Az értékelés első lépéseként érdemes elmondani, hogyan érezte a pedagógus magát az órán. Kiemeli azokat a tanulókat, akiknek teljesítményét különösen pozitívan értékeli. Érdemes még egyszer megerősíteni azt a normát, szabályt, amely alkalmazását a legjobban előtérbe helyezte az óra során. Ekkor történik visszautalás az óra nagy gondolatára is.

A KIP-es órán osztályzatot nem kapnak a tanulók, erre az ezeken az órákon kívüli 80%-nyi tanóra ad alkalmat. A pozitív visszajelzés, megerősítés azonban kötelező. az osztályzat elhagyásának egyik indoka, hogy megtanulják a gyerekek, hogy nem a jutalomért, hanem az elismerésért dolgozzanak.

8. Keretes írás

Pedagógus megjegyzése a tanulóknak a csoportmunkával kapcsolatos érzéseinek a felméréséhez

„A leggyakoribb kérdések, amiket felteszek az óra végén:
'Hogyan érezted magad az órán? Mi volt a legnehezebb számodra/a csoport számára?
'Rákérdezek a munkavégzés körülményeire: 'Ki segített neked a legtöbbet? Te kinek segítettél?' Rákérdezek az elsajátított ismeretekre, készségekre: 'Mely képességeidet használtad a mai órán? Mit tanultál?'"

9. Keretes írás

Pedagógus megjegyzése a KIP tanulói kedveltségéről

„Az egyik 5. osztályban nehezen boldogultam. Sehogyan sem akarták felvenni a felső tagozatban szükséges munkatempót. Gyakran közbekiabáltak. Az egyébként jó képességű gyerekek felálltak órán, türelmetlenek voltak egymással, sokat veszekedtek. Látták, hallották, hogy más osztályokban csoportmunkával, KIP-el dolgozunk. Kérték, őkvelük is tartsak ilyen órákat. Kollégákkal beszélgetve úgy döntöttünk, hogy – mivel túl mozgékonyak, nagyhangúak, több új tanuló érkezése miatt szokjon össze még az osztály –, később kezdjük el a módszer bevezetését. Ezt elmondtam a gyerekeknek is, közölve a feltételeimet: „Ha megpróbáltok felsős módon viselkedni, odafigyeltek egymásra, felkészülve jöttök órára, beszélhetünk a dologról.” Néhány nap elteltével azt tapasztaltam, hogy egyre kevesebb az olyan gyerek, akinek nincs kész a házi feladata, tehát megpróbálják a feltételeimet teljesíteni. Egyik nap becsöngetéskor nem hallatszott ki hangoskodás, veszekedés a termükből. Azt hittem rossz terembe megyek, hiszen eddig ricsajozva vártak. A terem ajtaját kinyitva láttam, hogy néma csendben, vigyáz állásban állnak a gyerekek, a táblán a következő felirattal: „Tanár néni ígérjük, nagyon jók leszünk! Tessék velünk is csoportmunkával dolgozni!” Ekkor tudtam, hogy jó úton járok. Érdemes volt a tanítási módszereimet megváltoztatni, és újat kipróbálni. Azóta két év telt el. Sok kellemes órát töltöttünk együtt a gyerekekkel. Azóta is „megsértődnek”, ha csak a másik osztályban tartok KIP-es órát.” (2003)

Mi változott meg iskolában a módszer bevezetése óta?

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

10. Keretes írás

Pedagógus megjegyzése a KIP pedagógusok körében meglévő kedveltségéről

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

4.5. Szervezeti tanulás az iskolában

A hejőkeresztúri iskolában formálódó KIP fontos elemeiben tér el az eredeti, a Stanfordon kialakítottól. Ennek oka, hogy míg a Stanford eredeti programjában elsősorban spanyolajkú tanulók délutáni foglalkozásairól, a felzárkóztatásukról, nyelvi kifejezőképességük erősítéséről és sikeres integrációjukról van szó, addig a hazai innováció során ebből a kötelező tanítási órán alkalmazott, a tanulási folyamatot keretrendszerrel ellátott módszer lett.

Az iskolában zajló innovációs folyamat stratégiai szempontból egyik fontos eleme a pedagógusok folyamatos tanulása. Az innovációs folyamatnak szerves részévé vált a tudástermelés és a tanulószervezet koncepciónak megfelelően a szervezet tanulása is. A tanulási folyamaton belül lényeges stratégiai elem a program megvalósításában az egymástól való tanulás és az egymás segítése. Az iskolában a hospitálásoknak és a pedagógusok egymás munkáját segítő tevékenységének tudatosan felépített rendszere alakult ki. Jellemző lett az önálló és társas tanulás, a problémamegoldó képesség és a kreativitás előtérbe helyezése,³⁴ az együttműködés és az intenzív kommunikáció a tantestületen belül. Az intézmény erősen célorientált, tervszerű és tudatos, munkamegosztás alapján szerveződő pozíciók és szerepek együttese lett. Az iskolára, mint tanulószervezetre jellemző lett a rendszerben gondolkodás és a közös jövőkép meghatározása.

Az innováció az iskolában tudatos folyamattá vált. A vezetés felismerte, hogy a szervezettség tekintetében a következetesség, a követelménytámasztás, a segítségadás a pedagógusok részére, lényeges mozzanatok az innovációs folyamatban. Az iskola döntési mechanizmusát a demokratizmus, konszenzusra törekvés, ugyanakkor kivárás, a személyes törekvések iránti tolerancia jellemzi. A program alkalmazási kényszerének hiánya, a fokozatosság, a kivárás, az érlelődés folyamata pozitív hatással volt a hatékonyságra.

Az innovációban a vezetés szerepe a következőkben domborodott ki:

- a szakirodalmon keresztül állandó informálódás a lehetőségekről,
- újabb célok felvetése az iskola számára,
- a szakmai tájékozódás eredményeinek a tantestület számára történő felajánlása, megmutatása,
- a feladatok megfelelő delegálása, hatékony munkamegosztás kialakítása.³⁵

³⁴ Az utóbbi időben a kreativitással kapcsolatban egyre nagyobb hangsúllyal jelennek meg a környezeti tényezőket is magukba foglaló, komplex megközelítésű elméletek (*Péter-Szarka*, 2014)

³⁵ A vezetés nem feladathalmozó, a feladatok és felelőségek tudatos megosztásának stratégiája a jellemző.

A pedagógiai gyakorlat bemutatása, elemzése

A borsodi iskolában a pedagógusok – a tanulói összetételhez igazodva – tanítási óráiknak körülbelül egyötödében szakítanak a kész ismereteken, ténymegállapításokon, döntően verbális és írásbeli közlemények passzív befogadásán és megőrzésén alapuló frontális osztálytanítással. Amellett érvelnek, hogy a tanulóknak aktívan kell részt venniük a tanulás folyamatában, azaz a jelenségek elemzésében, sajátos jegyek feltárásában, működési elvek felismerésében, tények megállapításában, törvényszerűségek felfedezésében. A pedagógusok fontos didaktikai elvnek tekintik a hatékony nevelésben a tanulónak a tanulók megváltozott igényeihez igazított módját. Munkájuk során arra támaszkodnak, hogy értelmi fejlődés a gyerekek megismerő, alkalmazkodó, feladatmegoldó tevékenységei – megismerés, vizsgálódás, problémamegoldás, kísérletezés, tanulás, cselekvés és ellenőrzés, mérlegelés és következtetés – folyamán megy végbe. Ez a folyamat teszi lehetővé az iskola számára a sikeres szocializációt, a környezethez alkalmazkodás megtanulását, a közösségbe való beilleszkedést.

Jellemző a mester és tanítvány kapcsolatra épült pedagógus szerep, amelyben a pedagógus érti, hogyan tanul a tanítványa. Célja minden gyermek egyéni igényének a kielégítése, fejlődésének a biztosítása. Az órai munka során a pedagógus új szerepet vállal fel, mert tapasztalatból tudja, hogy sokszor ő maga az, aki gátja a gyerekek kreatív gondolkodásának, ismeretelsajátításának. A tanítási órák körülbelül egy-hatodában az utasító, a tanulókat folyamatosan kijavító helyzetből szervező, megfigyelő szerepbe lép, amelyben a tanulók munkájának előkészítése, szervezése a központi feladat. A pedagógusok olyan iskolát hoztak létre, amely alkalmat nyújt a gyerekek önálló, a tanórák bizonyos részében tanártól független, aktív tevékenységére. Tanári irányító szerepüket átruházzák a gyerekeknek, akiknek lehetőségük adódik a tőlük független, együttes munkavégzésre. A tananyag iránti érdeklődés ilyen módon történő felkeltése elősegíti a tanártól független ismeretelsajátítást, az önálló munkát, a kísérletet, próbálgatást, az önálló gondolatmenet követését. Az iskola célja olyan gyerekek nevelése, akik környezetüknek nem automatikus másolói, hanem kreatív formálói.

A KIP-ben a pedagógusok

- a tanulók közötti interakcióra ösztönöznek,

11. Keretes írás

Pedagógus megjegyzése a tanulók közötti interakció elősegítéséről

„A nyitott végű, a tanulók többféle intelligenciáját felhasználó feladatok segítségével a tanulók számára lehetővé teszem, hogy felismerjék egymás képességeit, kompetenciáit. A harmonikus kapcsolat kialakulása eredményeként a tanulók egymás számára információforrásként szolgálnak. Miközben innovatív gondolkodást igénylő feladatokon dolgoznak, nekem az a feladatom, hogy a tanulók munkáját figyelemmel kísérem.”

- önálló feladatmegoldásra, tevékenységre készítetik a tanulókat,

12. Keretes írás

Pedagógus megjegyzése az irányító szerep átadásáról

„Ha nem vagyok képes átadni irányító szerepemet és nem tanítom meg a tanulókat arra, hogyan működjenek kis csoportokban együtt, a nyitott végű feladatok inkább kedvezőtlen hatást érnek el, mivel a több megoldási lehetőséggel szembesülve sok diák pánikba esik és szeretné, ha segítenék nekik a feladat megoldásában. Ha engedek a kérésnek, akkor kiiktatom a tanulók kreatív problémamegoldó tevékenységét, és ezzel megakadályozom őket abban, hogy megtanulhassák, hogyan dolgozzanak együtt.”

- a gyerekekkel az egyenlőség elve alapján kommunikálnak,

13. Keretes írás

Pedagógus megjegyzése a tanulóknak a tanári irányítás nélküli munkavégzéséről

„Kezdetben küzdöttem azzal, hogyan adjam át irányításomat úgy, hogy ne csússzon ki a kezemből a vezető szerep. Aggódtam amiatt, hogy közvetlen és állandó felügyeletem hiányában az óra nem az akaratom szerint zajlik, félttem, hogy a tanulók nem tudják, hogy mit kell tenniük, esetleg túl sok hibát ejtenek, nem fejezik be a feladataikat és nem vesznek részt a munkában. A csoport normáinak és a tanulókra vonatkozó szabályoknak a rendszere segített az irányító szerep átruházásában és helyette a szervező szerepben történő megjelenésben. Hozzám hasonlóan a tanulóknak is meg kellett tanulniuk, hogyan alkalmazkodjanak a megkapott jogkörökhöz.”

- a tanulást játékos kontextusba helyezik,

14. Keretes írás

Pedagógus megjegyzése az ismeretelsajátítás játékos kontextusba helyezéséről

„A komplex, játékos kontextusba helyezett csoportfeladatok lehetőséget adnak arra, hogy erősségeiket fejleszthessék és újakra is szert tegyenek a tanulók. Azt vettem észre, hogy a játékos feladatok több tanulónak adnak lehetőséget arra, hogy „okosnak” mutakozzon, valamint hogy társai is elismerjék a teljesítményét. A játékos csoportfeladatokba minden tanuló könnyen bekapcsolódik.”

- a gyerekek válaszaik felé elfogadó attitűdöt mutatnak, mindig a pozitívumot, a megerősítésre alkalmas lehetőséget keresik,

15. Keretes írás

Pedagógus megjegyzése a tanulók teljesítményének a pozitív megerősítéséről

„Ha én, mint, mint magas státuszú személy egy tanuló teljesítményét pozitívan értékelem, a tanuló elhiszi, hogy képessége a szavaimnak megfelel. Ahhoz azonban, hogy ne csak a tanuló kompetencia-elvárásait változtassam meg, hanem a csoportnak a tanulóval kapcsolatos elvárásait is növeljem, a tanuló erősségét nyilvánosan, a többiek előtt kell kiemelnem, hogy mind a tanuló, mind az osztálytársak hallják. A kompetencia hozzárendelése konkrét azért, hogy mind a tanuló, mind a csoport tudja, hogy mit tud a tanuló jól csinálni. Rá kell mutatnom arra, hogy a tanuló képessége a csoport munkája szempontjából fontos. A kiscsoportban végzett közös munka sikeres feladatmegoldást és ismeretelsajátítást eredményez az alacsony státuszú, benne a roma tanulók számára is. A folyamatos pozitív megerősítés a tanulókat együttműködésre ösztönzi.”

- módszerük harmonizál a tananyaggal,

16. Keretes írás

Pedagógus megjegyzése a KIP-es órának a tanmenettel való harmonizálásáról

„A KIP-es óra témája a tanmenetben található témával minden esetben harmonizál. Természetesen nem minden tananyag feldolgozására alkalmas a KIP, viszont minél gyakorlottabbak vagyunk a módszer alkalmazásában, annál inkább meglátjuk a lehetőséget az aktuális témában, tananyagban.”

- a tanítás során mind a tartalmat, mind az ismeretsajátítás folyamatát fontosnak tekintik,

17. Keretes írás

Pedagógus megjegyzése a sikeres ismeretsajátításról

„Ha a KIP-ben eléggé jártasak vagyunk, az óra keretének betartásával és az átgondolt, a módszer elveinek megfelelően felépített óratervvvel képesek vagyunk egyensúlyt teremteni a tanulók képességei és érdeklődése, ismerete és jártassága, a tanulók fejlődését elősegítő folyamatos értékelés, valamint aközött a közeg között, amelyhez a tanulók tartoznak, legyen az az iskolán belül vagy kívül. A KIP-es óra lehetőséget ad a tanulóközpontú, a tanulásközpontú, az értékelésközpontú és a közösségközpontú ismeretsajátítás egyensúlyának a megteremtéséhez.”

A KIP-ben a szereptanulás a szereptanítás fogalmával szorosan összefüggő olyan folyamat, amelyben mindenki lehet tanító és tanuló egyaránt. Ebben a szocializációs folyamatban a gyerekek olyan tudásra tesznek szert, amelynek eredményeként olyan képességeket és készségeket sajátítanak el, amelyek eredményeként megmutathatják innovatív gondolkodási képességüket.

Az iskola arra számít, hogy a tanítási órán a gyerekek készségeket sajátítanak el a megfigyelés és az utánzás alkalmával, vagyis egymást figyelve tanulnak. Ilyenkor viselkedési normákat tanulnak egymástól, egymás reakcióit, tevékenységét befolyásolják. Amit az egyik gyerek tud és teljesítményében mutat, azt a másik megpróbálja megismételni, utánozni.

A csoportmunka alatt a gyerekek tudatosan figyelnek a körülöttük zajló eseményekre. A szociális tanulás folyamatban a tanulók tudatosságának egyik jele, hogy figyelmüket fokozottabban azokra a környezetükben zajló eseményekre fordítják, amelyek lehetővé teszik saját teljesítményük megítélését, de arra is lehetőséget ad, hogy észrevegyék, hogy környezetük, a tanítási óra, a csoport többi tagja milyen viselkedést vár el egy-egy tanulótlól. Az órán a gyerekek egymást figyelve tanulnak, ami nem jelenti feltétlenül azt, hogy utánozzák is egymást. Utánozni általában azt fogják, akik a csoporton belül szociálisan népszerűbbek. Ez azt a felismerést eredményezte, hogy a pedagógusoknak lehetőséget kell teremteniük az utánzásra, a helyes viselkedés és tevékenység „lemásolására”. A folyamatban fontos szerepet kap a csoporttagok elvárása, a felajánlott modellek. Ez viszonyítási alapot jelent az alulszocializált gyerekeknek a viselkedésük formálásához.

A csoportmunka során a heterogén tanulói csoport tagjai közötti társas kapcsolatok erősítésével eredményeket érnek el a csoport minden tagjának a fejlesztése terén. A hagyományos tanítás a társas kapcsolat fejlesztését nem teszi lehetővé, míg a gyerekek közös munkájára alapozott tanítás ennek ellentétét eredményezi. A közös munka az ismeretlesajátítás elősegítője. A társaktól való tanulás, a csoporton belül a tevékenységek összehangolása, jobban strukturált kognitív teljesítményt eredményeznek, mint azok a helyzetek, amikor a tanuló a társaktól elkülönülve egyedül hajtja végre a feladatokat. A tanult viselkedés elraktározódik és szükség esetén aktivizálni tudják, akár olyan helyzetekben is, amikor a csoport tagjai között nincs azonos státusz. A hátrányos helyzetű vagy sajátos nevelési igényű gyerekeknél és a tehetségeknél a teljesítmény a csoportos munkavégzésben jobban kibontakozik. A csoportok átjárhatóak, minden esetben tudásban és a tanulók szocializáltságában heterogének és nem állandó összetételűek.

A csoportmunka során miközben a gyerekek ismereteikben, tudásukban gazdagodnak, lehetőségük adódik eltérő képességeik, tehetségük megmutatására, és a nyitott végű feladatok eredményképpen a csoport tagjai közötti vita generálására is. A KIP-ben a vita központi helyet foglal el a tanulók tudásának elősegítésében. A pozitív vita innovatív gondolatokat ébreszt, amelyből a pedagógusnak előnyt kell kovácsolnia. Felismerték, hogy a vitának, az építő gondolatok megfogalmazásának olykor a pedagógus az akadálya az állandó irányításával, a gondolatok egyetlen lehetséges irányba történő terelésével. Minőségében más egy olyan óra, ahol a pedagógus irányító szerepet tölt be attól, ahol jelen van, de a szervező szerepet vállalja fel. A tanár irányító munkájának csökkenésével, sőt megszűnésével a gyerekek felszabadultabbak, játékosabbak, kíváncsibbak és gondolataikban innovatívabbak lesznek. A pedagógusok építenek a játékos kíváncsiságra, amely az újfajta, kreatív problémamegoldásnak az előmozdítója.

A KIP-nek az egymástól tanulás az egyik alapgondolata. A barátok, osztálytársak közötti együttműködés serkentőleg hat a felfedező, kutatómunkára és az ötletek megfogalmazására, miközben egymás felé észrevétlen tisztelet alakul ki. A tapasztalat azt mutatja, hogy képesek, tudnak és szeretnek logikus érveket felsorakoztatni, fejtegetésekbe bocsátkozni, és kisebb-nagyobb problémákat megoldani.

Sok pedagógus nehezen éli meg, hogy a társaktól történő tanulás kitűnően működhet a pedagógus állandó irányítása nélkül is. A vita, a dolgok, a problémák felderítése, megértése, a magyarázatok megtalálása, az együttműködés a társakkal, tudásvágyat ébreszt a tanulóknál. Mindez remekül megy a pedagógusok által folyamatosan nem befolyásolt, magyarázatokkal nem megszakított folyamatban. Az aktív tanulás lehetőséget nyújt a gyerekek számára a

problémamegoldó gondolkodásra, eszközök használatára, kétségek, kérdések megfogalmazására, válaszok keresésére. Nincs kihívóbb a tanár számára, mint ezek szerint a követelmények szerint szervezni órai munkáját, tevékenységét. A tudása gyarapodása érdekében lehetővé kell tennie a tanulók számára az önálló gondolkodást és munkavégzést, ezzel járulva hozzá az ismeretsajátításhoz. A siker egy része a feladatokban rejlik, amelyek a tanulók közötti együttműködés, így a sikeres ismeretsajátítás segítője, mind a tehetséges, mind a tanulásban lemaradt, különös tekintettel a hátrányos helyzetű tanulók tekintetében.

4.6. Tapasztalatok a tanári és tanulói kérdőívek alapján

A csoportmunka alkalmazása során – mind a pedagógusok, mind a diákok részéről – összegyűlt tapasztalatok, vélemények ugyancsak fontos részét képezik a program működése, illetve eredménye értékelésének. A tanulók és a pedagógusok véleményének felmérésére önkitöltős véleménykérdőíveket használtunk (melléklet). A tanárok és a diákok körében egyaránt két-két – egy zárt és egy nyitott kérdéseket tartalmazó – kérdőívet töltöttek ki a megkérdezettek.

A mintavétel nagysága

Hazánkban a Komplex Instrukciós Program megismerésére és bevezetésére 2000-ben került sor. A mintavétel a programot elsőként bevezető iskolára, a programot alkalmazó nevelőkre és diákokra vonatkozóan teljes körű volt (6. táblázat). A vizsgálatban résztvevő diákok és pedagógusok számát az 6. és 7. táblázat tartalmazza.

A vizsgálatban az első évfolyamtól a nyolcadik osztályig vettek részt a tanulók (8. táblázat). Az eredmények értékelésénél figyelembe vettük, hogy az alsóbb évfolyamokon a csoportmunkának a közösségi nevelés elindításában volt jelentősége, amikor a tanulók még csak ízelgettek a Komplex Instrukciós Programban betartandó szabályokat, szerepeket. A csoportmunkára való érettség időpontja a 3. osztályból a 4. osztályba való átmenet időpontjára esett, míg a differenciált munkára való érettség időszakát az 5. osztályból a 6. osztályba való átmenetben jelöljük meg.³⁶

³⁶Bábosik és Nádasi (1975) szerint a csoportot befolyásoló nevelő hatások a serdülőkorban jelentkeznek legkifejezettebben. Ennek a fejlődési szakasznak az erkölcsi fejlődés folyamatában a kortársakkal való kapcsolat kialakításáé a vezető szerep. A személyiség formálásában a közösségnek vitathatatlanul jelentős szerep jut, és a

A kísérleti és kontroll csoportok összehasonlításánál fokozott figyelmet fordítottunk a tanulói heterogenitás biztosítására.

6. táblázat

A vizsgálatban résztvevő tanulók létszáma (2001)

Iskola	Tanulók száma fő	Hátrányos helyzetű tanulók aránya %
Körzeti Általános Iskola, Hejőkeresztúr	272	65

A kutatás időbeli lehatárolása

Az iskolát, a program bevezetését jelentő 2000-től 2005-ig – a programnak a bevezetésétől minden pedagógus általi szakszerű alkalmazásig – terjedő időszakban vizsgáltuk. Az adatok feldolgozásánál arra ügyeltünk, hogy a program indításától eltelt négy hónapos „bevezetési” időszak mérési eredményeit a későbbi mérési eredményektől elkülönítve dolgozzuk fel.

fejlődési folyamat sikeressége attól függ, hogy milyen kapcsolat alakul ki a gyerekek között. Sikeres kapcsolatok esetén a gyerek elfogadja és magáévá teszi a csoportnormát.

7. Táblázat:

A Komplex Instrukciós Program mérési eredményében résztvevő nevelők és tanulói csoportok

Iskola	Pedagógus (fő)	Tantárgy	Évfolyam
Körzeti Általános Iskola, Hejőkeresztúr	12	matematika, kémia, fizika biológia, angol, német nyelv, földrajz, magyar nyelv és irodalom, történelem, alsó tagozat, osztályfőnöki óra	3.-8.

8. Táblázat

A vizsgálatban résztvevők tanulók száma tanévenkénti megoszlásban

Intézmény	Osztály	Tanulói létszám / tanév			
		2001- 2002	2002- 2003	2003- 2004	2004- 2005
Körzeti Általános Iskola, Hejőkeresztúr	3.	28	28	27	28
	4.	27	27	28	27
	5.	31	31	28	27
	6.	32	32	32	28
	7.	32	32	32	32
	8.	36	36	33	31
	Eltérő tantervű II.	11	11	11	11
	Eltérő tantervű	12	11	12	10

	III.				
Összesen		209	208	203	194

Pedagógusok válaszai

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

Nyitott kérdések

A Program bevezetését követő év végén kitöltött tanári kérdőívekből (II. melléklet) elsősorban arra szeretnénk volna választ kapni, hogy a pedagógusok mit tekintenek a csoportmunka legszembetűnőbb erényeinek. Kerestük a választ arra a kérdésre is, hogy mennyi időt igényel a pedagógusok számára a foglalkozás előkészítése, valamint, hogy a tanárok szerint változott-e a gyerekek hozzáállása a tanórai munkához a módszer alkalmazása során. Fontosnak tartottuk továbbá annak feltérképezését, hogyan érezte magát a pedagógus a tanítási órákon, milyen rendszerességgel szeretné alkalmazni a továbbiakban a módszert, valamint ajánlja-e kollégáinak a csoportmunka rendszeres alkalmazását, és ha igen, miért (9. táblázat). A kérdésekkel 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.

9. Táblázat:

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

„a tanulók együttműködését, a csoportkohézió erősödését”
„a tanulók motiváltságának az erősödését”
„eddig nem tapasztalt sikerélményt éltek át a gyerekek, a megoldás, alkotás öröme egyértelműen megmutatkozott”
„a tanulók közötti kommunikáció erősödését, az érvelési technika fejlődését”
„a probléma-megoldási technika és vele együtt a gondolkodás fejlődését”

Közel valamennyi csoportmunkát alkalmazó pedagógus (95%) úgy ítéli meg, hogy e munkaforma több előkészületet igényel. Az erre vonatkozó nyitott kérdésre adott válaszok többségében jellemző volt az a vélekedés, hogy kezdetben 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 (Táblázat).

10. Táblázat

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

„Kezdetben több napon át gondolkodtam a nyitott végű feladaton...”
„Az egyéni feladatok összeállítása sok időt vesz igénybe.”

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

11. Táblázat:

Reprezentatív válaszok a „Változott-e a gyerekek hozzáállása a tanórai munkához?” kérdésre

„Mindenki részt akar venni a munkában.”
„Szívesen dolgoznak együtt.”
„Többen a szüleiknek arról számoltak be, hogy a tanítási óra nagyon jó volt.”

Az oktató-nevelő munka hatékonysága szempontjából kiemelkedően fontos kérdés, hogy a tanár hogyan érzi magát feladata ellátása közben. Kíváncsiak voltunk tehát arra, hogy a pedagógusok hogyan érezték magukat a tanítási órán. Valamennyi pedagógus kedvezően nyilatkozott e tekintetben. Rendkívül fontosnak tartjuk, hogy többségük megemlítette, hogy e módszer alkalmazásával végre lehetőségük van a gyerekek személyiségének jobb megismerésére, és ez megelégedéssel, örömmel tölti el őket (12. táblázat).

12. Táblázat

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

„Elégedett voltam.”
„Rendkívül sikeresnek könyvelem el az órát.”
„Nyugodt, alkotó légkör jellemezte az órát.”
„Új oldalukról ismertem meg a gyerekeket, meglepő megoldásokat tapasztaltam, olyat, amit előtte nem feltételeztem a tanulóról, hogy létre tud hozni.”
„Látom a gyenge oldalaimat, azt, hogy miben kell erősödnöm.”

A módszerrel kapcsolatos valós attitűdöket jól méri, hogy a pedagógusok ajánlanák-e és milyen indokkal azoknak a kollégáknak a csoportmunka-szervezést, akik eddig tartózkodtak az alkalmazásuktól (13. táblázat).

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

13. Táblázat

Reprezentatív válaszok az „Ajánlja-e kollégáinak? Ha igen, miért?” kérdésekre

„A kiégett, fásult pedagógusoknak újra színt vihet a mindennapi munkába.”
„A KIP eddig nem tapasztalt élményt ad, mind a gyerekeknek, mind a pedagógusnak.”
„A feladatok a mindennapi élethez való jártasságok megszerzését segítik elő.”
„A gyerekek rendkívül innovatívak, amit korábban el sem tudtam képzelni.”
„A feladatokat úgy szervezem, hogy mindenki megmutathassa, hogy értékes valamiben.”

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

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

A kérdésekre érkeztek a csoportmunka hatékonyságában kételkedő válaszok is. A hagyományosan elterjedt frontális munkamódszertől szemléletmódjában, munkaformájában eltérő oktatói-nevelői csoportmunka hatékonyságában a választ adók több ízben kételkednek, az egyik pedagógus kifejezetten a *szórakozás* kifejezést 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 (14. táblázat).

14. Táblázat
Kételyek és problémafelvetések

„Amennyiben egy tanuló nem végez az órán az egyéni feladatával, nincs biztosíték arra, hogy otthon befejezi.”
„Nem látom, hogy okosabbak lettek volna.”
„Számomra úgy tűnik, hogy túl nagy szabadságot adnak a feladatok a gyerekeknek.”
„Mi a biztosíték arra, hogy a gyengébbek nem élnek vissza a jó tanulók segítségével?”
„Én csak projekt munka keretében tudom elképzelni a módszer alkalmazását.”
„A módszer hátránya, hogy rendkívül innovatív gondolkodást kíván a pedagógustól.”

A pedagógusokat arra kértük a kérdőív megválaszolása után, hogy a kételyeket, felmerült problémákat vitassák meg, amely műhelymunka során az alábbi észrevételek, megegyezések születtek.

Kétely, probléma (1): *„Amennyiben egy tanuló nem végez az órán az egyéni feladatával, nincs biztosíték arra, hogy otthon befejezi.”*

Észrevétel, megegyezés: A hátrányos helyzetű tanulók otthoni körülményei nem minden esetben teszik lehetővé, hogy írásbeli munkájukat befejezzék. Ezért törekedni kell a tanórán megoldható terjedelmű feladatok kiosztására. Ugyanakkor lehetőséget kell biztosítani a tehetségfejlesztés terén olyan egyéni produktumok elkészítésére, amelyben a tanulók képességeiknek megfelelően kibontakozhatnak. Ez történhet szorgalmi feladat kijelölése formában.

Kétely, probléma (2): *„Nem látom, hogy okosabbak lettek volna”*

Észrevétel, megegyezés: A program bevezetése és annak megfelelő alkalmazása esetén a gyerekek magatartásában fél éven belül pozitív változás figyelhető meg. A tanulmányi eredményekben ilyen rövid idő alatt bekövetkezett változás csak látszólagos, egyszerűen arról van szó, hogy jobban figyelnek, így jobban teljesítenek. A kompetenciamérési eredményben bekövetkezett változás 3-5 év elteltével tapasztalható.

Idézet egy pedagógusnak a program szakmai irányítója felé küldött emailjéből:

18. Keretes írás

Pedagógus megjegyzése a KIP eredményességéről

„Én jelenleg nem tanítok, csak szeptembertől bekéredzkedtem egy iskolába heti 2 napra, hogy ott a pedagógus munkáját figyeljem. Ő szép lassan átadta a tanítást, így 4. osztályosokat, mind a tehetséget, mind a fejlesztést volt alkalmam kipróbálni. ... Egy 7 főből álló fejlesztendő csoporttal próbáltam ki a módszer 1-1 elemét. Magyar nyelvtan fejlesztése volt. Az egész órán differenciáltam, dolgoztak a gyerekek együtt, párokban, majd mindenki megkapta a számára készült feladatokat. A gyerekek nagyon élvezték, mindenkinek siker élménye volt, nagyon sokat dolgoztak és nem is vették észre, hogy az ötödik órában voltunk.

A pedagógus utána megköszönte, hogy megtartottam ezt az órát és másnap még fel is hívott, hogy éjjel az órám gondolkodott, hogy lényegében mindenki magához mérve milyen sokat dolgozott, így milyen sokat fejlődhetnének a gyerekek. További információkat kért, és elmondta, hogy újra előjött benne a lelkesedés és tényleg úgy látja, így lenne a leghasznosabb a tanítás.”

Kétely, probléma: *„Számomra úgy tűnik, hogy túl nagy szabadságot adnak a feladatok a gyerekeknek.”*

Észrevétel, megegyezés: A hagyományos pedagógus szerepből nehéz kilépni. Legtöbb kolléga attól tart, hogy óráját nem tudja irányítani, kézben tartani. A már gyakorlott KIP-esek úgy vélik, hogy 20-30 KIP-es óra szükséges ahhoz, hogy a pedagógus biztonságosan mozogjon a tanórán és elfogadja új szerepét (Lásd még: Pedagógus megjegyzése (1), (12), (13).

„Mi a biztosíték arra, hogy a gyengébbek nem élnek vissza a jó tanulók segítségével?”

A tanítási óra két hosszabb egységet ölel fel: az innovatív gondolkodást igénylő csoportfeladatot és a differenciált egyéni feladatok megoldását. Ez utóbbi feladatok biztosítják az egyes tanulók egyéni elszámoltathatóságát.

Kétely, probléma: *„Én csak projektmunka keretében tudom elképzelni a módszer alkalmazását.”*

Észrevétel, megegyezés: A módszer megköveteli, hogy megfelelő gyakorisággal, a tanítási órák kb. 20%-ban alkalmazza a pedagógusközösség. A tapasztalatok azt mutatják, hogy ez a gyakoriság már változást idéz elő a tanulók viselkedésében.

Az ennél nagyobb gyakoriság a pedagógusokra rendkívül nagy terhet ró az órákra történő felkészítés miatt, továbbá nem minden tartalom alkalmas csoportmunkában történő feldolgozásra és az sem utolsó szempont, hogy vannak olyan gyerekek, akik nem kedvelnek csoportmunkában dolgozni (5. ábra).

Kétely, probléma: „*A módszer hátránya, hogy rendkívül innovatív gondolkodást kíván a pedagógustól.*”

Válaszként idézet egy pedagógusnak a program szakmai irányítója felé küldött emailjéből (lásd még: 5. Keretes írás).

19. Keretes írás

Pedagógus megjegyzése az innovatív gondolkodás előnyeiről

„... éppen pénteken beszélgettünk farsangkor egymással mi tanárok a vázlatokról. (Akkor egy kicsit több idő van beszélgetni, miközben nézzük a gyerekeket.) Én azt mondtam, hogy nekem éppoly területeket kell mozgósítanom, hogy írjak egy vázlatot, amelyeket akkor használok, amikor prózát írok. (hat önálló prózakötetem van, www.halaszmargin.hu, www.facebook.com/halaszmargin.) Szóval például dogát javítani, aztán szimpla órára készülni, nem kell feltétlenül átlényegülni a mindennapok szintjéről, de a KIP-hez igen.”

Zárt kérdőív feldolgozása

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

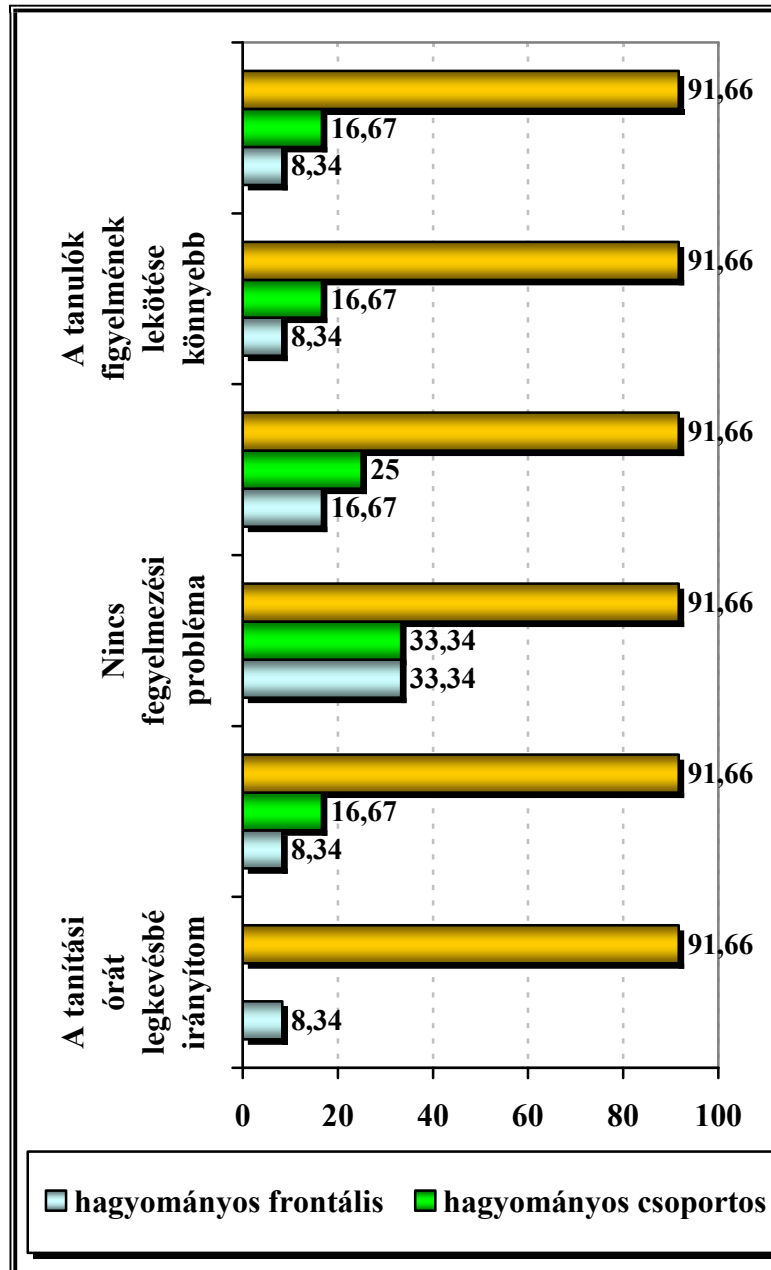
A válaszadó tanárok legjelentősebb része (92 %) a tanulók figyelmének, az eszközök sokféleségének, a fegyelmezési problémák alacsony voltának, illetve a tanulók bevonásának szempontjából egyértelműen a Komplex Instrukciós Programot ítélte a leghatékonyabbnak, legsikeresebbnek a három tanulásszervezési módszer közül. A tanároknak a zárt kérdőívre adott ezen válaszait kutatási eredményünk támasztja alá. A válaszok nyomán jellemzőnek tekinthető az is, hogy a hagyományos csoportmunka a hagyományos frontális óravezetésnél némileg jobb megítéléssel rendelkezik (7. ábra).

A módszer jövőbeni alkalmazásának gyakoriságát tekintve alapvetően kétféle vélekedést olvashattunk: a pedagógusok közel fele a módszer szerint kívánatos gyakorisággal

tervezi alkalmazni a Komplex Instrukciós Programot, míg a megkérdezettek másik fele a tervezett gyakoriságról nem nyilatkozik egyértelműen, a tanított témától teszi függővé.

7.Ábra

A tanítási óra jellemzése



Tanulók válaszai

Méréseink során 75 tanulói kérdőívet elemeztünk. A nyitott kérdések megválaszolását azoktól a felső tagozatos tanulóktól kértük, akik először találkoztak a program szerint szervezett tanítási órával iskolai munkájuk során. A zárt kérdőívek kitöltésére tetszőleges időpontot

választottunk, ügyelve arra, hogy a tanulók megfelelő információval rendelkezzenek mindhárom oktatási módszerről. A zárt kérdőíven az ismeretsajátítási módszerek összehasonlítása közben egy-egy vizsgálati szempont esetében akár több módszert is választhattak a megkérdezettek. Kutatásunk következő részében e vizsgálat sorozat eredményeit ismertetjük.

Nyitott kérdőív

A nyitott kérdőíveken (IV. melléklet) 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 kérdésére – *Hogy tetszett a tanítási óra* – majdnem minden megkérdezett gyerek pozitív értékelést adott, 36 fő (48%) a Program szerinti csoportmunkát különösen jónak találta. A tanulók további 49%-a nyilatkozott úgy, hogy tetszett neki ez a munkaforma és csak kettő fő gondolja, hogy neki a frontális munkaforma megfelelőbb (6. ábra).

A második kérdésre, hogy *miben volt más a Program szerinti óra, az eddig megismert tanítási óráknál*, a következő válaszokat kaptuk (15. táblázat):

15. Táblázat

Reprezentatív válaszok a „Miben volt másabb ez az óra, mint a többi” kérdésre

„érdekesebb volt az óra”
„teljesen más, mint a többi óra”
„jobban éreztük magunkat”
„csoportban jobb dolgozni”
„a csoportmunkában mindenki számít”
„egymást jobban megismertük”

„lehet egymástól segítséget kérni”
„mindenkinek külön szerepe volt”

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

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

Arra a kérdésre, hogy a jövőben szeretnék-e, ha hasonló óraszervezés lenne, mindenki pozitív választ adott, 45 fő egybehangzóan azzal indokolva válaszát, hogy nagyon szeret csapatban dolgozni. Érveik között szerepelt még az is, hogy az óra kötetlen, érdekes és izgalmas (16. táblázat).

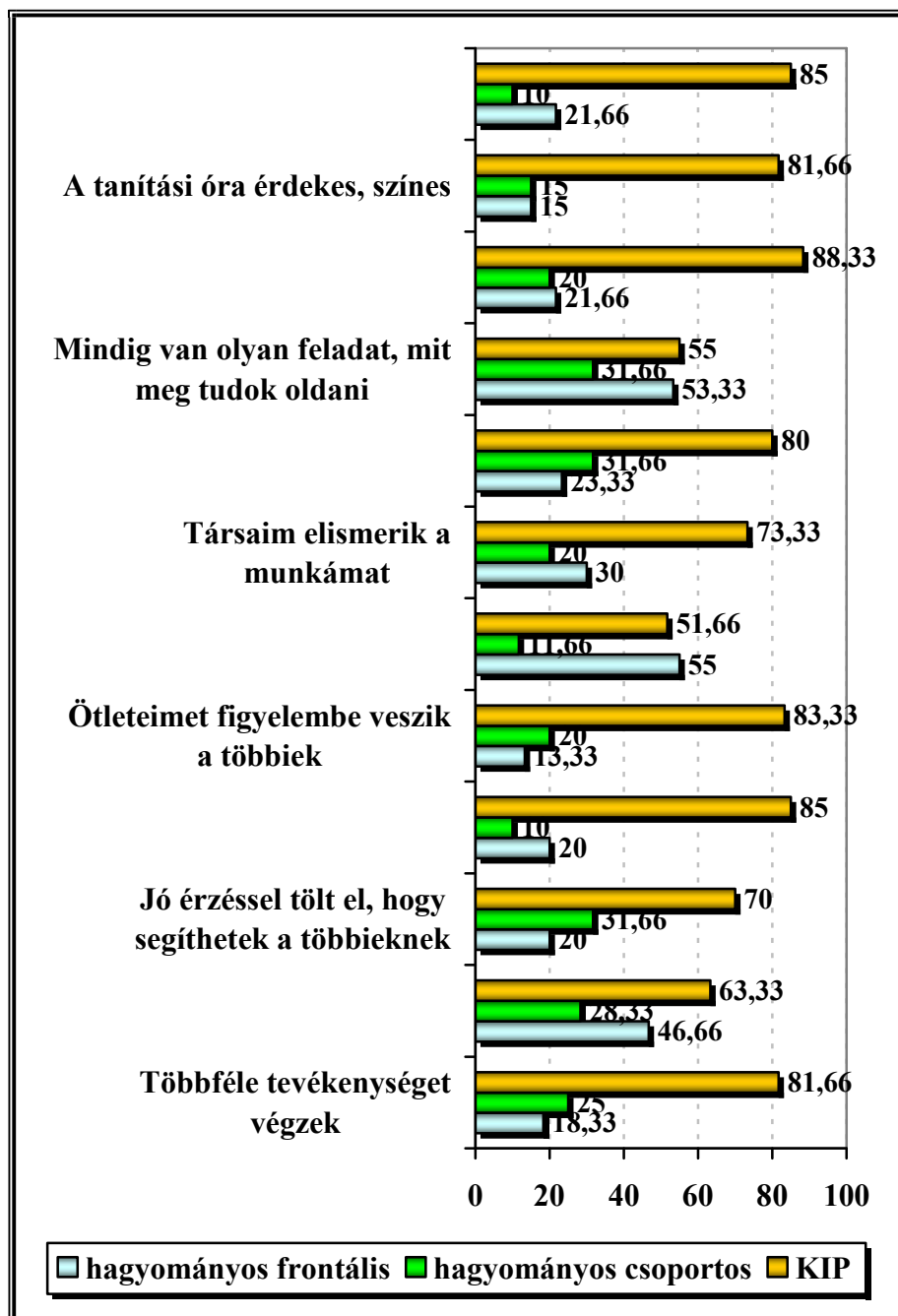
16. Táblázat

Reprezentatív válaszok a „Szeretnéd-e, ha több hasonló óraszervezés lenne” kérdésre

„Nagyon szeretném, mert itt mindenki a legjobb tudását adja a feladat megoldásához.”
„Azért szeretném, mert akkor szoknánk az együttműködést.”

8.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 Komplex Instrukciós Program órák mindig

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

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

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

Az adatokat egy keresztáblába rendeztük. A χ -négyzet (chi-négyzet) próba (V. melléklet) azt mutatja, hogy van szignifikáns eltérés a cellák között, tehát a látható eltérések nem a véletlennek köszönhetőek. Kérdés, 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 ismeretelsajátítást segítő gondos munkaszervezésével találkoznak, amely körültekintő szervezői munka közel egyenlő lehetőséget nyújt a tanulók tudásának gyarapítására. További magyarázat lehet, hogy a hagyományos munkaszervezési módok nyilvánvalóbbá teszik a diákok számára, hogy tanulási folyamatban vesznek részt, mivel azok feladatai nagy valószínűséggel tankönyvhöz és munkafüzethez kötöttek.

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

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

4.7. Az innováció disszeminációja

Az innováció egyik lényeges jellemzője az, hogy "másolható-e", azaz az adott intézménytípuson vagy rendszeren belül továbbadható-e, másutt is megvalósítható-e. A valódi innováció nem egyetlen személyhez, tanulócsoporthoz, iskolához kötött. Adaptálhatóság nélkül egyedi pedagógiai gyakorlatról beszélhetünk, amely csupán felvillanás a hagyományos módszerek között, és – az egyedi eseti feltételek miatt – nem sarkall másokat annak megismerésére, átvételére.

Magyarországon 2010-ig nem volt általános, hogy egy iskola a saját innovációs eredményeinek disszeminációját végzi. 2010 körül azonban már sok olyan iskoláról beszélhettünk, amely készült arra, hogy referencia intézménnyé, azaz más iskolákat tanító iskolává váljon. Egyre több iskola színesítette kínálatát tagozat indításával és az intézmények módszerbeli gazdagságukat kezdték hirdetni. Ennek jó példája az Educatio kosárba a közoktatási intézmények által feltöltött jó gyakorlatok.³⁷ A hejőkeresztúri iskola tekintetében ennek több formája is van, de mindközül a legfontosabb a Komplex Instrukciós Program.

A disszemináció indításkor, az intézménynek a hálózatépítéssel kapcsolatban fel kellett mérnie, hogy kitől milyen segítséget várhat. A program terjesztése a Gábor Dénes Díjasok kezdeményezésére, 2010-ben (a programnak a hejőkeresztúri iskola által már tíz éve folyó alkalmazása után) kezdődött meg, olyan iskolákat tömörítve, amelyek fontosnak vélték a hátrányos helyzetű tanulók nevelését, és elfogadták, hogy a Hejőkeresztúron kidolgozott program szerint végezzék a feladatukat. E pillanatban (2015) a hejőkeresztúri iskola, valamint a 15 másik iskola a program a résztvevői, illetve további iskolák, benne egy középiskola a KIP ismérveinek az elsajátítási folyamatába lépett.

A KIP keretében valójában a hejőkeresztúri gondolatok és gyakorlat elterjesztése kezdődött meg. A hejőkeresztúri pedagógusok 60 órás akkreditált tanfolyam keretében képezték ki a KIP-et alkalmazó iskolák pedagógusait. Jelenleg három újabb iskola bevonása kezdődött meg. Várakozó listán van további 20 intézmény. A disszemináció során Donaldson (2010) iránymutatásaiból kiindulva, a tudást átadók úgy vélték, hogy a képzés akkor lesz hatékony, ha az „átalakítandó” intézményben zajlik, ha illeszkedik annak kultúrájához, figyelembe veszi a tanárok eltérő igényeit, az egymástól tanuláson, együttműködésen alapul és fenntartható. Ez utóbbi talán a disszemináció legerősebb pontja, amely a képzett iskolák munkájának három-öt éven keresztül történő utókövetését jelenti (óratervek átnézése, tanítási

³⁷ Forrás: Jó gyakorlatok. http://kosar.educatio.hu/index.php/intezmenyi_innovacio/jo_gyakorlatok_list/1346211711.edu 2014. 04.30.

órák hospitálása). Az együttműködés során a képzés alapú szemlélet háttérbe szorulása és a szakmai fejlődés alapú szemlélet előtérbe kerülése valósult meg, amelyet az alábbi táblázat szemléltet (17. táblázat)

17. Táblázat

A képzés alapú és a szakmai fejlődés alapú szemlélet különbségei (forrás: saját)

Képzés alapú szemlélet	Szakmai fejlődés alapú szemlélet
A pedagógusképzések tartalmán és minőségén van a hangsúly.	A pedagógusok tanulásán, tanulási eredményén, kompetenciáinak a fejlődésén van a hangsúly.
A (formális) képzés a tipikus forma .	A pedagógusok iskolán belüli együttműködése, kollaboratív közössége a tanulás tipikus formája.
Órában, kreditben, oklevélben mérhető .	A diákok tanulási eredményében mérhető.
Tanításon alapul, amelyet nem mindig követ implementáció.	Reflektivitáson, innováción, adaptáción alapul.
A pedagógus személyes elkötelezettségét nem igényli.	A pedagógus személyes elkötelezettségét, aktivitását igényli.

Az iskolák munkája iránt élénk az érdeklődés. Csak a hejőkeresztúri iskolát az elmúlt évben több mint 700 pedagógus és szakember látogatta meg. Ezt – miközben természetes lenne – nem teherként élik meg a pedagógusok, hanem szeretnék, ha egyre több iskola ismerné meg és alkalmazná a programot. A látogatók legtöbbször az Integrációs Pedagógiai Rendszert (IPR) alkalmazó iskolák pedagógusai, de vannak olyanok is, akiket a szakmai kíváncsiság hajt. Amikor egy egész tantestület látogatja az iskolát, gyakran tapasztalható, hogy az érdeklődők mellett vannak olyanok is, akik nem feltétlenül motiváltak, hanem olykor a tanórai eseményeket ellendrukkerként figyelők. Ennek ellenére a pedagógusok büszkék, hogy megmutathatják a tevékenységüket, az eredményeket, amely az iskolai munka minőségére pozitív hatással van.

4.7.1. A programban résztvevő iskolák bemutatása, eredményessége

Jelenleg a programban 20 iskola több mint 6000 tanulója és közel 600 pedagógusa vesz részt. A KIP-et először adaptáló (a KIP-es iskolák a hejőkeresztúriak által kidolgozott programot változatlan formában alkalmazzák) intézmény egy IX. kerületi iskola volt. Az adaptációra 2010-ben került sor. A hejőkeresztúri és a IX. kerületi iskola mellett 2011-ben további 8 iskola vezette be a módszert, majd 2013-tól fokozatosan újabb 5 iskola lépett be a rendszerbe. A középiskolákon és két másik intézményen kívül az iskolák nem csak a Komplex Instrukciós Programot, hanem a Hejőkeresztúri Modell – KIP többi innovációját is átvették (lásd: 3. táblázat).

Az iskolák összetételükben igen különbözőek. Budapesten kívül Pest, Borsod-Abaúj-Zemplén, Hajdú-Bihar, Jász-Nagykun-Szolnok, illetve Zala megyében találhatóak. A jelenleg képzés alatt álló iskolák közül Borsodban, Baranyában, Hajdú-Biharban, Csongrádban és Komárom-Esztergom megyében vannak iskolák. Az iskolák tanulói összetétele eltérő. Van olyan iskola, ahol a tanulók közel 100%-a hátrányos helyzetű, de van olyan iskola is, amelyikben a hátrányos helyzet elhanyagolható (10% alatti). A fenntartókat tekintve a már képzett iskolából három egyházi fenntartású.

A program bevezetése óta a tanulói összetételben nagy változás tapasztalható a budapesti IX. kerületi iskolában, mivel a kezdeti több, mint 50%-os hátrányos helyzetű tanulói arány mára 20% alá csökkent. Ennek magyarázata, hogy a programnak a tanulók teljesítményére kifejtett pozitív hatása miatt az eddig a körzetből máshová beíratott nem hátrányos helyzetű gyerekeket szüleik most már ebbe az iskolába íratják be, hozzák vissza. Öt év alatt a megelőző évek 20 főnél kevesebb létszámmal indított első évfolyamainak a létszámához képest 2011-ben 60 fő fölé, 2012 és 2013-ban 80 fő fölé emelkedett az első osztályba beíratottak száma (18. táblázat).

18. Táblázat: KIP-es iskolák, 2015

Iskola megnevezése	tantestület létszáma fő	tanulói létszám fő
2001. szeptembertől alkalmazza a programot – bázisiskola		
Hejőkeresztúri általános iskola: Borsod 1. általános iskola	19	205
2010. szeptembertől alkalmazza a programot		
Budapest, 1. általános iskola	45	419
2011. szeptembertől alkalmazza a programot		
Budapest, 2. általános iskola	32	185
Budapest, 3. általános iskola	25	202
Borsod 2. általános iskola	8	60
Pest megye 1. általános iskola	12	116
Pest megye 2. általános iskola	16	152
Pest megye 3. általános iskola	26	248
Hajdú-Bihar megyei általános iskola	14	109
Zala megyei általános iskola	9	72
2013-tól alkalmazza a programot		
Jász-Nagykun-Szolnok megyei általános iskola	27	257
Borsod-Abaúj-Zemplén megyei 1. középiskola (a program nem minden nevelő általi alkalmazása)	33	414
2014-től alkalmazza a programot		
Baranya megyei 1. általános iskola (a program nem minden nevelő általi alkalmazása)	39	618
Hajdú-Bihar megyei középiskola	33	543
Pest megyei 4. általános iskola	35	383
2015-től tanulja a programot		
Baranya megyei 2. általános iskola	36	350
Borsod-Abaúj-Zemplén megyei 2. középiskola	50	480
Csongrád megyei általános iskola	15	171
Komárom-Esztergom megyei általános iskola	50	510
Hajdú-Bihar megyei 2. általános iskola	34	350

4.7.2. Az iskolákban bekövetkezett változás

A hejőkeresztúri iskola az elmúlt 14 évben már bizonyította a program hatékonyságát. Az iskola több mint 70%-os hátrányos helyzetű tanulói összetétele ellenére minden gyerek továbbtanul, 65-70%-uk érettségit adó intézményben.³⁸ A gyerekek zöme a megye legjobb középiskoláiban tanul tovább. Volt már olyan évfolyam, hogy az elballagott nyolcadikosok 20%-a kezdte meg a következő tanévet a miskolci Földes Ferenc Gimnáziumban. A továbbiakban a programba négy éve belépő iskolák mutatóiban bekövetkezett változást kívánjuk bemutatni. A 2013-ban belépő iskolák eredményeiben bekövetkező változás megfelelő összehasonlítási adatok hiányában még nem mérhető, így annak bemutatásától eltekintünk. Az adatok elemzésénél kiemelt figyelmet fordítunk az igazolatlan hiányzásokra és a bukások számának alakulására (19. táblázat).

19. Táblázat

Az iskolák mutatói

Iskolák	Tanulók száma / fő	HH tanulók aránya / %	HHH tanulók aránya / %	SNI tanulók aránya / %	Évismétlő tanulók száma / fő	Érettségit adó középiskolában továbbtanulók aránya %
Budapest VI. kerület						
2011	220	50%	16%	46%	9	43%
2012	197	51%	17%	26%	11	45%
2013	179	53%	11%	26%	10	51%
2014	180	36%	11%	48%	20	59%
2015	185	34%	7%	51%	23	68%
Budapest XV. kerület						
2011	218	65%	34%	11%	16	52%
2012	202	54%	33%	8%	12	57%

³⁸ A hasonló tanulói összetételű iskolákban ez az arány 40%.

2013	179	53%	11%	9%	10	53%
2014	172	48%	11%	9%	10	53%
2015	177	48%	11%	7%	11	57%
Borsod 2. iskola						
2011	65	86%	71	5%	0	0
2012	60	88%	67%	5%	2	5%
2013	61	79%	50%	10%	1	2%
2014	61	29%	50%	10%	1	24%
2015	60	57%	51%	6%	2	33%
Pest megye 1G. iskola						
2011	154	38%	21%	3%	0	65%
2012	147	42%	21%	1%	3	71%
2013	116	31%	18%	3%	1	70%
2014	115	31%	18%	3%	1	70%
2015	116	13%	9%	4%	1	75%
Pest megye 2S. iskola						
2011	156	49%	13%	6%	1	50%
2012	152	47%	15%	6%	3	50%
2013	168	43%	13%	8%	0	55%
2014	168	43%	13%	8%	0	55%
2015	152	15%	5%	9%	0	53%
Pest megye 3T. iskola						
2011	308	55%	31%	2%	8	42%
2012	265	59%	34%	2%	7	42%
2013	248	26%	14%	0	8	42%
2014	248	26%	14%	0	8	42%
2015	248	64%	35%	3	6	45%
Hajdú-Bihar megyei iskola						
2011	117	100%	91%	26%	7	1%

2012	114	100%	92%	27%	8	3%
2013	108	91%	84%	23%	3	2%
2014	108	91%	84%	23%	3	2%
2015	109	99%	90%	29%	4	24%
Zala megyei iskola						
2011	71	41%	15%	10%	0	57%
2012	78	54%	17%	7%	0	61%
2013	72	40%	11%	10%	0	63%
2014	72	40%	11%	10%	0	63%
2015	72	21%	8%	5%	1	61%

A bukások számának az alakulása

A bukások számának csökkenése egy iskola kivételével kedvező. Az eredmény minden bizonnyal annak a munkának köszönhető, amelyet a pedagógusok a program bevezetésével értek el a tanulásban lemaradt gyerekeknél.

A kedvező változást nagyban segítette, hogy a többféle képességet felszínre hozó tananyag összeállításánál elsődleges cél a tanulók magasabb szintű gondolkodásának előmozdítása, egy központi téma, egy alapvető kérdés köré szervezett csoportmunka segítségével. A nyitott végű, több megoldást kínáló feladatok biztosították a tanulók egymástól független, kreatív gondolkodását, problémamegoldó képességének fejlesztését. A feladatok megoldása lehetővé tette a különböző képességek alkalmazását, tehát a különböző szociális háttérrel, tudással rendelkező gyerekeknek alkalma nyílt a feladatok sikeres véghezvitelére, a csoportmunka teljesítésére. Ez a tanulásban lemaradt gyerekek teljesítményét valószínűleg nagyban előremozdította.

A program alkalmat adott a pedagógusoknak a diákok között kialakult státuszproblémák kezelésére. A KIP-ben a tanár célja az volt, hogy minden diáknak megadja a lehetőséget a munkában való egyenrangú munkavégzésre, tudatosította, hogy mindenkinek van olyan képessége, amely alkalmassá teszi a feladatok megoldásában való sikeres közreműködésre.

Egy kivétellel kedvező eredményt mutatnak fel az intézmények. Feltételezésünk szerint az eredmény annak is tulajdonítható, hogy a gyerekek – különösen a tanulásban lemaradtak – a program szerinti tanítási órákon aktívan vesznek részt a feladatok megoldásában, amely „helyzetbe hozza” őket. Ez a teljesítmény a többi, hagyományos (frontális, „hagyományos”/státuszkezelést nem igénylő csoportmunka, differenciált tanulásszervezés) tanítási órára is hatással van.

Óvatosan kell következtetést levonni az egyes iskolák összehasonlításánál is, hiszen abból az iskolából, ahol közel 100% a hátrányos helyzetű tanulók aránya, nagy valószínűséggel kevesebben mennek érettségit adó iskolába, mint onnan, ahol ez az arány negyedannyi.

4.7.3. Pedagógusok véleménye a programról

A KIP-et alkalmazó pedagógusok körében nyitott, teljes körű kérdőíves felmérést végeztünk arra vonatkozóan is, hogy a program bevezetését követően milyen pozitív tapasztalatokat szereztek, illetve milyen nehézségekkel néztek szembe a pedagógusok az órai munka során. A pedagógusoktól – a hejőkeresztúri iskolában végzett mérésekkel összecsendően – az alábbi jellemző válaszokat kaptuk a program hatékonyságával kapcsolatban³⁹:

- „A program bevezetését követő negyedik hónapban pozitív változás következik be a gyerekek viselkedésében, fegyelmezettekké válnak a tanórán.”
- „Meggűntek a lopások tanulóink körében, a diákok egyre inkább elfogadják az iskola házirendjét, a magatartási normákat a tanórákon és a szünetekben.”
- „Csökkent a késések száma.”
- „Csökkent a csavargó gyermekeink száma, hisz diákjaink nagy számban vesznek részt délutáni szakköreinken.”
- „A viselkedési problémákat iskolán belül meg tudjuk oldani, a gyerekek és szűlők is elfogadják a pedagógusok véleményét.”
- „Javult az iskolai magatartásátlag, csökkent a fegyelmi ügyek száma, fegyelmi tárgyalást nem kellett tartani.”

³⁹ A 2012-ben, a Miskolci Egyetem által megrendezésre kerülő Taní-tani konferencián a KIP-et alkalmazó iskolák poszter bemutatóiról a pedagógusok válaszainak az összegzése.

- „Magatartási probléma miatt ebben a tanévben nem kellett a Gyermekjóléti Központ felé jeleznünk.”
- „A program hatására az órák érdekesebbek, izgalmasabbak, a gyerekek az életszerű feladatokkal sokkal jobban tudnak azonosulni.”
- „A diákok aktívabban vesznek részt az órákon, többször segítettek egymásnak a feladatok megoldásában.”
- „A csoportmunkák alkalmával több gyereknek van lehetősége megnyilvánulni az óra menetében.”
- „A gyerekek a KIP-es órákon végig dolgoztak, a kiscsoportos munkákban aktívan vesznek részt, függetlenül az előző tanulmányi eredményüktől.”

A pedagógusok további, a program alkalmazásának a nehézségeit feltáró véleménye a program bevezetéséről:

- „Egyetlen nehézség, ami itt-ott előkerül, az 'idő'.”
- „Az óravázlatok időre történő elkészítése, még nem elég rutinszerű, néha nehéznek tűnik a feladatok kitalálása, de lassan beletanulunk. A letanított órákon még a 45 perc nem mindig elegendő.”
- „A csoportos órák megtartása azonnali sikerélményeket hozott a tanítók, tanárok számára. A legtöbb problémát az új ötletek megalkotása okozta, amelyben – egy idő után – úgy éreztük, hogy fogyott a lendület. Ezen hospitálásokkal és eszmecsereikkel igyekeztünk átlendülni. Távlati célunk egy „feladat-bank” összeállítása és folyamatos gazdagítása, amely évről-évre segítségünkre lehet. Kissé nehéz még a csoportfeladatok nehézségi fokát megtalálni, mert a gyerekek nehezen értelmezik önállóan a feladatokat. Gyakorlatlanok még a munkamegosztásban, és a kulturált véleményalkotásban. Ezeket folyamatosan erősíteni és segíteni kell.”

A program hatása a tantestületre:

- „A közös alkotómunka során a csapatszellem a tantestületen belül erősödött, a kollégák közötti párbeszéd, az egymás segítése lett a jellemző.”
- „A szülők bizalommal fordulnak az iskola felé, és egyre többen vesznek részt az iskolai programokon. Ezt segíti elő a Generációk Közötti Párbeszéd, amely szintén a KIP program része.”

20. Keretes írás

Pedagógus megjegyzése a KIP előnyeiről

„Az elmúlt néhány év alatt többször módosított tantervek, új tankönyvek, módszertani sokszínűség jellemzi a nevelést, oktatást. Gyakorló, általános iskolai pedagógusként mégis azt tapasztaltam, hogy a tanulók között rohamosan növekszik azok száma, akik a tantárgyi követelményeket csak elégséges szinten tudják teljesíteni. Ismereteiket nem tudják alkalmazni a mindennapi életben. Egyre több elkeseredett, fásult gyerekekkel találkoztam, akik gyötrődnek az iskolai sikertelenségük miatt. Elkeserítőnek találtam, amikor 11-12 éves tanítványaimtól azt hallottam, hogy „Én ezt úgysem értem! Ne tessék tovább magyarázni, alkalmatlan vagyok rá!” A módszer legfontosabb ismerve, - „Mindenkinek jó valamiben!” - volt az, ami arra késztetett, hogy megismerjem és kipróbáljam a Komplex Instrukciós Programot.

A hátrányos helyzetű tanulók száma évről-évre nő. Társadalmi, gazdasági, szociális helyzetük egyre nagyobb eltérést mutat, ez sajnos az osztályteremben is megmutatkozik. Mire felső tagozatba kerülnek a gyerekek már kialakult státusszal rendelkeznek. Tisztában vannak gyengeségeikkel, de nem ismerik erősségeiket, nem értékelik meglévő képességeiket (pl.: koordinált, szép mozgás; kézügyesség). Emiatt a gyerekek eljutnak a tanulás elutasításához, érdektelenné válnak az iskolai munka iránt. A módszer alkalmazása során megfogalmazott sokféle képességet igénybe vevő, nyílt végű feladatok lehetőséget nyújtanak a tanulók motiválására, erősségeik fejlesztésére, gyengeségeik kezelésére.

Minden tanévben osztályonként elvegezzük a szociometriai felmérést, amely segít feltérképezni az osztályok szerkezetét. Ennek alapján tájékozódunk a perifériára került tanulókról, a jól szervezett csoportmunka eredményeképpen státusz helyzetük javul, a tanulók sikerélményhez jutnak.

A tanulói csoportokban megfigyelhető sokszínűség miatt szükségessé válik olyan módszer alkalmazása, amely lehetővé teszi mindenkinek a képességei szerinti tanulást, biztosítja tudásszintjének megfelelő fejlődést. A státuszproblémák kezelése, gyengébb tanulók felzárkóztatása a jó képességű, tehetséges tanulók elvesztése nélkül komoly kihívást jelent. Eddigi tapasztalataim azt mutatják, hogy a KIP alkalmazása segítséget nyújt e problémák megoldásában.

Fontos szempont még, hogy a módszer alkalmazása során nincs szükség új tankönyvekre, különleges eszközök beszerzésére. A tanárok, tanítók fantáziájára, alkotó kedvére épül. Ezeken az órákon a pedagógus a háttérben van, mégis izgalmasabb, élvezetesebb az óra megtartása. Megvéd a fásultságtól, „kiegéstől”.

21. Keretes írás

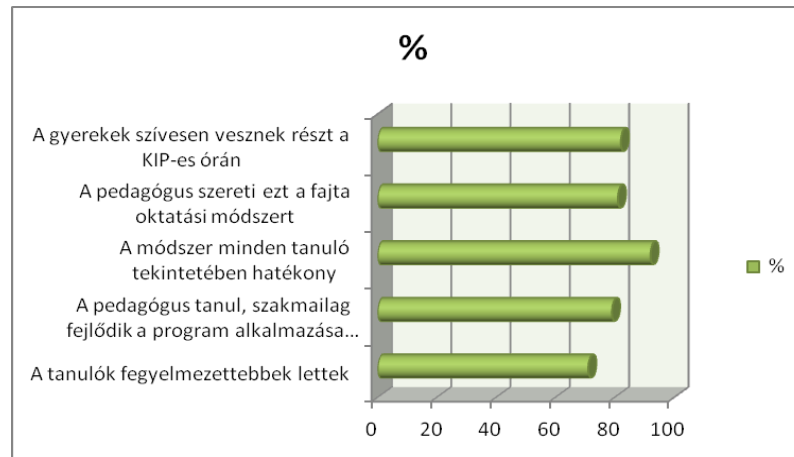
Pedagógus megjegyzése a KIP tanulói kedveltségéről

„Az egyik 5. osztályban nehezen boldogultam. Sehogyan sem akarták felvenni a felső tagozatban szükséges munkatempót. Közbekiabáltak. Az egyébként jó képességű gyerekek felálltak órán, türelmetlenek voltak egymással, sokat veszekedtek. Látták, hallották, hogy más osztályokban csoportmunkával KIP-el dolgozunk. Kérték, ővelük is tartsak ilyen órákat. Kollégákkal megbeszélve úgy döntöttünk, mivel túl mozgékonyak, nagyhangúak, több új tanuló érkezése miatt szokjon össze még az osztály, később kezdjük el a módszer bevezetését. Ezt elmondtam a gyerekeknek is. Közöltem a feltételeimet: 'Ha odafigyeltek egymásra, felkészülve jöttök órára, beszélhetünk a dologról.' Néhány nap elteltével azt tapasztaltam, hogy egyre kevesebb az olyan gyerek, akinek nincs kész a házi feladata, tehát megpróbálják a feltételeimet teljesíteni. Egyik nap becsöngetéskor nem hallatszott ki a hangoskodás, veszekedés a termükből. Azt hittem rossz terembe megyek, hiszen eddig ricsajozva vártak. A terem ajtaját kinyitva néma csendben, vigyáz állásban álltak a gyerekek, a táblán a következő felirattal: 'Tanár néni ígérjük, nagyon jók leszünk! Tessék velünk is csoportmunkával dolgozni!' Ekkor tudtam, hogy érdemes volt a tanítási módszeremet gazdagítani, és újat kipróbálni. Azóta két év telt el. Sok kellemes órát töltöttünk együtt a gyerekekkel. Azóta is 'megsértődnek', ha csak a másik osztályban tartok KIP-es órát.”

A pedagógusok tekintetében teljes körű zárt kérdőíves (VI. melléklet) felmérést készítettünk arra vonatkozóan, hogy mennyire elégedettek a program bevezetésével mind a tanulók, mind a maguk tekintetében. A véleményeket az 9. ábra foglalja össze.

9. ábra

A pedagógusok jellemző válaszai a program hatékonyságát illetően



Az eredményből kiderül, hogy a pedagógusok 71%-a véli úgy, hogy *a tanulók fegyelmezettebbek lettek* a tanítási órán. Feltételezzük, hogy azok a pedagógusok, akiknek nem egyezik ezzel az állítással a véleményük, egyébként is nehezebben tudnak fegyelmet tartani, ami személyes tulajdonságaiknak, alkalmazott fegyelmezési módszereiknek, technikájuknak is tulajdonítható, amely megváltoztatása, fejlesztése feladat lesz a számukra.

A pedagógiai kultúraváltás szempontjából fontos eredmény, hogy a pedagógusok 79%-a úgy véli, hogy *tanul, szakmailag fejlődik a program alkalmazása során*. Ma Magyarországon a tanítási kultúrában megtalálható a csoportmunka, mint technika, de annak alkalmazása nem elég ahhoz, hogy a gyerekek viselkedésében, a tanulói státuszkezelésben pozitív változás következzen be. Ahhoz, hogy minden tanuló számára biztosított legyen a tanulásban történő előmenetel, a KIP-nek megfelelően a pedagógusnak meg kell tanulnia a diákok között kialakult státuszproblémák kezelését. A programban a tanár célja az, hogy minden diáknak megadja a lehetőséget a munkában való egyenrangú munkavégzésre, amely technika elsajátítása fontos feladat. Ezen kívül a pedagógusoknak meg kellett tanulniuk, hogy az új módszerben mi a szerepük az osztálymunka alatt. Ezért szükséges a módszer bevezetése, elsajátítása során munkájuk folyamatos, szakértői ellenőrzésére, a kollégák közötti együttműködésre.

Jelentős különbség mutatkozik abban a tekintetben, hogy a pedagógusok hogyan ítélik meg *a program pozitív hatását a hátrányos helyzetű* (legtöbbször tanulásban lemaradt) *és a tehetséges tanulók tekintetében*. A pedagógusok 92%-a véli úgy, hogy a hátrányos helyzetű

gyerekek ismeretelsajátítását, viselkedését javítja, formálja a program alkalmazása. Ez – ha a pedagógusok mindegyikében nem tudatosulva is – azt feltételezi, hogy a státuszkezelés az alulteljesítő gyerekek tekintetében eredményes. A pedagógusoknak csak a 69%-a véli úgy, hogy a program jó a tehetséges gyerekeknek is. Milyen szempontok, berögződések játszhatnak szerepet ennek a véleménynek a kialakításában? Először is fontos megemlíteni, hogy a pedagógusok tanítási kultúrájában még mindig a frontális osztálymunka foglalja el az első helyet. A program annyiban segít ezen a helyzeten, hogy a tanítási órák 20%-ban a KIP-et ajánlott alkalmazni. Vagyis addig, amíg a 85% tanítási óra nagy valószínűséggel továbbra sem helyezi előtérbe a státuszkezelést, addig a programot alkalmazó iskoláknak a tanítási óráik fennmaradó 15%-ban kötelező a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoporton belül minden gyerek tudásbeli előrehaladását segíteni a csoport és az egyénre szabott feladatok segítségével.

Nem minden pedagógus kedveli a csoportmunkát. A tanulóknál bekövetkezett pozitív eredmények hatására is csak a pedagógusok 81%-a állítja, hogy *szereti ezt a fajta oktatási formát*. Feltételezhetően a program alkalmazása kizökkenti őket a megszokott tanítási ritmusból, mivel itt többé már nem csak a tananyagnak a tanulók felé történő egyszerű átadásáról szól, hanem komoly alkotó munkát is igényel minden óra megtervezése. Ez megterheli a pedagógust és mérlegeli a befektetett munkát és a sikert.

Biztató, miszerint a pedagógusok 82% úgy véli, hogy *a gyerekek szívesen vesznek részt a KIP-es tanítási órán*. Ez arra enged következtetni, hogy már csak ezért az állításért is érdemes a pedagógusoknak átgondolniuk a program alkalmazását.

4.7.4. Tanulók véleménye a programról

Fontosnak tartottuk megkérdezni a tanulók véleményét is. Feltételeztük, hogy a gyerekek szívesen vesznek részt a program által szervezett tanítási órákon és ez minden bizonnyal hatással van viselkedésükre és ismeretelsajátításukra is. A 4., 6. és 8. osztályosoktól begyűjtött nyitott kérdőíven az alábbi jellemző válaszokat kaptuk a módszer kedveltségére vonatkozóan:⁴⁰

⁴⁰ A 2012-ben, a Miskolci Egyetem által megrendezésre kerülő Taní-tani konferencián a KIP-et alkalmazó iskolák poszter bemutatóiról a tanulók válaszainak az összegzése.

- „Ezek az órák nagyon jók, mert együtt kell dolgoznunk. Azért is jó, mert a tanárok kitalálnak mindig valami érdekeset.”
- „Könnyebb így együtt dolgozni, mert megoszlik a munka, és szórakoztatóbb az óra. Jobb feladatokat csinálunk, és az is jó, hogy minden tantárgyból van ilyen óra.”
- „Jó, hogy együtt meg lehet beszélni a feladatokat.”
- „Nekem a KIP-es óra tetszik, mert így sokkal könnyebben megy minden és jobban megtanulok mindent.”
- „Azért szeretem, mert ott lehet rajzolni. Közelebb ülünk egymáshoz. Nem vesszük észre, hogy tanulunk.”
- „Jól érzem magam az órákon, mert jó valamilyen feladatot (felelős) ellátni. Jó másokkal együtt dolgozni.”
- „Én azért szeretem azokat az órákat, mert együttműködik az egész osztály.”

4.7.5. A pedagógusok óravázlat-készítési technikájának a fejlesztése

A program bevezetését követő első évben a programba belépő új iskolák a hejőkeresztúri pedagógusoktól segítséget kaptak és az új belépők jelenleg is kapnak a tanórai munkájuk felépítéséhez. Ennek legfontosabb része a program igényeinek megfelelő óratervek elkészítése. Az év során 5008 óraterv került átnézésre, véleményezésre. A segítségadás az egy év szoros utókövetés után (még 3-5 éven át) folytatódik. Havi rendszerességgel kerül sor a szupervízorok által a tanórák hospitálására a tanuló intézményben, illetve – bár már minden tanuló intézmény rendelkezik egy szakértői teammel – kérheti vitás esetekben az óraterv átnézését.

Az óravázlat összeállításának a szempontjai:

- *a csoportfeladatok nyitott végűek, alkalmat adnak a tanulók közötti alkotó vitára,*
- *minden csoport más feladatot kap, ezzel kerülve el a csoportok közötti versenyhelyzetet,*
- *a csoportfeladatok minden csoport számára egyformán érdekesek, motiválóak,*
- *a csoportfeladatok lehetővé teszik a tanulók differenciált egyéni fejlesztését,*
- *a differenciált egyéni feladatok felhasználják a csoportmunka eredményét.*

*

A program előrehaladásával a pedagógusok egyre nagyobb gyakorlatra tettek szert az órai munka összeállításában. Jelentős változás következett be abban a tekintetben, hogy míg a program kezdetekor egyetlen óravázlat (0%) sem felelt meg minden tekintetben a módszer követelményeinek, addig egy év elteltével a pedagógusok 98%-a, köztük páran még mindig kis segítséggel, de képesek a követelményeknek megfelelő óravázlatot összeállítani. Jelen pillanatban (2015) 5 iskola utókövetése és 5 iskola képzése folyik, a többi intézmény az év befejeztével kilép a szoros utókövetési státuszból.

4.8. A disszemináció nehézségei

Eddig a hejőkeresztúri innovációs és a programot átvevő iskolák adaptációs munkájának a pozitív eredményeit foglaltuk össze. Bár úgy tűnik, hogy a program terjedése és terjesztése biztosított, az alábbiakban a nehézségeket tárjuk fel, előtérbe helyezve, hogy az innováció (hejőkeresztúri iskola) és az adaptáció (a programot átvevő iskolák) sikeres vagy éppen sikertelen megvalósításában a vezető, vezetőség munkája, támogatása és a tantestületnek a program felé mutatott nyitottsága kulcskérdés lehet.

Eddig mind az amerikai szakirodalom feldolgozásából, mind a program hazai alkalmazásának a bemutatásából arra következtethetünk, hogy amennyiben a tanórai munka során a technológia elemei maradéktalanul megjelennek, érvényesülnek, úgy a program sikeres alkalmazása következik be. Hiba lenne azt hinni, hogy a program sikere csak a technológiában rejlik (Halász 2007b). Nem vonatkoztathatunk el a szervezettől, amiben az megszületett, illetve a programot adaptáló iskolák esetében, ahol az alkalmazásra került. Az iskolaszervezet minősége ugyanis sokkal meghatározóbb, mint azt sok vezető gondolja. Radó szerint (2010) ez azt is eredményezi, hogy az oktatáspolitikai egyes számú célcsoportja nem a pedagógus, hanem az iskola kell, hogy legyen.

A szervezet mellett meghatározó a vezetés munkája (Halász 2011). Hejőkeresztúron a program megszületését, illetve disszeminációját erős vezetés irányította, támogatta, illetve irányítja és támogatja jelenleg is. A terjesztés során azt is szem előtt kell tartani, hogy a program sikeréért másképpen kellett és kell megküzdenie a programot kifejlesztő hejőkeresztúri iskolának és másképpen az azt átvevő, adaptáló intézményeknek.

4.8.1. A programot kidolgozó iskola munkája

A hejőkeresztúriaknak egyaránt jelentett nehézséget is és könnyebbséget is a program kidolgozása a többi iskolához képest. Nehézségként tartjuk számon a programnak a hazai körülményekhez történő igazítását, új elemekkel történő kibővítését. A könnyebbség, hogy az innováció folyamatában, az alkotás időszakában a vezetés kontrollálni tudta és teremtő energiává tudja alakítani az időt. A tapasztalatok azt mutatják, hogy az idő az innovációs folyamatok sikerességéért és sikertelenségéért is felelős lehet (Halász et al. 2011). A KIP-et kidolgozó iskola vezetőségnek megvolt az idő kezelésének a képessége, amely lehetővé tette a „lehetőségablakok” megpillantását, a „kivárást”, az apró lépésekre épülő előrehaladást, a gyorsítás és lassítás kívánatos ritmusának az alkalmazását. Mindeközben az innovációs (nevezhetjük evolúciós) folyamatban intenzív és folyamatos belső tanulás ment végbe. Az a fajta tanulás, amely a feladatok közös kigondolásától kezdve, a pedagógusok óráinak reflektív elemzésén vagy mások tanításán keresztül a gyerekektől való tanulásig valósult meg. Az innováció 2-3 év alatt formálódott meg. A hejőkeresztúri modell lényegi eleme azonban, hogy a szervezet a mai napig is folyamatosan alkotja a technológiát, ami nem lezárt, hanem állandóan új elemekkel bővül. A szervezet átgondoltsága az, amiből a technológia okossága táplálkozik. Az iskola legnagyobb dilemmája éppen ebből adódik: a technológiát csak úgy tudják másoknak átadni, ha átadják a szervezeti „okosságot” is.

A szervezet nem csak átgondolt, hanem emocionálisan is kiegyensúlyozott, amely olyan evolúciós folyamatok kibontakozását tette és teszi lehetővé, amelyek állandóan kitermelik azokat a „mutációkat”, amelyek ezt az evolúciót hordozzák. Így például az, ami a táblás játékok KIP-es matematika órán való alkalmazásából kinőtt – a gyerekek által alkotott játék-innovációk, a szabályokkal való kísérletezés, a személyközi kapcsolatok elmélyítése és nemesítése –, azaz csupa olyan dolog, amit nem lehetett előre látni és tervezni. Igazán különleges, eredeti dolgokat csak az ilyen evolúciós folyamatok tudnak létrehozni, és ilyen nyitott evolúciós folyamatok csak okos és emocionálisan kiegyensúlyozott szervezetben lehetségesek.

A vezetés egyik legnagyobb eredménynek tartja, hogy Hejőkeresztúron a tantestület minden tagja alkalmazza a programot, bár két nevelő kimondottan nehéznek tartja a KIP-es óráinak a megtervezését, annak a tanítási órák körülbelül hatodában való alkalmazását. Az egyik pedagógus a „hagyományos tanár” minden karakterisztikumával jellemezhető. Órai „viselkedésében” dominál a tájékoztatás, utasítás, meghatározás, a tényszerű kérdések

feltevése. Nehezen kezeli azt a követelményt, hogy a feladatokon keresztül üzenjen a tanulóknak, így a tanóra irányítása többnyire a kezében marad (VII. melléklet 1-5. pont).⁴¹ Nehézséget jelent számára a tanári „hatalom” delegálása a tanulók felé, vagyis irányító szerepből szervező szerepbe nehezen tud átlépni. A tanulói csoportnak vagy az egyénnek ritkán ad visszajelzést, nem emeli ki az egyes tanulók képességeit, kompetenciáit (VII. melléklet 6-10 pont).

A másik pedagógus, hagyományos értelemben nagyszerű, leginkább a frontális óravezetést előtérbe helyező, a státuszkezelést azonban figyelmen kívül hagyó órákat szervez. A versenyeztetés, a tanulók sorrendbe állítása, a különbségek kiemelése, megerősítése a jellemző. Saját tantárgyán belül rendkívül innovatív, és mivel ez erős oldala, nehezen fogadja el a módszer alapelveit, pedagógiai tartalmát. Nehezen dolgozik csapatban, inkább a magányos farkas jelző illik a tevékenységére. KIP-es órái ritkábbak, mint a társaié, viszont megtartva azokat pontosan látja a program erőnyeit, erős oldalait, tudja, hogy a heterogén tanulói csoport sikeres kezeléséhez a módszer elengedhetetlen. Ha KIP-es órát tart, az csak átlagon felüli színvonalú lehet, de mivel a tökéletességre törekszik, soha nem érzi, hogy az óra már összeállt, így halogatja annak megtartását.

A vezetés a két pedagógussal szemben nem a kényszerítés eszközét alkalmazza, hanem egyértelművé teszi, hogy a tanítási órák hatodában módszerbeli váltás, színesítés a kívánatos. Ezt gyakran hangoztatva, a lehető legtöbb alkalmat megragadva beszél az elérhető eredményekről, beszélteti a többi kollégát az osztályteremben elért sikerekről. Külön figyelmet kell fordítania arra, hogy a tantestület tagjai között ne legyen elégedetlenség abban a tekintetben, hogy két kolléga nem a megfelelő gyakorisággal alkalmazza a KIP-et, így a feladatok megoszlása nem kiegyensúlyozott.

4.8.2. A programot átvett intézmények nehézségei

Mint e fejezet bevezetőjében már utaltunk rá, az innováció (hejőkeresztúri iskola) és az adaptáció (a programot átvevő iskolák) sikeres megvalósításához két elem szorosan kapcsolódik, amelyek közül az egyik a vezető, vezetőség munkája, támogatása, a másik a tantestületnek a program felé mutatott nyitottsága. A továbbiakban ennek a két tényezőnek a szemszögéből mutatjuk be a program terjedésének a nehézségeit. Következtetéseinket a

⁴¹ K. Nagy 2005

program szakmai vezetőjének értékelése, valamint az intézményvezetőkkel és a pedagógusokkal végzett mélyinterjúk eredményeinek az ismeretében tesszük meg.

A vezető szerepe a nehézségek leküzdésében

Ebben a fejezetben a programot adaptáló iskolák munkájának az erősítendő oldalait mutatjuk be, különös figyelmet fordítva a vezetőnek a program sikerességét befolyásoló szerepére.⁴²

Gyakran vetődik fel szakmai körökben a kérdés, hogy vajon az adaptáció eredményeként milyen mértékben változtathat egy iskola a KIP-en, hogyan formálhatja azt saját képére. A KIP fő célja a tanulók sikeres ismeretsajátítása, amely a tanulók közötti státuszkezeléssel segíthető. Amennyiben a pedagógus ezt az eredményt szeretné elérni a tanulói csoporton belül, úgy annak, a státuszkezelésre irányuló elemeit nem hagyhatja el. Ilyen elem a nyitott végű, innovatív gondolkodást igénylő, alkotó vitára ösztönző és a többféle képesség felhasználását lehetővé tevő feladatok, valamint az érdeemben tett folyamatos, személyre szóló pozitív megerősítés. Ehhez azonban biztosítani kell a tananyaghoz való egyenlő hozzáférést, amelynek az egyik jele az, hogy minden gyerek számára megfelelő színvonalú, minőségi oktatást nyújtanak a pedagógusok, amihez a tanulók számára kihívást jelentő, motiváló feladatok állnak a rendelkezésre. Fontos továbbá, hogy az osztálytársak között egyenlő státuszról történő kommunikáció jöjjön létre. Ezek a követelmények azonban csak abban az esetben valósulnak meg, ha az osztályban a tanulók, miközben a feladatokon dolgoznak, egymást hozzáértőnek, kompetensnek, egyenlő társnak tekintik. Az ilyen munkaszervezés esetén a tanulóknak lehetőségük van életszerű problémákon dolgozni, kérdéseket képesek és tudnak megfogalmazni a tananyaggal kapcsolatban és gondolatokat ébresztő, érdekes dolgokról beszélnek. A cél, hogy mindezt egymás teljesítményét elismerve tegyék.

A fenti követelmények teljesítéséhez adta át az ismereteket a programhoz csatlakozó intézmények részére a hejőkeresztúri pedagógusközösség. Az alábbiakban annak a hat iskolának mutatjuk be a tevékenységét, amelyekben nem teljesen zökkenőmentes a program alkalmazása. Ezeknek az iskoláknak fel kell ismerniük, hogy a diákok közötti együttműködés nem a végcél jelenti, ez egy technika, amelyet azért vezettek be, hogy segítségével

⁴² Adaptálásról beszélünk, hiszen a hejőkeresztúriak kidolgozták, a disszemináció eredményeként a többi iskola adaptálta, adaptálja a KIP-et.

problémákat oldjanak meg. Az elemzésre nem került intézményekben a program megfelelően halad.

Iskola 1. Az intézményvezetőt az iskola alacsony tanulói létszám miatti bezárásától való félelem vezérelte a program bevezetésére. A program átvételével az iskola ma már nem küzd létszámgondokkal. Hogyan érte ezt el a vezető? A „különleges program” híre gyorsan terjedt a szülők között, akik közül sokan a hagyományos keretekben történő oktatástól eltérőt szerettek volna gyermekeiknek. Az első osztályosok beíratási létszáma megötszöröződött. Ez azt is jelenti, hogy az iskola hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulóinak az aránya a nem hátrányos helyzetűek felé tolódott, így már nem küzdenek azokkal a problémákkal, mint a program bevezetése előtt.

Az intézménynek a vezető által megoldandó feladatai között tartjuk számon, hogy mára a tantestület háromnegyede lecserélődött, mivel az a pedagógus, aki nem kívánta alkalmazni a KIP-et, kilépett a tantestületből. Az új kollégák képzéséről gondoskodni kell, amelyet vagy külső trénernek, vagy – és ez a legmegoldhatóbb – belső tantestületi képzés keretében valósíthatnak meg. Az új kollégák képzésének kívánalmát támasztja alá, hogy egy szakmai nap látogatása alkalmával a KIP szakértő azt tapasztalta, hogy bár a program technikai elemei megtalálhatóak, a leglényegesebb mozzanat, a tanulói státuszkezelés elmaradt.⁴³ Ennek a körülménynek kiküszöbölése szintén a vezető feladata.

Hátrányként ítéljük meg, hogy az igazgató személyesen nem alkalmazza a programot.

Iskola 2. Az igazgató a fogyatkozó tanulólétszám miatt kapcsolódott be a rendszerbe, ettől remélve az intézmény megmaradását. Az iskola versenyhelyzetben van, a környékén található jobb szociális háttérrel rendelkező gyerekeket fogadnak, az iskolázottabb szülők azokba íratják be a gyerekeiket. Az iskolának a KIP-hez történő csatlakozásának az első évében nehézségei voltak a program alkalmazását tekintve, különösen az idősebb kollégák részéről, akik berögzült tanítási gyakorlatuk komfortzónájából nehezen léptek ki. A vezető, hogy fenntartsa a

⁴³ Példa a jelenségre, hogy a tanóra befejeztével a pedagógus nem a pozitív megerősítésre koncentrált, hanem a hiányosságokat előtérbe helyezve eltérő osztályzatokat adott a csoportoknak, benne az egyes tanulóknak, ezzel negligálva az óra eredeti célját, vagyis a státuszkezelést. Feltételezhető, hogy a státuszkezelés hiánya demotiválóan hat a tanulókra, így a tanulmányi évek előrehaladásával ez a teljesítményükben is megmutatkozik.

pozitív tantestületi klímát, lazított a program bevezetésének kívánatos ütemén. Most, a program bevezetését követő ötödik évben azonban, a többi KIP-es iskolákban tapasztalható eredményekhez képest a tanulók magatartásában nem jelentkezik a kívánatos változás. A program csekélyebb arányú alkalmazása hátráltatja a tanulók iskolai szintű szocializációját, a kognitív képességek fejlesztését és a státuszkezelést.

Az iskola dolgozói kiválóan ítélik meg a pedagógiai munkájukat, sok tevékenységben, pályázatban vesznek részt, a KIP az egyik lehetőség a sok közül. Ez azt is jelzi, hogy a rengeteg pályázat mintegy „szétforgácsolja” a pedagógusok energiáját. Márpedig a KIP folyamatos, teljes odafigyelést igényel, a lazítás és a módszer abbahagyásának a következménye a tanulók teljesítményének és magatartási problémáink a visszaállása a program bevezetését megelőző állapotra lesz. A vezetés feladata az újabb pályázatokba való belépés átgondolása.

Hátrányként ítéljük meg, hogy az igazgató személyesen nem alkalmazza a programot.

Az alábbi táblázat mutatja a vizsgált tanévben szervezett KIP-es órák számát, amelyből kitűnik a módszernek a kisebb gyakorisággal történő alkalmazása, amelynek következménye a kívánt hatás és eredmény elmaradása (20. táblázat).

20 Táblázat

A nevelők által tartott KIP-es órák száma

Nevelők	Október	November	December	Január	Február	Március	Április	Összesen
Nevelő 1	0	0	2	2	1	1	0	6
Nevelő 2	1	0	0	0	0	0	0	1
Nevelő 3	3	2	3	2	2	0	2	14
Nevelő 4	2	1	2	1	1	3	2	12
Nevelő 5	0	1	2	0	0	1	2	6
Nevelő 6	2	2	3	5	4	1	3	20
Nevelő 7	3	2	1	3	2	2	1	14
Nevelő 8	3	0	0	1	2	0	0	6
Nevelő 9	0	2	4	1	0	0	0	7
Nevelő 10	1	0	0	0	0	0	1	2
Nevelő 11	0	0	0	0	0	0	1	1
Nevelő 12	2	2	3	5	4	1	3	20

Nevelő 13	3	2	1	3	2	1	1	13
Nevelő 14	0	0	0	0	0	2	1	3
Nevelő 15	0	0	0	0	0	0	3	3
Nevelő 16	2	4	1	1	1	0	3	12
Nevelő 17	2	2	0	0	4	1	1	10
Nevelő 18	0	1	6	0	0	3	11	21
Nevelő 19	2	1	0	0	0	2	1	6
Nevelő 20	0	0	0	0	0	0	0	0
Nevelő 21	0	0	0	0	0	0	0	0
Nevelő 22	0	0	0	0	0	0	0	0
Nevelő 23	8	3	3	1	3	0	0	18
Nevelő 24	3	6	1	3	5	3	2	23
Összesen	37	31	32	28	31	21	38	218

Az iskola a kívánatos ezernél is több KIP-es órából ötödnyit szervezett meg, amelynek következménye az eredmények elmaradása.

Iskola 3. Az iskolában a KIP megismerését követően igazgatóváltás történt, amely hatással van a KIP alkalmazására is. Az új igazgató egyelőre nem ismeri a programot, ami nagy bizonytalanságot okoz számára. Nem érti pontosan a módszernek a státuszkezelésre irányuló tevékenységét, így egyelőre nem tud példát mutatni kollégáinak a program alkalmazásában, amely kihat a KIP-es órák iskolai szintű alkalmazására is. Biztató, hogy egy újabb tréning keretében lehetősége volt a tantestületnek újra megerősíteni a KIP-es ismereteit, amely lehetőséggel az igazgató is élt. A pedagógusok elmondása szerint ebben a szinte teljes létszámban roma tanulókat nevelő intézményben, a környező falvak hasonló tanulói összetételű iskoláihoz képest még „taníthatóak” a gyerekek.

Iskola 4. Az iskola jó példája annak, hogy egy vezető mennyire meghatározó a tantestület, így az iskola teljesítményére. Az iskola 2012-ben újonnan megválasztott igazgatója – a tantestülettel való egyeztetés nélkül – lépett be a programba, amely ellenállást váltott ki a kollégák körében. A vezetőnek a KIP bevezetését eldöntő önálló lépését a kollégák jelentős hányada fenntartással fogadta. Az „értetlenkedők” a helyi önkormányzat képviselői között találtak támogatóra, köztük az iskola előző igazgatójában. A programot elkezdték romaprogramnak hívni, amely hatására egyre

több gyereket vittek el az iskolából. Az igazgató, felismerve az ellene irányuló ellenállást, végül elhagyta az iskolát. A jelenlegi igazgató – aki egyébként eredetileg is a tantestület tagja –, vezetői képességei, megnyerő modora, szakmai ismeretei birtokában, maga mellé tudta állítani a tantestületet, így ma már minden nevelő alkalmazza a programot. Az iskola tanulói létszámában pozitív változás következett be, az első osztályos szülők már nem a szomszéd községbe íratják be a gyermekeiket.

Iskola 5. Az iskola igazgatója felismerte, hogy a KIP a heterogén tanulói csoport kezelésére alkalmas módszer. Újjonnan megválasztott igazgatóként vezetői programjában fontos helyet foglal el a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatása. Munkája során azonban állandó harcot kell folytatnia a tantestület volt igazgatójával, aki kihasználva a programnak a hátrányos helyzetű gyerekekre gyakorolt jótékony hatását, az előző gondolatban bemutatott iskolához (Iskola 4.) hasonlóan romaprogramnak hirdeti a módszert. Egyre többször hallani, hogy az iskola csak a roma gyerekeket fejleszti és nem fordít gondot a tehetségesekre.⁴⁴ Az igazgató egyértelművé tette, hogy a program a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoport számára szóló módszer, így abban a tehetséggondozásnak is kiemelt szerep jut.

Iskola 6. Az iskola vezetője levelet kapott a szülői munkaközösségtől, amelyben a szülők azt nehezményezik, hogy a KIP bevezetésével a roma gyerekek teljesítménye demotiválóan hat a nem roma gyerekekre. A levélre az igazgató velünk megosztott válaszát idézem:

Tisztelt Elnök Asszony!

Levele olvasása örömmel töltött el, mert alkalmat ad néhány félreértett iskolai tanulásszervezési mód tisztázására.

*Válaszomban számomra a legfontosabb a **differenciált tanulásszervezés** és a **differenciált értékelés** (osztályozás) fogalmak elkülönítése. Iskolánkban differenciált tanulásszervezés folyik, **differenciált osztályozás azonban nem**. Ez*

⁴⁴ A megjegyzés helytelenül azt sugallja, hogy tehetséges gyerek csak nem roma tanuló lehet.

utóbbi sem szakmailag, sem etikailag nem megengedett. Ha ilyen hibát követnének el, akkor az arra adna alkalmat, hogy egy gyenge képességű tanuló akár 4-es, 5-ös év végi osztályzatot kapjon, míg egy jobb képességű 3-ast. Jelzem, hogy az iskola és a tanulók hivatalos dokumentumai (bizonyítvány, anyakönyv) ezt a feltételezést, félreértést nem támasztják alá.

A **differenciált tanulásszervezés** azonban fontos eszközünk, iskolánk mindennapjait átszövő tevékenység. Ha oktatásunkat nem így szerveznénk, akkor – mivel osztályaink tanulóinak képesség szerinti összetétele erősen heterogén – a legjobb szándékaink ellenére is a tananyagnak a közepes szintű tanulók részére történő közvetítése történné meg. Ez azonban azt eredményezné, hogy a kiváló és jó képességű gyerekek hármás szintű tudásra kaphatnának 5-ös vagy 4-es osztályzatot. Sajnos ez utóbbi gyakorlat jellemzi ma a hazai oktatást.

Jelenlegi módszerünk alkalmat ad arra, hogy a kiváló képességűeknek kiváló, a gyenge képességűeknek pedig adott fejlettségi szintjüknek megfelelő feladatot kínáljunk fel.

Oktatásunk ilyen irányú szervezése arra kényszeríti a jó képességű gyerekeket, hogy nagyobb erőfeszítéssel tanuljanak, otthon házi feladatot készítsenek, könyvtári kutatómunkát végezzenek. És ismét visszautalnék a fentebb leírtakra: közepes szintű tananyag közvetítésénél erre nincs szükségük, hiszen kizárólag az iskolában, tanórán is megtörténhetne az ismeretelsajátítás. Ez azonban – bár jó érdemjegyet jelentene a jó képességűeknek – tudásban lemaradást eredményezne. Azt gondolom, hogy abban mindannyian egyetérthetünk, hogy nem az érdemjegy, hanem a tudás a fontos.

Megfontolásra szánám a következőket is. Vajon egy jó képességű tanuló hol fejlődik jobban? Ott, ahol gyengén teljesítők ismeretei nem érik el az évfolyam követelményeinek minimumát vagy ott, ahol a minimumot teljesítik és nem veszik el a jobb képességűektől a tanítási óra jelentős részét azzal, hogy újra és újra vissza kell térni az alapok elmagyarázásához.

A probléma forrása számomra ismert. Megtörtént, hogy egy gyengébb képességű tanuló 4-est, míg egy jobb képességű 3-ast kapott. Kollégám elmondása szerint ugyanarra a feladatra kapták az érdemjegyet. És megtörtént az, amire sem a pedagógus, sem a tanuló nem számított, sőt nem szokott hozzá: a tanulásban lemaradt tanuló abban az adott pillanatban jobban teljesített.

Párbeszédünket nem szeretném ezzel a levéllel befejezni, lezárni. Kérem Önöket, hogy tisztázatlan kérdéseiket tegyék fel egy szülő-igazgató, szülő-pedagógus, szülő-pedagógus-tanuló fórum keretén belül.

Azt gondolom, hogy mindannyiunk feladata gyermekeink ismereteinek fejlesztése a számunkra legmegfelelőbb eszközzel. Ehhez kívánom a legjobbakat mind Önöknek mind magunknak.

A levélből egyértelműen kiderül, hogy a szülők a roma gyerekeket státuszukban alulra helyezik, mintegy feltételezve, hogy iskolai teljesítményük nem lehet azonos a többi gyerekével. Ezeknek a családoknak a gyerekei a szülőknek a romák felé mutatott előítéletét hordozzák magukkal, így a vezetésre, a pedagógusokra marad a feladat, hogy a program pozitív eredményeinek segítségével megküzdjenek a roma gyerekekkel szemben táplált előítélettel, ellenszenvvel.

A meglévő pedagógiai kultúra színesítése, formálása sok nehézséggel jár a hagyományos, elsősorban frontális munkaformához szokott tantestületek számára. A fent bemutatásra kerülő nehézségek egy új módszer bevezetéséhez kapcsolódó természetes folyamatnak a következményei, amely okos kommunikációval, jó munkaszervezéssel, a program által megkívánt energia befektetésével leküzdhetőek. A KIP szakértők segítséget adnak a vezetésnek, a tantestületet pedig felkészítik a hatékonyabb, eredményesebb munka végzésére, ráirányítva a figyelmet arra, hogy minőségi változás időt, akár 4-5 évet is igénybe vehet egy iskola tekintetében. Segítséget jelent, hogy az intézményben a program bevezetését követő egy év elteltével kialakul egy belső szakmai team, amelyik nagy biztonsággal képes segítséget nyújtani a kollégáknak a felmerült napi óraszervezési, óravezetési problémák megoldásában.

A pedagógusok szerepe a nehézségek leküzdésében

Azoktól a pedagógusoktól, akiknek az intézményvezetés véleménye alapján fenntartásaik vannak a programmal kapcsolatban, strukturált interjú keretében érdeklődtünk, hogy milyen indokokat sorakoztatnak fel alkalmazása ellen. A beszélgetéseket a program szakmai vezetője folytatta, aki arra kérte a programba belépő intézmények vezetőit, hogy jelöljék meg azokat a kollégáikat, akik leginkább ellenzik a KIP-et. A megjelölt 21 pedagógus közül választásunk arra a nyolc főre esett, akik az intézmények havi jelentése, visszajelzése alapján a legkevesebb KIP-es óratervet készítették, így az ellenérzéseik mellett a legritkábban alkalmazták a

programot. Azt reméltük, hogy az interjúkból választ kapunk a program adaptációjának a pedagógusok által vélt és tőlük függő nehézségeire.

Az interjút egy ráhangoló, a program értő alkalmazását felmérő beszélgetéssel indítottuk, amelynek középpontjában a program bevezetésének szükségessége és a státuszkezelés ismérveinek értéke állt. Csak ezek után kérdeztünk rá a program alkalmazásának a kedveltségére. Az alábbiakban a válaszokat összegezzük.

A program bevezetésének szükségessége

Arra a kérdésre, hogy *miben látják a KIP bevezetésének a szükségességét*, a pedagógusok kivétel nélkül a tanulók tanórai *rendbontó magaviseletét* és a *motiválatlanságát* jelölték meg. A válaszokban benne rejlik, hogy a KIP ismérvei alapján, a programtól várják, elvárják, hogy erre a két problémára megoldást adjon. Egyetlen válaszban sem jelent meg viszont a tanulói státuszkezelés igénye és az osztály szociális szerkezetének a megváltoztatására való törekvés, amely eszköze lehetne a pedagógusok által megjelölt problémák megoldására.

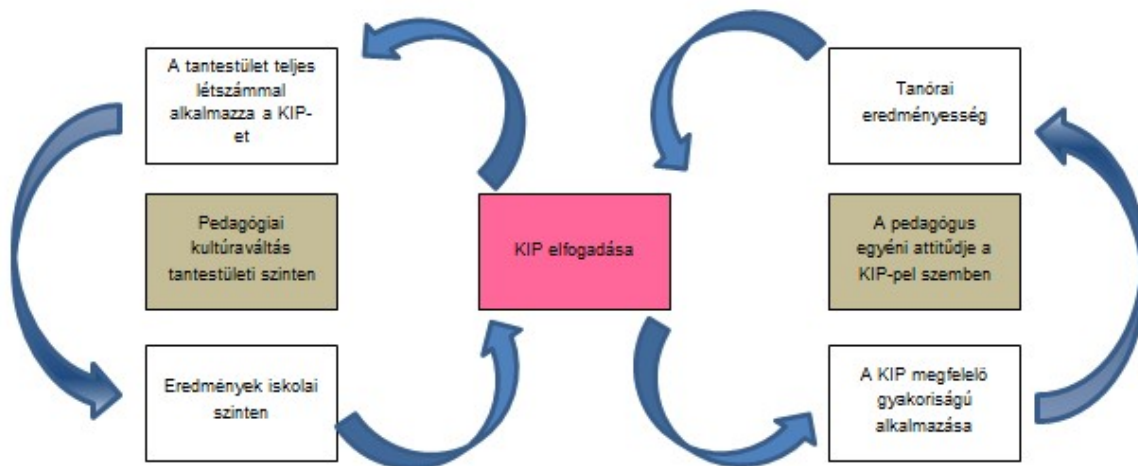
A beszélgetésekből az is kiderült, hogy a megkérdezettek nem alkalmazzák megfelelő gyakorisággal a módszert. A nyolc főből ketten a program bevezetésekor szervezett egy-két órán kívül egyáltalán nem használták a KIP-et, és a többiek (6 fő) is csak átlagban havi kettő ilyen órát tartottak, amely azt jelenti, hogy a kívánatos minden hatodik tanóra helyett – amely a módszer alkalmazásának 100%-át jelentené – körülbelül 10%-nyi órát tartanak így. Ez az arány azonban egytized gyakoriságot jelent az optimálishoz képest, amely gyakoriság nem idéz elő megfelelő mértékű pozitív változást a tanulók viselkedésében és motiváltságában. Az eredmények elmaradásának a következménye az, hogy a pedagógus nem hiszi, hiszen nem érzékeli, hogy a program eredményes. Ez pedig a program hanyagolásához vezet.

Ezen a ponton eljutottunk a duplahurkos problémakör koncepciójához, amelynek értelmében a KIP elvetését két egymást erősítő folyamat táplálja. Az egyik *a programot adaptáló tantestület pedagógiai kultúraváltásra, módszerbeli sokszínűségre való hajlandóságának elmaradása – a programnak a tantestület minden tagja által történő alkalmazásának a hiánya – a program alacsony hatékonysága – KIP elutasítása* hurok, míg a másik hurok folyamatai az egyéni attitűdből fakadnak: *a program nem megfelelő gyakorisággal történő alkalmazása – eredmények elmaradása – KIP elutasítása*. Az alábbiakban a KIP elfogadottságát befolyásoló duplahurkos problémakört vázoljuk fel.

Feltevésünket fordítsuk ellenkezőjére! A fenti koncepció a programnak a kedvező megítélése tekintetében a következőképpen értelmezhető: A „virtuous circle” koncepciója alapján a KIP kedveltségét, megfelelő szinten történő alkalmazását két egymást erősítő folyamat táplálja. Az egyik *a programot adaptáló tantestület pedagógiai kultúrája formálására való hajlandóságának megléte – a programnak a tantestület minden tagja által történő elfogadása – a program megfelelő hatékonysága – KIP elfogadása* hurok, míg a másik hurok folyamatai az egyéni attitűdből fakadnak: *a program megfelelő gyakorisággal történő alkalmazása – eredmények jelentkezése – KIP elfogadása* (10. ábra).

10. ábra:

A duplahurkos kör koncepciója a KIP elfogadásáról



A modellből kitűnik, nem elég az egyén szintjén zajló változás, hanem szükség van a szervezeti kultúra változására is, illetve nem elég a viselkedés megváltozása, hanem a motivációs rendszerek és kollektív kognitív sémák komplex változására is szükség van.

Státuszkezelés értő alkalmazása

A pedagógusok, a KIP képzésen elsajátított státuszkezelési ismervek ellenére is nehezen tudnak pontos választ adni arra a kérdésre, hogy *mit értenek tanórai státuszkezelés alatt*. A tréningen szerzett ismeretek alapján nyilvánvaló számukra, hogy a gyermeknek az osztálytermi rangsorban elfoglalt helye elsősorban az iskolai teljesítmény (tanulmányi munka, sportteljesítmény, zenei tehetség, stb.) alapján alakul ki, amelyet az adott társadalmi réteghez való tartozás, társadalmi státusz (a hátrányos helyzet esetleges kiváltója) befolyásol. Tudják, hogy a státusz egy sorrendben elfoglalt hely, a társadalom olyan elfogadott rétegződése, amelyben mindenki érzi, hogy jobb a magasabb, mint az alacsonyabb rangot elérni.

Viszont nehézségnek tűnik számukra a státuszrangsorhoz kötni azt a jelenséget, miszerint azok a tanulók, akik a közösségből társadalmi okok miatt kirekesztődnek, vagy azok, akiknél tanulásukban lemaradás tapasztalható, gyakran vonakodnak részt venni a közös munkában, ami miatt azonban *kevesebbet tanulnak*, mint azok, akik aktívabbak. Az okokat kizárólag a tanulók képességeinek tulajdonítják. Nehéz azonosulniuk azzal a gondolattal, hogy amennyiben az osztálymunka során a tanulók nem egyenlő mértékben vesznek részt a munkában, a tanulásban történő előrehaladásuk is egyenlőtlen lesz. Azt az állítást, miszerint az osztályrangsor élén elhelyezkedő tanulók nagyobb befolyást gyakorolnak a csoport döntéshozatalára, gyakrabban kérik őket segítségadásra, és több alkalom jut véleményük kifejtésére, mint a rangsor alján elhelyezkedőknek, nem a státuszprobléma megnyilvánulásával, hanem csak a tanulók egyéni képességeivel magyarázzák. A kérdésre, hogy a fenti probléma megoldásáért mit tehet a pedagógus, a programhoz tartozó státuszkezelési lehetőségeket kezdetben nem jelölték meg.

4.8.3. A pedagógusok egyéni attitűdje

A ráhangoló, a módszer értő alkalmazását felmérő beszélgetés után, amelynek középpontjában a program bevezetésének szükségessége és a státuszkezelés ismerveinek értése állt, a KIP kedveltségére kérdeztünk rá. Mivel a kérdésre rendkívül eltérő válaszokat kaptunk, így az alábbiakban a válaszokat nem összegezve, hanem személyenként mutatjuk be.

1. Interjú. Az interjú alanya egy, a negyvenes éveiben járó egyedülálló férfi, aki végzettségét tekintve tanító és gyógypedagógus. Az egyik alsó tagozatos osztály osztályfőnöke, amely osztályban 14 egyéni fejlesztésre szoruló gyermek található.

Szakmai tevékenységének egyik legjelentősebb sikere, hogy részt vett az Educatio Kht. kompetenciafejlesztő oktatási program kerettanterve alapján összeállított tankönyv kidolgozásában, amely munkára rendkívül büszke.

A pedagógus csekély számú óravázlatát átnéző mentor szerint a készítőjük nehezen barátkozik meg a nyitott végű feladatok összeállításával, így nem volt alkalma megtapasztalni az azon keresztül történő tanulói státuszkezelés lehetőségét és eredményét. A tanulói státuszkezelés elmaradása viszont alulteljesítővé teszi a gyerekeket, amelynek következménye, hogy elmarad a kívánatos tudásbeli előrehaladás. A pedagógus a folyamat eredményeképpen azt a téves következtetést vont le, hogy a KIP nem segíti kellően a tanulókat tudásuk előrehaladásában.

Az alacsony számú óratervezésének azt az indokot hozta fel, hogy tanári fizetése kevés, így mellette különórát kell vállalnia, amely annyira leköti az energiáját, hogy már nem képes a tanóráira is felkészülni. Azt is szívesen venné, hogy az olyan plusz munkáért, mint amilyen a KIP alkalmazása, külön díjazásban részesüljön.

A pedagógus-minősítéssel azonban fordulat következett be a KIP-hez való hozzáállásában: a mesterpedagógusi státuszt megpályázva, a leadott dokumentumaiban már a KIP jótékony hatásáról írt, illetve ezt az óraszervezést kimondottan hatékonynak tartja a tudásban heterogén tanulói csoport neveléséhez.

2. Interjú. Az interjú alanya egy éve a pályán lévő pályakezdő magyar szakos hölgy. Munkája során a frontális osztályfoglalkozást helyezi előtérbe, amelyet kimondottan hatékony módszernek tart. Úgy véli, hogy a tanulók sikerét elsősorban a pedagógus szaktárgyi tudása és nem az alkalmazott módszerek határozzák meg.

Arra a kérdésre, hogy hány KIP-es órát szervezett, kiderült, hogy csak egyetlen ilyen órát tartott. Nem tervez többet, hiszen „tanári szabadsága megengedi, hogy saját belátása szerint válassza meg a tanítás módszereit”. A KIP-es órát azért sem szereti, mert a gyerekek rendetlenek.

Arra a kérdésre, hogy a sikertelenséget nem a pályán eltöltött rövid időnek, gyakorlatlanságnak tulajdonítja-e, határozott „nemmel” válaszolt, jelezve, hogy nincs problémája a fegyelem fenntartásával, hiszen a hagyományos, elsősorban frontális osztálytermi foglalkozásokon nincsenek jelentősebb fegyelmezési gondjai.

A szakértő javaslatára az intézmény vezetője a KIP-et magas szinten alkalmazó mentort jelölt ki a pályakezdő kolléga mellé, ezzel segítve őt a csoportmunka megszervezésében.

3. Interjú. Az interjú alanya egy negyvenes éveikhez közel járó, történelem-magyar szakos hölgy, aki igazgató helyettesi munkakört tölt be, így óraszámra csak a történelem tantárgy tanítását teszi lehetővé. Részéről az óratervek elkészítése részben időhiány miatt, részben pedig azért nem valósul meg, mert a történelem tantárgyat nem tartja alkalmasnak csoportmunka szervezéssel történő feldolgozásra.

A mentora szerint a pedagógusnak nehézségei vannak a nyitott végű feladatok szerkesztésével, amely leginkább abban mutatkozik meg, hogy nem hagy teret a diákok innovatív gondolkodásának. Ezt a problémát az alábbi, a pedagógus egyik óraterv *részletének* bemutatásával érzékeltetjük, a csoportfeladatra fókuszálva. Az óravázlatrészlet pirossal jelzett gondolatai a mentor megjegyzései, segítségadási törekvése.⁴⁵

Tantárgy: történelem

Tanítási egység: Az alkotmányos monarchia születése Angliában.

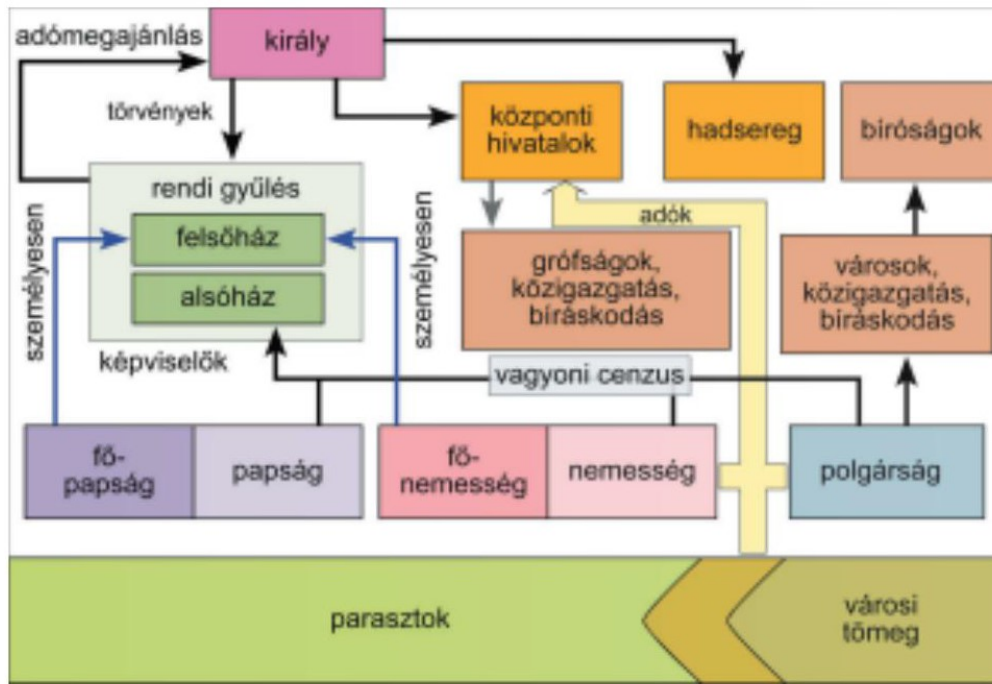
Az óra didaktikai feladata: új ismeretek átadása

Az óra célja: A tanulók ismerjék meg az alkotmányos monarchia működését Angliában

Csoport feladat: Angol királyként az ábra alapján mutassátok be az angol állam felépítését a 16-17. században! (Hány kamarából állt a parlament kik vettek részt benne? Mely társadalmi rétegek vettek részt a parlament munkájában? Milyen szerepe volt a királynak? Kik fizettek adót?)

Szakértői javaslat: A feladat nyitottsága érdekében a következő feladat megjelölést javaslom: A mellékelt ábra alapján mutassátok be angol királyként az angol állam felépítését! A bemutatást a számotokra legfontosabbal kezdjétek és haladjatok a kevésbé lényeges szempont felé! Ebben közösen döntsetek! A bemutatás során ötletességre törekedjétek!

⁴⁵ A csoportfeladat hagyományos értelemben jó, de az innovatív feladatmegoldásnak és a státuszkezelésnek nem enged teret.



4. Interjú. Az angol-magyar szakos, ötvenes éveiben járó pedagógus nehezen barátkozik meg a KIP-pel. Úgy tűnik, hogy az indok nem szakmai, hanem személyes jellegű. A tanárnő, mint az intézmény volt vezetője, nehezen fogadja el jelenlegi, nem vezetői szerepét, gyakran mond elmarasztaló véleményt az új intézményvezető munkájával kapcsolatban, *az én vezetésem alatt nem így...* kezdetű gondolatokkal. Elmondása szerint a jelenlegi igazgató döntései szakmailag nem megalapozottak és – bár feltételezéseit mérési adatokkal nem támasztotta alá – úgy véli, hogy az előzőekhez képest csökkent az iskola eredményessége az iskolahasználók megítélése szerint. Azt is gondolja, hogy a KIP *romaprogram*. Az igazgató elmondása szerint a pedagógus egy másik iskolában kezdett el dolgozni, ahol viszont „KIP szakértőként” ismerik. A pedagógus az órát a KIP kívánalmainak megfelelően építi fel.
5. Interjú. A nyugdíj előtt álló tanítónő a KIP-et rendkívül megterhelőnek érzi. Úgy véli, hogy az alsó tagozatos osztályokban nincs szükség a módszer bevezetésére, mert nincsenek elháríthatatlan magatartásbeli problémák. A státuszkezelést nem érzi fontosnak, mivel „minden tanuló képességei szerint teljesít”. „Eddig sem használtam semmiféle különleges módszert, mégis minden gyerek felső tagozatos lett” – fejt ki véleményét.

6. Interjú. A pedagógus ötvenes évei elején járó, matematika-fizika szakos férfi. Nem ellenzi a KIP-et, tudja, hogy a gyerekek szeretik, de ő maga nem tanít a módszer szerint, mert úgy véli, hogy számára a hagyományos, elsősorban frontális órászervezés egyszerűbb, könnyebb. Kollégái KIP-es óráit hospitálja, látja a gyerekek munkáját, de számára nagy kihívás, megerőltető az óraterv elkészítése, a tanítási óra „KIP-es” szempontok szerinti felépítése.

7. Interjú. Az interjúalany hagyományos értelemben nagyszerű tanár. Körültekintően készül óráira, sok forrásmunkát használ a tanulók ismeretelsajátításának a megsegítéséhez, rengeteg energiát fektet tanítási órái előkészítésébe.

A pedagógus a státuszkezelés lehetőségét figyelmen kívül hagyva, elsősorban a csoportmunka technikát látja a módszerben. Szerinte a tanulók órai teljesítménye a született képességeiktől függ és nem egy módszer alkalmazásától. A gyerekeket *okos, átlagos* és *buta* csoportba sorolja, ahol „a butákkal mindent mindig előlről kell kezdeni”. A versenyeztetést is fontosnak tartja, hiszen szerinte „az élet is erről szól”. A gyerekek képességeit ezek alapján ítéli meg. A *mindenkinek van erős oldala* gondolatot elutasítja, hiszen mint mondja „vannak olyan gyerekek, akik semmiben sem teljesítenek jól, semmihez sem értenek”.

8. Interjú. A tanárnő egyetemet végzett matematika-fizika szakos pedagógus, akinek négy, matematikában rendkívül tehetséges gyermeke van. Úgy véli, hogy megfelelő ismerettel rendelkezik arról, hogyan kell a gyerekek tudását gyarapítani. A frontális osztálymunkát helyezi előtérbe.

Száma a KIP időt rabló módszer, amelyen leginkább az órára történő felkészülést érti. Azt is gondolja, hogy a KIP-es óra nem alkalmas új ismeretek feldolgozására, amely indok miatt viszont korlátozottan alkalmazható a módszer.

Elmondása szerint a KIP-es óráin fegyelmezési gondjai vannak.

A vélemények összegzése

A fenti interjúk segítségével a program adaptációjának a pedagógusokkal összefüggő nehézségeire, akadályaira kerestük a választ. A módszer értésének hiányosságát, így a módszer hatékonyságának az elmaradását az alábbiakban foglaljuk össze.

Státuszkezelés értésének elmaradása

Mivel arra a kérdésre, hogy *melyek a státuszkezelésre irányuló tevékenységek*, a pedagógusok nem soroltak fel ismérveket, így arra következtetünk, hogy a státuszkezelés elemeit nem értik részleteiben, így elmarad az a beavatkozás, amely az osztály szociális szerkezetében hivatott változást előidézni. Amennyiben a pedagógus a tanulói státuszhelyzetet nem tartja szükségesnek, nem állít össze olyan nyitott végű feladatokat a csoport részére, amelyek alkalmat teremtenek arra, hogy mind a tanulásban lemaradt, mind az alacsony státuszú tanulók és a csoport legtehetségesebb tagjai is aktívan vegyenek részt a munkában, a program nem éri el a célját, a tanulók tudásbeli előrehaladása elmarad.

A státuszkezelés értése nehéz feladat, új fogalom, amelyet meg kell tanulni. A válaszokból kitűnik, hogy a pedagógusok nem tekintik a módszer fontos céljának a tanulók közötti státuszrangsor, a hierarchikus sorrend rendezését. Elmarad annak értése, hogy az osztály szociális szerkezetének a megváltoztatásával olyan helyzet teremthető, ahol a diákok képességeik szerint tudnak teljesíteni. Hiányos az ismeret arról, hogy a minden diák számára történő tananyaghoz való egyenlő hozzáférést a pedagógusok a nyitott végű, többféle képességet mozgósító feladatokon keresztül segíthetik, ezzel biztosítva, hogy valamennyi tanuló aktív és befolyásoló résztvevője legyen a feladatok feldolgozásának. Márpedig azoknak a tanulóknak, akiknek nem egyenlő mértékű a munkában történő részvételük, a tanulásban történő előrehaladásuk is egyenlőtlen lesz.

A csoporton belül kialakult hierarchia, rangsor az eltérő, sokféle képesség mozgósítására alkalmas feladatokon keresztül megváltoztatható. A pedagógusok elmondása szerint nehézséget jelent számukra úgy felépíteni a tanítási óráikat, hogy azok alkalmazkodjanak a heterogén tanulói csoport összetételéhez, figyelembe vegyék minden gyerek képességét, és ezeket az eltérő képességeket a tanulók közötti együttműködés elősegítésére fordítsák. Az átgondolt munka hiányának a következménye, hogy elmarad a feladatokon keresztül a magasabb szintű gondolkodásra ösztönzés, a tanulók közötti kommunikáció erősítése és végeredményként a tudásban történő előrehaladás.

Képességek sokféleségének figyelmen kívül hagyása

A pedagógusok eltérően vélekednek a gyerekeknek az ismeretsajátításhoz szükséges képességeikről. Az „okos” tanulókról úgy vélik, hogy *minden képességük* megvan a feladatok megoldásához, és vannak olyanok, akikről éppen az ellenkezőjét feltételezik. A *mindenki tehetséges valamiben* gondolat úgy tűnik, hogy azt jelenti számukra, hogy csak azok a tanulók tekinthetők tehetségesnek, akik egy adott területen átlag felett teljesítenek.

Mivel úgy vélik, hogy vannak olyan tanulók, akik a feladat sikeres elvégzéséhez semmivel sem tudnak hozzájárulni, nem törekednek arra, hogy a feladatokat úgy állítsák össze, hogy lehetőséget adjanak a különböző képességű és különböző területeken tehetséges tanulók mindegyikének a feladatokhoz való hozzájáruláshoz, az abban való aktív részvételhez. Eredményeként a pedagógusok a tanulóknak csak szűk rétegét képesek megszólítani.

Módszerbeli gazdagság hiánya

A legtöbb pedagógus még mindig a frontális osztálymunkát helyezi előtérbe, hiszen meglévő szaktárgyi tudásukkal, komolyabb felkészülés nélkül is „levezényelhetőek”, sőt, a fegyelmezési problémával küzdő pedagógusok számára ezzel a munkaszervezési móddal „túlélhetőek” a foglalkozások.

Nehéz megváltoztatni a pedagógusok tanításról vallott nézeteit. Vannak, akiknek a diákéveikből hozott tapasztalataikhoz köthető elképzelésük van a tanításról, akik a pedagógusok munkáját az ismeretek szóbeli közlésével, a minél érthetőbb és logikusabb magyarázatok láncolatával azonosítják. Nem érzékelik, hogy a frontális osztályfoglalkozások sok tanulót kudarcra ítélnék, mintegy azt az érzetet keltve, hogy a magyarázatok megértésének a hiánya miatt alkalmatlanok a megfelelő iskolai teljesítményre.

A módszerbeli gazdagság hiánya a pedagógusok képességbeli hiányosságaira is visszavezethető. Addig, amíg nem képesek a módszerbeli megújulásra, addig a nézeteik pozitív irányba fordulása sem (vagy nehezen) következik be. A program megfelelő alkalmazásához a pedagógustól elvárható képességek között tartjuk számon az olyan szakpedagógiai képességet is, mint „a hátrányos helyzetű tanulókkal való foglalkozás, a fegyelmezés, a deviáns magatartás kezelése” (Kocsis 2003:105.). Az INTASC által összeállított tanári képesítési követelmények között „a tantárgy ismerete, az emberi fejlődés és tanulás ismerete” mellett megjelenik „az oktatás adaptálása az egyéni szükségletekhez” és a „többféle oktatási stratégia alkalmazása, a motivációs, tanulás szervezési, kommunikációs tervezési készségek” kritériuma is (Falus 2006:131.).

Nyitott végű feladatok elhagyása

A pedagógusnak a nyitott végű feladatok összeállításában való jártassága hozzájárul a heterogén tanulói csoportban a tanulók közötti együttműködés elősegítéséhez, új ismeretek elsajátításához. A nyitott végű feladatokkal a pedagógus célja, hogy vitát generáljon, gondolatok cseréjére sarkalljon, párbeszédet indítson el a tananyagról a tanulók között,

amelynek eredményeképpen a tanulók egyezsége jutnak a feladatok megoldásában. A tanárnak tudnia kell, hogy a nyitott végű, több megoldást lehetővé tévő, összetett képességeket igénylő gyakorlatokon keresztül nyílik alkalma a tanulók egymástól való függésének az erősítéséhez. Egy olyan csoportban, ahol a csoporttagok egymással függőségi viszonyban állnak, ott az együttműködés és az interakció iránt fokozottabb igény jelentkezik, amelynek jelentősége a komplex és ismeretlen feladatok miatt még kifejezettebb. A csoportmunka célja ennek a közös egymásra utaltságnak, munkának a megfelelő szinten tartása, erősítése. Minél nagyobb lehetőség nyílik a csoportmunka tanári irányítás nélküli teljesítésére, annál könnyebben valósul meg a közös munka.

A nyitott feladatokon keresztül (tanítási órák 15%-a) a pedagógus alkalmat biztosít a gyerekek közötti vita generálására és így a kommunikáció létrejöttére. Követelménye, hogy ezeken az órákon a tanár irányító munkáját háttérbe helyezze, a hagyományos, *frontális osztálymunkához* kapcsolódó tevékenységeket elhagyja, illetve minimálisra szorítsa.

Kérdés, hogy képes-e a pedagógus olyan óraterv összeállítására, amely a több helyes megoldást magukban foglaló nyitott végű feladatokon keresztül a diákoknak lehetőséget nyújt a heterogén tanulói csoporton belül alternatív megoldások keresésére, érveik bizonyítására és a vita generálására. Az összetett, multidimenzionális csoportfeladatok hiányában a sokféle intellektuális képesség felhasználására nem adódik lehetőség, a diákok nem mutathatják meg tehetségüket és problémamegoldó képességüket sem használják. A KIP értő alkalmazása esetén azonban minél összetettebb egy feladat, annál több diáknak van lehetősége megmutatni és fejleszteni intellektuális képességét a csoporton belül. Az összetett képességek fejlesztése nagy jelentőséggel bír, mivel nélkülözhetetlen eszköz a státuszprobléma sikeres kezelésében. A nem megfelelő feladatok összeállításának a hiányában a pedagógus nem érvényesíti a KIP alap gondolatát, miszerint minél többet beszélgetnek, vitatkoznak a gyerekek a tananyagról, annál többet tanulnak.

A KIP bevezetésének megkezdése

A KIP minden korosztály számára alkalmas osztálymunka-szervezési módszer. Az Egyesült Államokban inkább a középiskolákban, Magyarországon 85%-ban az általános iskolákban alkalmazzák. Alsó tagozatban történő bevezetésének indokai között fontos helyet foglal el a viselkedési szokások megfelelő kialakítása, a szociális viselkedés javítása és a státuszkezelés időben történő megkezdése. Átgondolást igényel a kijelentés (5. interjú), miszerint mivel az alsó tagozatban nincs jelentősebb fegyelmezési probléma, így a KIP alkalmazása ott nem

indokolt. A válasz ellenére az interjú készítője úgy érezte, hogy a program nem nyerte el a pedagógus tetszését, és ragaszkodik a számára már megszokott tanulási-tanítási stratégiához.

Tantárgyak ismereteinek KIP-pel történő feldolgozása

Vannak pedagógusok, akik saját tantárgyuk ismereteit nem tartják alkalmasnak KIP-es óra keretében történő feldolgozásra. A fenti 3. interjúban elhangzottakra, miszerint a történelem tantárgy nem alkalmas a KIP szerinti tanításra, ellenérvként hozhatjuk fel, hogy a programot bevezető hejőkeresztúri iskolában éppen a történelem az egyik olyan tantárgy, amelyet a szakos pedagógus 15% gyakoriság felett alkalmaz, mivel úgy ítéli meg, hogy a tanulók részére az ismeretelsajátítás a módszerrel könnyebb és biztosabb. Az eredményességet támasztja alá, hogy az ebből az iskolából elballagók egyötöde a megye egyik legjobb gimnáziumának történelem tagozatán tanul tovább. *Az érvből és ellenérvből arra következtetünk, hogy nem a tantárgy, hanem a pedagógus innovációra való hajlandósága az egyik erős befolyásoló tényező a KIP sikeres alkalmazását illetően.* A tapasztalatok azt mutatják, hogy ahhoz, hogy a programot a pedagógus biztonságosan alkalmazza, legalább 20 KIP-es órát kell megszerveznie a módszer elveinek megfelelően. E nélkül a gyakorlat nélkül, megfelelő tapasztalat hiányában nagy valószínűséggel megalapozatlan a kijelentés, miszerint a program nem alkalmas egy adott tantárgy tanításához.

A bevezetés szakasza

A pedagógusok érzékelik, hogy problémáikra sem a régóta, sem az éppen alkalmazott módszereik nem nyújtanak megoldást, mégis egy másik, új módszertől, a KIP-től azonnali sikert várnak. Nem veszik tudomásul, hogy az oktatásban nincs csodamódszer, a siker, az eredmény csak körültekintő és kitartó munkával érhető el. A kutatások (K. Nagy 2006, 2012) azt támasztják alá, hogy a módszer alkalmazását követő fél éven belül már érezhető változás következik be a tanulók magatartásában, viszont a tanulmányi eredmények mérhető változásához 4-5 évre van szükség. Látszólag úgy tűnik, hogy a program bevezetését követően fél- egy év múlva is jobban teljesítenek a tanulók, de ez nagy valószínűséggel csak a tanulók figyelmének, érdeklődésének, a tanórán való aktív részvételüknek köszönhető.

Az idő hiánya

A KIP alkalmazása során a pedagógusok két területen hivatkoznak időhiányra: az egyik a felkészüléshez szükséges, a másik a csoportmunkára szánt idő. Még azok a pedagógusok is, akik kedvelik a KIP-et, gyakran panaszkodnak a feladatok kigondolásához és

megszerkesztéséhez szükséges idő hiányára. A nem megfelelő körültekintéssel felépített óra és a gyakorlatlanság viszont azt az érzést kelti a pedagógusokban, hogy a KIP-es órára szánt idő nem térül meg, hiszen a tanulók tudásában történő előrehaladása elmarad.

A módszert alkalmazó pedagógusok szerint 20-30 KIP-es óra megtartása kívánatos ahhoz, hogy egy pedagógus biztonsággal szervezze tanítási óráját, megfelelően reagáljon az esetlegesen fellépő nehézségekre, sőt élvezze tevékenységét. Úgy véljük, hogy az első pár KIP-es óra után nem megalapozott kijelenteni, hogy a program nem hatékony nevelési-oktatási módszer (1., 2., 8. interjúk).

Fegyelmezési problémák

Több pedagógus is megemlíti (2. és 8. interjúk), hogy a frontális osztályfoglalkozás alatt kisebb a fegyelmezési problémája. A titok a pedagógus munkájában, az általa összeállított feladatokban rejlik.

A feladatok nem megfelelő nyitottsága, nem kellő színessége, a tanulók eltérő intelligenciájának a figyelmen kívül hagyása alulmotiváltságot eredményez. Amennyiben az összeállított feladatok nem teszik lehetővé a státuszkezelést, fegyelmezési problémák léphetnek fel, amelynek következményeként a pedagógus sikertelennek éli meg óráját. Úgy érzi, hogy a gyerekek a KIP-es órán rendbontóbban viselkednek, mint a hagyományos, elsősorban frontális munkaszervezésű órán, amely utóbbit az állandó fegyelmezéssel többé-kevésbé sikerül kordában tartania.

A pedagógus kiégése

A pedagógusok nehezen birkóznak meg azzal a követelménnyel, hogy a tanulók megváltozott igényéhez alkalmazkodjanak. Ez részben a nem megfelelő szakmai ismeretekkel, részben a befektetett energiának a hiányával, részben pedig a pályán eltöltött időből eredő kiégéssel magyarázható. A nyugdíj előtt állók (5. interjú) valószínűleg vonakodnak változtatni, új módszereket bevezetni, a megszokott tevékenységektől eltérni.

A KIP segítséget nyújthat a fenti problémák megoldásában. Az innovatív feladatok szerkesztése, a tanulók sikere, a pedagógusok szakmai együttműködése új kihívások és lehetőségek elé állítja őket. A tanulók eredményessége új lendületet adhat, csökkentve a pályán eltöltött időből adódó egyhangúságot, a pedagógus kiégését.

Romaprogram

A KIP nem romaprogram (4. interjú), viszont – státuszkezelése miatt – jellemzője, hogy a tudásban és a szocializáltságban heterogén tanulói csoport nevelésére, oktatására is kiválóan alkalmas. A programot tévesen romaprogramnak vélik, mivel azokban az iskolákban, ahol jelentős az alacsony szocializáltságú családokból érkező tanulók aránya, ahol más módszerek nem érik el a kívánt hatást, a KIP eredményesen alkalmazható. A program hazai terjedésének a jellemzője, hogy először elsősorban azokban az iskolákban vezették be, ahol a hátrányos helyzetű tanulók aránya magas.

Személyes ellentétek jelenléte

A program alkalmazása tekintetében nem hagyhatók figyelmen kívül a tantestületen belül fellépő személyes ellentétek sem, amelyek jelentősen befolyásolhatják a program kedveltségét, annak alkalmazását, valamint az iskolahasználók körében való elfogadottságát (4. interjú). Mint példánkban olvashattuk, egy volt intézményvezető rendkívüli módon megnehezítheti, hátráltathatja az iskola munkáját.

A tanulók, tanulói csoportok közötti versenyeztetés elhagyása

A KIP egyik követelménye a tanulók, tanulói csoportok közötti versenyzés kiiktatása, a nyugodt munkakörülmények biztosítása, amelynek eszköze, hogy a tanítási órán minden csoport azonos témában más-más nyitott végű feladatot kap. A pedagógusnak a tanulók közötti versenyeztetést a többi, nem KIP-es órán lehet érvényesítenie.

A tanulók a módszer egyik erősségének jelölik meg az óra menetének a kiszámíthatóságát és azt, hogy a feladatok sokszínűségén, a sokféle képesség felhasználásán keresztül mindenki a legerősebb oldalát mutathatja meg.

Innovatív munkára való hajlandóság hiánya

A megszokottságból, a „nyugalomból” való kizökkentésből való érzet jelentős szerepet játszhat a módszer kedveltségét illetően. Több pedagógus latolgatja, hogy megéri-e a módszert alkalmaznia (1., 6., 7., 8. interjú). A program elhagyásának indokaként hangzik el (1. interjú) az is, hogy a pedagógusnak egyéb teendői kötik le az energiáját. Ugyanebben az interjúban fogalmazza meg a pedagógus azt is, hogy „nem éri meg” a KIP-et alkalmaznia, mert időt rabló a felkészülés és nem kap érte külön díjazást.

A módszerbeli gazdagság a tanórán megengedett, sőt kívánatos. A pedagógus számára a jutalom a tanulók sikere. A lustaság, esetleg a kiegészítés jelenségével (6. interjú) állunk

szemben akkor, amikor – bár a pedagógus látja a módszer hatékonyságát – személyes kényelmét helyezi előtérbe a diákok előrehaladása, kívánatos teljesítményével szemben.

Pedagógiai kultúraváltás szükségessége

A pedagógiai kultúra a felnövekvő generációk fejlődését segítő hatásrendszer. Az iskolai munka feladata, hogy ezt a hatásrendszert folyamatosan hozzáigazítsa a változó körülményekhez és igényekhez, azaz pedagógiai kultúraváltást hajtson végre.

Minden olyan esetben, amikor valamilyen változás előfeltétele, hogy a pedagógusok jelentős aránya és az oktatási intézmény másképp működjenek, két logika alapján lehet tervezni. Vagy a feltételek megteremtésébe való befektetéssel – a közoktatási rendszer alakításával, vagy a változáshoz való alkalmazkodás kikényszerítésével – az értelem, a társas viselkedés, a jellem, az esztétikai érzék, a fizikum és a világnézet alakításához szükséges pedagógiai kultúra váltásával. Témánk szempontjából ez utóbbi kerül a figyelmünk középpontjába, mivel a tanulói összetétel heterogenitása arra készíti a pedagógusokat, hogy átgondolják eddigi munkájukat és megoldást találjanak a megváltozott összetételű tanulói csoportok nevelésére-oktatására.

Változó igények

Az oktatásban végbement expanzió, a tömegesedés eredményeként a tanulók között jelentős fejlődési fáziskülönbség észlelhető, vagyis az azonos évfolyamba tartozók közötti különbségek szélsőségesen nagyok. A KIP alkalmazásán keresztül a jelenséget a pedagógus képes figyelembe venni, hatékonyan kezelni.

Ma már nincs befejezett tudás, a tanulás élethosszig tart, amely folyamat műveléséhez megfelelő készségek és képességek szükségesek. Az élethosszig tartó tanulásra történő felkészülés a befogadó tanulást előtérbe helyező, hagyományos pedagógiai kultúrával csak egy bizonyos tanulói rétegnek sikerül. Mivel a készségek, képességek fejlődése szinte az egész iskolai oktatásban eltöltött időn átívelő folyamat, a tananyag *letanításával* nem remélhető a jelenleginél eredményesebb képességfejlesztés. A több évet igénylő céltudatos fejlesztés helyett a hagyományos pedagógiai kultúrát igénylő differenciáló korrepetálásokkal, felzárkóztatásokkal a legfontosabb készségek és képességek a tanulók túlnyomó többségében optimálisan használhatóvá már nem fejleszthetőek. Kívánatos, hogy a hagyományos „letanító” stratégiát a tantárgyi tartalmakkal megvalósuló folyamatos kritériumorientált fejlesztési stratégiává alakítsa a pedagógus.

A hagyományos pedagógiai kultúra hiányossága a társas viselkedés, a szociális készségek fejlődésének lemaradásában észlelhető leginkább. A KIP segítségével a pedagógus nem csak az értelmi képességekre, hanem a szociális kompetenciák fejlesztésére is gondot fordít. Az esélyegyenlőség növelése a társadalmi szelekció, a szegregáció fokozatos felszámolását feltételezi, ami lehetetlen a tanulók szélsőséges és növekvő értelmi és szociális fejlettségbeli különbségeit kezelni képes pedagógiai kultúra nélkül.

A hagyományos pedagógiai kultúra megváltoztatása

A hagyományos ismeretalapú pedagógiai kultúra kiegészítendő, átalakítandó, amely átalakítási folyamatban a készségfejlesztésnek, képességfejlesztésnek és a társas viselkedés fejlesztésének kiemelt szerep jut. A tanulók magatartásában bekövetkezett negatív változás, az ismeretelsajátítás iránti alulmotiváltság kezelésére a hagyományos pedagógiai kultúra már nem alkalmas. Az alábbiakban azokat a tanítás- és tanulásszervezési területeket összegezzük, amelyek a KIP segítségével a pedagógiai kultúraváltás létrejöttét segítik.

- A hagyományos pedagógusszerep megváltozása feltételezi a tanári irányítás delegálását a szabályokon és a tanulói szerepeken keresztül. Eredményeképpen a pedagógus tanórai irányító szerepéből szervező szerepbe lép.
- A hatékony tanulási környezet biztosítása, a tanulás a hagyományos, elsősorban frontális tanítási munkaformák mellett, 15%-ban szocializáltságban és tudásban heterogén kiscsoportokban történik. A KIP-en keresztül a pedagógus alkalmat ad a tanulási képességet intenzíven fejlesztő konstruktív és öndifferenciáló tanulásra.
- A tanóra szervezése során a pedagógus lehetővé teszi a nyitott végű feladatokon keresztül az innovatív, csoportban végzett munkavégzést, és a csoportfeladat eredményét felhasználó differenciált, képességekhez igazított egyéni munkát.
- A tanár értékelő tevékenysége, a pozitív megerősítés, annak tudatosítása, hogy mindenkinek van olyan képessége, amellyel hatékonyan hozzájárulhat a feladatok megoldásához, segíti a státuszkezelést.
- A tanórai kommunikáció erősítését a feladatokon keresztül éri el a pedagógus, szem előtt tartva a célt, miszerint minél többet kommunikálnak, beszélnek a tanulók az adott problémáról, feladatról, annál többet tanulnak.
- A tanóra eredményessége közé tartozik a tanulók viselkedésében, egymáshoz fűződő viszonyában bekövetkezett változás, amely eredmény elérése a KIP elveinek megfelelő feladatok segítségével lehetséges. Következménye a tanulók tudásában való előrehaladás lesz.

Milyen ismeretekkel kell rendelkeznie a pedagógusnak ahhoz, hogy a módszert megfelelően alkalmazza?

A módszer alkalmazása olyan innovatív pedagógust igényel, aki számára a tanítási-tanulási folyamat minősége elsődlegesen fontos szempont. Jellemzője, hogy jártas a nyílt végű feladatok szerkesztésében, ezzel segítve hozzá a tanulókat az alkotó vitához és a kérdéskultúrájuk fejlesztéséhez. Megtanulja, hogy a nyílt végű, többféle képességet felhasználó feladatokon keresztül hogyan ösztönözze a tanulókat innovatív munkára, tudja, hogyan mozgassa meg a gyerekek képzeletét és a fantáziáját, ismeri a fogásokat ahhoz, hogy a cselekvésen keresztül gondolkodni is megtanítsa a gyerekeket. A pozitív megerősítés folyamatosan előtérbe helyezve elfogadja és a tanulókat is megtanítja arra, hogy a hibázás természetes dolog. Megtanul olyan feladatokat szerkeszteni, amelyeken keresztül tudatosítja a tanulóknak, hogy értői a tanítási órán végbemenő folyamatoknak és rendelkeznek a feladat megoldásához szükséges kompetenciákkal. Birtokában van azoknak az ismereteknek, hogy a normákon és szerepeken keresztül hogyan alakítsa ki a szabálytudatot. A gyerekeket megtanítja arra, hogyan tartsanak kapcsolatot egymással, hogyan ismerjék el egymás teljesítményét és hogyan adjanak segítséget egymásnak. Ráirányítja a tanulóknak a figyelmét arra, hogy a tudás és a képességbeli heterogenitás fontos és szükséges jelenség, amelyet ha kihasználunk, mindenki előnyére válhat a tanulási folyamat során.

A pedagógus azonosuljon a KIP alap gondolataival, miszerint fontos a tanulóknak:

- kreativitásának és innovációs képességének a fejlesztése,
- kritikus gondolkodás és problémamegoldás fejlesztése,
- kommunikáció és együttműködés fejlesztése,
- sikerélmény nyújtása, függetlenül attól, hogy milyen képességekkel születtek, milyen adottságokkal rendelkeznek a tanulók,
- a gyerekek személyiségének pozitív irányba történő alakítása, mindenkinek olyan tevékenység felajánlása, amely sikerélményhez vezet.

A szemléletváltással és a módszer ismereteinek az elsajátításával a pedagógusok képesek hatékony oktatást közvetíteni a gyerekek felé. A KIP szocializál, fejleszti a kommunikációs készséget és ismereteket gyarapít. Értő alkalmazása eredményeképpen a magatartásbeli problémák megoldódnak, a gyerekek közötti kapcsolat tökéletesedik és a tanulási készségek javulnak.

Csapatban gondolkodás

Mi az a plusz, amely meg kell, hogy különböztesse a jó (KIP-es) iskolát, teljesítményüket csiszolja, előbbre vigye? Egyértelmű választ adni meglehetősen nehéz. Először is céljaik eléréséhez a legjobb mentális állapotú, alkotóképes, pozitív beállítottságú pedagógusokra van szükség (Fredrickson 1998; Seligman – Csíkszentmihályi 2000; Lopez – Snyder 2002). Hogyan valósulhat ez meg, amikor a pedagógus pálya ma a szellemi foglalkozások között a legalacsonyabb presztízsű és mindez kihat a dolgozók teljesítményére? Nos, a vezetőnek az a feladata, hogy a lehető legjobb ötleteket találja ki az iskola munkájának a segítéséhez, kollégái feladata pedig az, hogy ezeket az ötleteket a lehető legmagasabb szinten kivitelezzék.

A KIP-esek sikere a csapatmunkában rejlik. Hosszú távú céljuk a tudásban heterogén tanulói csoport sikeres együttnevelése, amelyhez kedv, erő, önbizalom, tudás kell. Jellemző, hogy munkájuk során alkalmazkodnak és bizalommal fordulnak egymáshoz, amely a sikeres együttműködés alapja. Mindennapos egymás tanóráinak a hospitálása és az órák közös tervezése, megbeszélése.

22. Keretes írás

Pedagógus megjegyzése a tanóra közös megbeszélésére

„A módszer bevezetésének első évében megmutattam egyik kollégámnak az előző nap kigondolt KIP-es órát. Kollégám, aki gyógypedagógus is, figyelmesen elolvasta, majd azt kérdezte: 'Szerinted, ha ilyen bonyolultan fogalmazol, érteni fogják a gyerekek, hogy mi a feladatuk? Inkább ... ' Ma is hálás vagyok ezekért a mondatokért, mindig a fülemben csengenek, amikor KIP-es órára készülök.”

A folyamatos kommunikáció, együttműködés azonban nem jelenti az egyén függetlenségének a feladását. Úgy gondolják, hogy az önzetlenség és az egyéni ambíció megfér egymás mellett. Hiszik, hogy jó teljesítményük az egész tantestület és az egyes tagok céljainak összehangolásával valósulhat meg. Ennek példája, hogy a pedagógusok azonosulnak a státuszkezelés szükségességével, tanítási óráikat a KIP követelményeinek megfelelően építik fel, viszont tartalommal a saját innovativitásuk lehetőségének függvényében töltik meg, azaz minden tanítási óra egyedi, a pedagógus által összeállított és a KIP elveinek megfelelő.

A pedagógusok nem csak egyszerűen tagok egy tantestületben, nem csak a saját szakterületükben, tantárgyaikban, osztályukban gondolkodnak, hanem összefognak és egy feladatra vagy problémára adott időben többen koncentrálnak. Jó példa erre, hogy a programban részt vevő iskolák szinte mindegyike részt vett az Integrációs Pedagógiai Rendszer (IPR) keretében kiírt pályázatban, ahol követelményként jelent meg a tanulók egyéni teljesítményének a követése, a tanulók egyéni, személyre szabott fejlesztése. A pedagógusok egy-egy tanuló esetén közösen készítették el a fejlesztési tervet, viszont mindenki a saját szakértelmével járult hozzá annak teljesítéséhez. A KIP-es órákon a differenciált egyéni feladatok kijelölése a közösen megalkotott fejlesztési tervhez igazodik. Együttműködésükben érvényesül jelmondatuk, amely a tanítási órán a csoportban dolgozó gyerekeké is, vagyis az, hogy *közülük senki sem olyan okos, mint ők együttesen*. Vallják, hogy az eltérő ismerettel, tudással rendelkezők együttes munkája jobb eredményt hoz, mint amire egyenként képesek lennének, így nem nehéz a nagyobb kihívásokat, feladatokat is megvalósítaniuk. A tantestület tagjai kiegészítik egymást. A saját egyéniségét mindenki felvállalhatja, amit a csapat tagjai tiszteletben tartanak.

Mindennapi munkájuk, a KIP alkalmazása során együttes élményeket élnek át, amely eredményeként erősödik az összetartásuk. Egymás elfogadására, a kölcsönös bizalomra építenek. Felelősséget vállalnak egymásért, segítik egymást. A tanítási órákra együtt készülnek, az óra tapasztalatait megbeszélik, információval szolgálnak egymás munkájának a sikeressé tételéhez. Ez egyáltalán nem jelenti azt, hogy mindig és mindenben egyetértenek. Közösségük nem homogén, nem változatlan, hanem dinamikus társas egység. Az egyéni ötleteket, újításokat megvitatják, majd együtt döntenek a kezdeményezésekről. Ennek nagyon jó példája a több ezer egyedi, KIP elveinek megfelelő óraterv.

23. Keretes írás

Pedagógus megjegyzése a pedagógusok között végbemenő kommunikációra

„A sokféle képességet felszínre hozó KIP-es órákon olyan tulajdonságait ismerjük meg a gyerekeknek, amelyek eddig rejtve maradtak. Mint osztályfőnök, élvezettel hallgatom kollégáimat, amikor arról beszélnek, hogy melyik új tulajdonságát, rejtett képességét fedezték fel egy-egy tanulónak. Ilyenkor elég csak annyit mondanom: 'Ugye, én megmondtam' ...”.

Az iskoláért, a gyerekekért dolgoznak. Ha ebben a munkában valaki gyengébben teljesít, pillanatnyilag sikertelen, esetleg hibázik, nem róják meg, hanem próbálnak neki segíteni, de ennek ellentéte is igaz: ha valaki hajlamos arra, hogy mások felé helyezze magát, azt megpróbálják visszaterelni a realitás talajára.

24. Keretes írás

Intézményvezető megjegyzése kollégája segítségéről

„Az egyik kollégának egyetlen tantestületben sem volt maradása. Amikor hozzánk került, én is azzal szembesültem, hogy tanítási óráin nem tud fegyelmet tartani, sőt többször sírva jött ki az órájáról. Először arra kértem a pedagógust, hogy minden szabad óráját hospitálással töltsse, a többieket pedig arra, hogy invitálják meg őt óráikra. Nyolc (nyolc!) évbe tellett, hogy „felépítsük” őt, de sikerült. Megjegyzem, az sem mellékes, hogy rendkívül nagy akaraterővel tanult meg tanítani. Ma már úgy gondolom, hogy rossz lenne, ha nem nálunk dolgozna.”

A folyamatos kommunikáció, együttműködés azonban nem jelenti az egyén függetlenségének a feladását. Úgy gondolják, hogy az önzetlenség és az egyéni ambíció megfér egymás mellett. Hiszik, hogy jó teljesítményük az egész tantestület és az egyes tagok céljainak összehangolásával valósulhat meg. Ennek példája, hogy a pedagógusok azonosulnak a státuszkezelés szükségességével, tanítási óráikat a KIP követelményeinek megfelelően „vezénylik”.

4.8.4. Vezetés érzékenysége

A vezetőségnek szilárd jövőképe, értékrendje legyen és fontos legyen számára a hitelesség. Meg tudja szűrni az információkat, nem pazarol energiát arra, ami nem lényeges. Pontosan tudja, mikor és hogyan lépjen. Akarja, hogy a legrosszabb, legkilátástalanabb helyzetből is a lehető legjobbat hozzák ki. Bízik munkatársaiban, képes megosztani a feladatokat. Munkatempója feszes, de nem jellemző, hogy a pedagógusok nem tudják követni.

Tudja, hogy mivel foglalkoznak, mit csinálnak munkatársaik. Követi, hogy milyen munkát adott ki, mikor, hol tart, mikorra végeznek, és hagyja őket dolgozni. Érezteti, hogy amit csinálnak az fontos, és ha elakadnak, akkor segítséget ad nekik. A vezető kell, hogy legyen a legjobb értője a KIP-nek.

25. *Keretes írás*

Intézményvezető megjegyzése saját hitelességéről

„Azt gondolom, hogy az egyik legfontosabb dolog a példamutatás. Ha én nem tartok KIP-es órát, hogyan beszéljek a kollégáimnak annak előnyeiről? A státuszkezelés sem jelente számomra semmit, ha nap, mint nap nem tapasztalnám a tanulók reakcióját. Tisztában vagyok vele, hogy mennyire átgondolt, folyamatos munkát igényel az órákra való felkészülés. Értékelem kollégáim erőfeszítését, professzionális pedagógussá válásuk akaratát, amely folyamatban nem mellesleg igazi tanulószervezetté váltunk.”

Motiválni lehet anyagilag, emberileg, de valójában csak egyféleképpen, személyre szabottan. Ehhez azonban a vezetőségnek tudnia kell, hogy mit szeretnének a beosztottak. Mivel tudatosan törekszik a pozitív munkalétkör megteremtésére, olyan célokat tűz ki, ami az örömteli állapotot, a sikerélményt előidéz. A célok reálisak és kívánatosak a pedagógusok számára. A KIP alapelveinek megfelelően a sikerre, és nem a kudarcra helyezi a hangsúlyt.

26. *Keretes írás*

Intézményvezető megjegyzése a célok kitűzéséről

„Az iskola munkája iránt nagy az érdeklődés. Sok tantestületből látogatnak el hozzánk. Kezdetben csak a 'legjobbak' (értsd: a kezdetben legjobbak) tartottak bemutató órákat. A látogatók nagy száma miatt viszont egyértelművé tettem, hogy idővel mindenkire számítok, így készüljenek arra, hogy egymás között harmonikusan elosztva az órákat, fogadjuk a látogatókat. Ma már egyértelmű jelei vannak annak, hogy a pedagógusok büszkéek a megtartott óráikra, tudásukra. Kívánom, hogy minden tantestületben ilyen elégedett és boldog pedagógusok dolgozzanak.”

4.8.5. Vezetés és kölcsönös bizalom

A kölcsönös bizalom a jó kapcsolat alapja. A bizalom lehetővé teszi az együttműködést, az együttműködés pedig meghozza a csapatmunka eredményét. Amennyiben nem jön létre az egymás elvárásainak való megfelelés motivációja, úgy egyikük-másikuk megkárosítva érzi magát és a sikeres együttműködés elmarad. A bizalom kiépítésének és megerősítésének fontos elemei az érthetőség és egyértelműség, a kiszámíthatóság és megbízhatóság, az érzékenység a kollégák problémájára, az empátia, odafigyelés, elfogadás, a bátorítás, biztatás, az elismerés, dicséret, a gondoskodás és baj esetén a segítségnyújtás.

A vezetés a bizalmat az empátián és a megfelelő kommunikáción keresztül építi és erősíti. Empatikus, mert bele tudja képzelni magát a kollégái helyébe. Tudja, hogy mit jelent napról napra újabb innovatív feladatokat szerkeszteni, szakmailag magas szinten teljesíteni, KIP-es órákat tartani. A tantestület munkája a kölcsönös bizalmon alapul. Ennek eredményeként a kollégák hagyják, hogy kihívások elé állítsa őket, nem tekintik kudarcnak, ha az iskolában végzett munka nem mindig tökéletes, nyíltan elmondják, hogy milyen nehézségekkel találják szembe magukat, amihez segítséget kérhetnek és kérnek.

Ahhoz, hogy a kölcsönös bizalom erősebb legyen, szükséges, hogy a vezető bízzon a pedagógusok tudásában, valamint, hogy a pedagógus is higgyen a vezető, vezetőség tudásában. Erejük a szakmaiságban rejlik. Mint vezető, bizalma kifejezésekként, ösztönzi a beosztottakat a felelősségteljes döntés felvállalására.

4.8.6. A tanulók magatartása

A program alkalmazásának az eredményeként az iskolákban hatékony munka folyik. Ez sok mindennek köszönhető: a vezetésnek, a pedagógusok tudásának, a csapatmunkának, az alkalmazott módszereknek, a szülőkkel történő együttműködésnek. Csapat a tantestület, csapat az iskola. Motivált a tantestület, motiváltak a gyerekek. Élvezik a tanítást a dolgozók, élvezik a tanulást a gyerekek. Elégedettek a pedagógusok és elégedettek a szülők.

A KIP lényege, hogy heterogén tanulói összetétel mellett, a tanulók játékszeretetére támaszkodva lehetővé teszik a magas szintű csoportmunka szervezését olyan osztályokban, ahol a tanulók közötti tudásbeli különbség és kifejezőképesség tág határok között mozog. A KIP eredményeként az osztályon belüli rangsorbeli problémák felismerhetőkké és kezelhetőkké válnak. A speciális tanítási eljárás alkalmazásán keresztül lehetőség nyílik a tanulóknak az együttműködési normákra történő felkészítésére oly módon, hogy a sokféle,

eltérő képességet megmozgató tananyag alkalmazásával a felszín alatt megbúvó képességek is kibontakoznak. A közös élmény, gondolkodás és teljesítmény összekovácsolja a kis közösségeket, amely együttműködési készség nem csak a tanórán, hanem a tanórán kívül is érezteti hatását. A csapattárs kellemes osztálytársaság, barátta válik.

A gyerekek – éppen úgy, mint a felnőttek – hisznek abban, hogy mindenki jó valamiben, de senki sem olyan ügyes, mint a csoport együttesen. Ennek az érzésnek az elérését a nyílt végű csoportfeladatok segítik. A gyerekek fejében nincs határozott és végérvényesen kialakult hierarchikus sorrend. Megtanulják egymás teljesítményét pozitívan értékelni. A gyerekek tudják, hogy bárki lehet kiváló, hogy a közepes eredményt felmutató tanuló is lehet akár országos aranyérmes is táblajátékból, csak kitartó munkára, gyakorlásra van szükség. A gyerekek attól sikeresek, hogy átélik, érdemes próbálkozniuk, érdemes keresniük azt az utat, ahogyan a feladatokat sikeresen teljesíthetik, és hisznek abban, hogy ezt az utat meg is találják. Az órákon magatartási, gondolkodási szabályokat, elvárásokat kell a gyerekeknek betartaniuk, amelyeken keresztül megtanulják értékelni magatartásuk helyességét.

A KIP-es órák nevelési céljai között szerepel az intellektuális képességek fejlesztése mellett a különböző viselkedésformák kialakítása, a kitartás, az elszántság, a célorientáltság, a merészség és megfontoltság, a határozottság, a felelősség vállalás, a szabályok betartása. Ide sorolható még a kudarcűrés, türelem, kapcsolatteremtés, együttműködés, szociabilitás, udvariasság, fegyelmezettség, rendszeretet és nem utolsó sorban a sikerorientáltság, talpraesettség fejlesztése is. A KIP jól használható a konfliktushelyzet kezelésénél, a gyerekek között zajló folyamatokban, amelyekben érdekek, értékek, nézetek, szándékok kerülnek egymással szembe nyílt – tevékenységekben is megnyilvánuló – vagy rejtett – tudati, érzelmi szint – formájában. A készségjellegű cselekvések kiépülése maga után vonja a szokások kialakulását. A gyerekek az ismétlődő helyzetekben erős belső készletést éreznek arra, hogy az elsajátított módon cselekedjenek, amely mind a magaviseletükben, mind az egymással szemben kiépített kapcsolataikban megmutatkozik.

A KIP-es órákon a feladatokhoz való pozitív hozzáállás (Watson 2002) olyan vonás, amely az elégedettséget sugalló érzelmi állapotokra vonatkozik. Azok, akik ilyen állapotba kerülnek, személyiségükre jellemző a kedvesség, a lelkesedés az erőtől duzzadás és a magabiztosság. Az érzelmi állapotok pedig számos módon és területen tudatosan is hasznosíthatóak (Oláh 2005). A magabiztosság, az elégedettség, a pozitívitás eredményre vezet (Mayer – Gaschke – Braverman és Evans 1992; Oláh 2005). Az elégedettség

tettkészséget, kreativitást eredményez, amely alkalmassá teszi az egyént az újszerű, kreatív ötletek megvalósítására (Isen 1987).

5. Következtetés

A Komplex Instrukciós Program olyan tanítási-tanulási stratégia, amely eredményeképpen hagyományostól eltérő módszerrel érhető el siker a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoport nevelésében, oktatásában. Alkalmazása a pedagógus számára újdonságot, szakmai kihívást jelent, egy új, talán mondhatnánk, hogy szokatlan tanulás-tanítási módszer elsajátítására, alkalmazására való törekvést, amely folyamatos felkészülésre, megújulásra, innovatív, alkotómunkára készítet.

A változtatás kivitelezése nehéz. A módszer alkalmazásának a kétségtelenül meglévő előnyei mellett nehézségekkel is szembe kell néznie az oktatási intézménynek és a pedagógusoknak. Bevezetése türelmet és lassú haladást igényel, mert mind a pedagógusok, mind a diákok részéről a változás legnagyobb akadálya a régről beivódott beidegződés, a megszokottság, a rutin, a hagyományos, főleg frontális osztálymunka-szervezési formák előtérbe helyezése és a pedagógus „leszokása” a folyamatos készülsről. Lassú a folyamat a megértéstől a tudatosodáson keresztül az alkalmazásig. Meg kell tanulni az utasító, a domináló, mindent kontroll alatt tartani kívánó hagyományos tanári szerepből kilépni, illetve készség szinten beletanulni, és biztonságosan alkalmazni irányító szerepét megosztó tanárszerepet. A módszer megkívánja a folyamatos és magas szintű szakmai együttműködést, mind a pedagógusok, mind a tanulók között, amelynek elmaradása akadályozza, lassítja és esetleg sikertelenné is teszi a módszer sikeres bevezetését. A tananyag nyitott végű feladattá formálása, a normák, szabályok alkalmazása, szerepek bevezetése, megtanulása és folyamatos alkalmazása időt vesz igénybe, sok munkával jár és kevésbé látványos. Nem lehet figyelmen kívül hagyni a módszer eredményességét erősen befolyásoló vezetői támogatást sem. Ezzel párhuzamosan fontos az intézményvezető szakmai tudása, elismertsége, amely a pedagógusoknak a program alkalmazásába történő bevonását segíti és hasznosítható a fenntartói szervezettel való elfogadtatásban is.

A helyi igények fontos szerepet játszanak a program sikerében, amely mellett kulcsfontosságú tényezőként emeljük kik a kommunikációs stratégia kidolgozását, amelynek a leglényegesebb eleme a folyamatos információáramlás. Jelenti ez a fenntartó, a

pedagóguskollégák, a székhelytelepülés, a szülők és az egyéb partnerszervezetek más és más tartalmi oldalról való informálását, a kölcsönös és folyamatos információcserét. Elfogadottság és elégedettség, a sikerélmény érzete akkor érhető el, ha a döntéshozásban szerepet kap, és megvalósul a szereplők közti állandó kommunikáció, a résztvevők folyamatos tájékoztatása, tájékozottsága.

5.1. Az innováció jövője

A program tudományos alapokon nyugszik, kipróbált, és a pedagógiai megvalósítás részleteibe menően kidolgozott, gyakorlati megvalósítása azonban folyamatosan felvet újszerű kérdéseket és vár újszerű válaszokat. Nem csak egy tanulói csoporton belül fellelhető szociális hátrányok tüneteinek felismerését, hanem azok eredőit célozza meg, azaz a szocializációs eltérések, a tudásban történő előrehaladás kezelését is, amely végső soron a munkaerő-piaci sikeresség befolyásolója. Nem csak részcélokat tűz ki, hanem az egész nevelési folyamat átfogó tételét jelenti, beleértve a szocializációs hátrányok, az értelem, a társas viselkedés, a jellem, az énkép fejlesztése, az esztétikai érzék, a világnézet, státuszkezelés, tanulmányi sikeresség területein való előrelépést is. Nem elsősorban részmegoldásokat ad, hanem használható eszközt a tanulók kezébe, amely megalapozza a jövőbeni boldogulásukat is, kommunikációs-, problémamegoldó és vita készségük valamint elmélyült tudásuk eredményeként. A program saját mérési-értékelési rendszere kidolgozott, leírása megtalálható (K. Nagy 2012). Külső, független és rendszeres értékelésre az országos kompetenciamérés ad széleskörű elemzési lehetőséget. A program nagy erőssége célrendszerének, módszereinek komplexitása, tudományos és gyakorlati megalapozottsága, amelyet az oktatási-nevelési programok kidolgozásakor, adaptálásakor, működtetésekor érdemes szem előtt tartani és messzemenően figyelembe venni, különös tekintettel a tervezés, a szervezés és a megvalósítás teljes folyamatára.

A program *terjesztése* sikeres lehet a befogadásra kész és a megvalósításra *motivált* intézmények esetében. A terjesztés ráfordítás nélkül nem lehetséges, ugyanakkor a befektetés a tapasztalatok szerint a későbbiekben megtérül, hiszen egy konzisztensen fontos és pozitív eredményeket produkáló programról van szó, amely nem csak a méltányosság eszméjének megvalósulását segíti elő, hanem hosszú távon anyagi megtakarítást is eredményezhet a tanulók iskolai végzettségének és szocializációs szintjének növekedése által, oly módon, hogy befolyásolja a fiatalok versenyképességét, továbbtanulásra való alkalmasságát, valamint

munkaerő-piaci helyzetét is. A program átadásának módja is kidolgozott és kipróbált. Lényegi elem viszont, hogy az átadás nem információ-átruházást jelent, hanem készség- és képességfejlesztést. A gyakorlott képzők nélkülözhetetlenek a folyamatban, akik jelen pillanatban (2015) majdnem kizárólag a hejőkeresztúri iskola tantestületének tagjai. A *DIGITÁLIS ÚTON-ÚTFÉLEN Komplex iskolai innováció és digitális szemléletformálás hátrányos helyzetűek körében* című projekt keretében a KIP disszeminációját már öt, a KIP-et 2011-től alkalmazó iskola pedagógusai is, mint mentorok segítik. A humán erőforrás korlátozottsága miatt a szélesebb körű terjesztés csak fokozatosan indulhat el, figyelembe véve az iskolák pedagógusainak munkahelyi és egyéb feladatait, teherbíró képességét. Bár az ügy iránti elkötelezettségük jelentős tényező az előrehaladásban, teherbíró képességük és idejük behatárolt.

További képzők képzésére van szükség, azonban a modell bizonyos pedagógiai készségekre, képességekre való erőteljes támaszkodása miatt elengedhetetlen, hogy terjesztését csak a módszert már egy ideje sikeresen alkalmazó, gyakorlott pedagógusok segítsék, olyanok, akik ismerik és eredményesen alkalmazzák a tanulókat bevonó, aktiváló módszereket és készség szinten képesek kezelni az ilyen szemléletű tudásátadást, és a pedagógusok munkájának a mentorálását. Fel kell készülniük a pályakezdő pedagógusok szakmai támogatására és segíteni kell a munka melletti tanulást.

A hejőkeresztúri iskolán kívül megkezdődött a programot már négy éve alkalmazó iskolák emberi erőforrásának a bevonása is. A program terjesztéséhez azonnali szakmai csoport felállítására, a program hosszabb távú terjesztéséhez a pedagógusképzésbe való bevezetésére van szükség. Természetesen ezt meg kell előznie a képzést végző felsőoktatási oktatók felkészítésének is. A folyamatból nem maradhat ki az iskolák ösztönzése annak érdekében, hogy adaptálják a programot. A szakmai tekintély jelentőségét is érdemes szem előtt tartani az intézményvezetők, vagy tág értelemben a projektvezetők kiválasztásakor.

Az innovációs folyamat még nem fejeződött be, folyamatosan alakul, fejlődik a tapasztalatok feldolgozásának az eredményeként. Az innovációt végrehajtó hejőkeresztúri és az adaptációt véghezvivő intézmények tanulószervezetté válása folyamatos. A tudástermelés állandóvá vált, Hejőkeresztúron nem pusztán a meglévő struktúrák és működésmódok csiszolgatása zajlik, hanem sokkal inkább újabb innovációs lépések következnek, vagyis az innováció bizonyos értelemben folyamatossá, szükségszerűvé és nélkülözhetlenné vált.

5.2. Érdekek felismerése és a tanulási folyamat

A KIP innovációs folyamat legfőbb tanulsága, hogy lehetséges jelentős helyi innovációs folyamatokat generálni, megfelelő felkészültséggel, a változások belső igényével, az újra való folyamatos fogékonysággal. Ehhez az szükséges, hogy a pedagógusok tudásában, pedagógiai felkészültségében legyenek olyan elemek, amelyek segítik az innováció elindítását és későbbi alakulását, a sikerek valós értelmezését, a kudarcok külső segítséggel való feldolgozását. A programot átvevő intézmény legyen képes elemezni saját érdekeit, a problémái okait és a megoldásukhoz elengedhetetlen szemléletváltások szükségességét. Amennyiben a folyamat elindulása után az érdekek úgy formálódnak, hogy az innováció minél teljesebben végbemenjen, akkor a tanulási folyamatok is beindulnak, és viszonylag rövid időn belül jelentkehetnek az első sikerélményt adó eredmények.

Magyarországon ma már nem beszélhetünk arról, hogy az oktatás kínálata megfelelően találkozik a társadalmi igényekkel. a munkaerőpiac elvárásaival, az egyéni boldoguláshoz szükséges ismeretek megjelenésével. Ez alatt azt értjük, hogy míg 30-40 évvel ezelőtt, a teljes foglalkoztatottság körülményei között az iskola viszonylag biztonsággal láthatta el azt a feladatát, hogy munkaerőt bocsásson ki a falai közül, az emberek értették és elfogadták, hogy az iskola mintegy „szétosztja” a tudásjavakat, és megteremti egy munkahelyi, elhelyezkedési szelekció tudásbeli háttérét, addig mára ez a működés, ez a szerep szinte eltűnt. A tudás alkalmazásának a képessége mellett a tudás továbbépítésének, egyéni fejlesztésének (önképzés) és az élethosszig való megújításának, bővítésének igénye is jelentkezik. Nincs teljes foglalkoztatottság, az iskola falai közül kikerülők egy jelentős hányada munkanélküli lesz, és így az iskolai nevelés egészét tekintheti hiábavalónak. Az oktatás hiányosságainak is köszönhető, hogy a pályakezdők munkanélküliségi adatai mindenütt magasabbak a társadalmi átlagnál. Az iskola a szükségszerű fejlődés okán nem képes a munkaszerepekre konkrétan, és azonnal alkalmazható tudást adva felkészíteni, egy egészen más paradigma szerint kell működnie, amely feladata az általános tudás formálása, az egész életen át tartó tanulásra való felkészítés és a változásokra, az alkalmazkodásra szocializálás. Nem véletlen, hogy a betelepülő cégóriások saját belső képzéseken tanítják műj és régi dolgozóikat. A helyzet miatt megváltoznak az egyes tanulói csoportokhoz való viszonyulás feltételei, súlyos gondná válik a hátrányos helyzetű tanulók nevelése, a tanulási problémákkal küzdők neveléséhez elégtelen a régi tudás, kevés a régi reflexek rendszere. Az iskola feladatai átíródnak, a benne szereplőknek ezt a változást meg kell érteniük. Láthatóan

„kiképződik” a hagyományos oktatásban egy, a munkamegosztásba bekapcsolódni nem tudó, segélyekből megélni kényszerülő inaktív réteg, amely érzékelhetően egyre szélesebb. Nem csak elfogadniuk, hanem az új helyzetnek megfelelő viszonyulásokat és tudást kell elsajátítaniuk. Ez hatványozottan igaz a pedagógusokra. A pedagógus társadalom azonban – ezt természetesnek kell tartanunk – nehezen mozdul, érdekei még egy jó ideig biztosan a meglévő viszonyok, struktúrák és működésmódok fenntartásához kötik. A jelenlegi pedagógusképzések és továbbképzések nem azt az új aktivizáló és a tanulókat bevonó szemléletet, hanem a régi konzerválását segítik. Úgy vélik, hogy egy régi oktatás hierarchikus viszonyai, a feltétlen engedelmesség kikövetelhetősége újraéleszthető, sokan igyekeznek kimenekíteni elit iskolákba is, nem számolva a megváltozott megrendelői igényekkel, kudarcélményeknek kitéve az oktatásból kikerülő fiatalokat.

A KIP-et alkalmazó intézmények ezt az érdekmeghatározottságot voltak képesek „testületileg” magukban átalakítani, elfogadni az új igényeket és munkát fektetve az annak való megjelenés kényszere miatt. Egyben példát jelentenek arra, hogy ez az átalakulás igenis lehetséges, és csak megfelelő ösztönzőkre, segítségre, tudástranszferre van szükség ahhoz, hogy az innováció beinduljon, folyamatos és sikeres legyen.

Két folyamat látszik kiemelhetőnek. Az egyik a helyzettel, és azon belül is elsősorban az érdekmeghatározottságokkal való szembenézés, az új igények tudatos felvállalása. Ahogy fentebb már jeleztük, az innovációs folyamatok előtt álló egyik legnagyobb akadály az, ha a potenciális résztvevők alapvetően nem érdekeltek a változtatásokban, nem ébrednek rá annak elodázhatatlan szükségességében. Gondolataink szerint ebben mindig szerepe van az újra szintén fogékony intézményvezetőknek. Ma Magyarországon számtalan esetben, különösen az esélyegyenlőtlenségek csökkentésével kapcsolatos, az integrációt érintő innovációk esetében ez a helyzet. Az ellenérdekeltséget azonban nem kell végzetesnek tekinteni, ez a helyzet megváltoztatható, átalakítható. Ehhez kell az iskola valódi helyzetének elemzése, ezen elemzés eredményeinek minden résztvevőben való tudatosítása. Az érdekek nem objektív tényezők, megváltozhatnak, ha az egyén új tudást képes konstruálni magában a helyzetről, annak meghatározó tényezőiről, megfelelő felkészítéssel és ösztönzéssel. A mai magyar iskolarendszerben számos kérdésben úgy állunk szemben ellenérdekeltségekkel, hogy a helyzet alaposabb elemzése, a kiutak keresésének folyamata alkalmas lenne az érdekek szerkezetének átalakítására.

A másik alapvető feltétel a tanulás. Nem csak azért van szükség rá, mert a pedagógusok többsége csak kis mértékben birtokolja azt a tudást általában, amely adott esetekben a változtatásokat eredményező fejlesztési folyamatokhoz szükséges, hanem azért is,

mert az új tudás létrehozása („pedagógiaibb” kifejezést használva az új tudás konstrukciója) önmagában is egy jelentős innovációs folyamat, amely formálja a tudás szerkezetét, az alkalmazott módszereket és az átadni kívánt tudás tartalmát is. Nagy jelentősége van annak, hogy az új tudást „kiküzdjük”, önálló konstrukciós folyamatokban ismerjük meg, sajátítsuk el és alkalmazzuk.

A KIP-et megismerő és bevezető pedagógusok ezeket a folyamatokat átélték. A módszer terjedése példaként szolgál arra, hogy e folyamatok miképpen zajlanak. A pedagógusok tudják, hogy a hagyományos pedagógiai működéssel az iskola súlyos problémákkal kell, hogy szembenézzon. A gyermeklétszám csökkenése mellett az iskolát sújtotta volna a tehetősebb szülők döntése, miszerint gyermekeiket más sikeresebb, új szemléletű iskolába íratják be.

A tanulási folyamatok az iskolában meghatározó szerepet játszottak az innovációban. Szervezték, amennyire képesek voltak, szigorúan következetesek próbáltak lenni abban, hogy ez a tanulás kooperatív jellegű legyen. Ezzel a pedagógusok már azt gyakorolták, amit később a gyerekekkel is csináltak, a közös tevékenységet, az együttműködést, a másik fél bevonását az ismeretszerzés és elmélyítés folyamatában.

5.3. Szakmai megalapozottság, „elmélet és gyakorlat”

Kérdés, mit jelent, hogy a pedagógiában az elméletnek és a gyakorlatnak együtt kell járnia. A KIP innovációjában az összhang megvalósult. A fejlesztés területei mögötti szakmai alapok szilárdak, sok oldalról alátámasztottak, a mai pedagógiai tudományos gondolkodás főáramába tartoznak.

Ma nincs arról megbízható, átfogó képünk, hogy a hazai pedagógiai innovációkban milyen szerepet játszik az elmélet és a gyakorlat összhangja. Talán sok is a kísérletszerű próbálkozás, nem derül ki, miben hasznos, mennyiben káros a folyamat az oktatás tartalmára és eredményességére.

5.4. A siker kulcsa

Az egyéni sajátosságok megismerése és beépítése az innovatív folyamatokba nem kerülhető el. Azt, hogy mi a siker kulcsa, nehéz megválaszolni, hiszen az egyik iskolában feltárt tényezőrendszer nem biztos, hogy működik egy másik iskolában. E tekintetben meglehetősen

bizonytalanok vagyunk az okok megfogalmazásában. Egyet tehetünk, felsorolunk néhány olyan tényezőt, amelyeknek – meglátásunk, megismerésünk, tapasztalatunk vagy szakmai meggyőződésünk szerint – fontos lehet a szerepe:

- Szükség van egy készítésre, problémahalmazra, amely igényt és elvárást teremt valamilyen a problémákat megoldó cselekvésre.
- Szükség van arra, hogy a meglévő struktúrák, működésmódok már ne legyenek alkalmasak a problémák valós, eredményes megoldására.
- Szükség van arra, hogy a résztvevők érdekrendszere úgy alakuljon, hogy abban pozitív módon jelenjen meg a helyzet átalakítása, azaz válják érdeké az innováció.
- Szükség van pozitív, megerősítő, támogató, feltételeket biztosító környezetre.
- Szükség van jelentős tanulási folyamatokra, amelyekben mind a tudományos eredményeknek, mind a máshol elvégzett fejlesztések tanulságainak, mind a létező jó gyakorlatok megismerésének és terjesztésének nagy jelentősége van.
- Szükség van alapötletekre, kreatív elgondolások kidolgozására, hatékonyságuk mérésére. Erről sokszor elfeledkezünk, az innováció absztrakt folyamatának számos olyan leírása létezik, amelyekben szereplő feladatokat akár számítógépen is lehetne programozni, mintha a fejlesztési folyamat egy algoritmus lépéseinek követése lenne pusztán. Itt azonban érzelmekkel, valamilyen hozzáállással és elvárásrendszerrel rendelkező, önálló akaratú gyermekek, felnőttek a képzési, fejlesztési folyamat alanyai, a megoldás nem gépesíthető, futószalagszerű „gyártás” nem képzelhető el.
- Szükség van egy megfelelő innovációs szervezeti működés kialakítására, a feladatok, munkamegosztás, döntési rendszer, kommunikációs háló, értékelési mechanizmus, visszacsatolások, a folyamat szabályozásának rendszerére.
- Szükség van megfelelő vezetőkre, illetve általában karizmatikus, nagy hatású kulcspozíciót betöltő emberekre.

Kérdés, hogy vajon az innováció sikerének van-e titka. Ismereteink birtokában, találgatás nélkül röviden a következő fogalmakat társítjuk a kérdéshez : gondolkodás, cselekvés és munka.

*

Dolgozatunkat befejezettek tekintjük, viszont még sem hagyhatjuk el a Komplex Instrukciós Programnak a tanárképzésben történő megjelenésének az említését, az eddigi, a képzést segítő kutatások egy kis *szeletének* a bemutatását. A következőkben ezt mutatjuk be.

A pedagógushallgatók tanári kompetenciáinak fejlesztése a Komplex Instrukciós Program segítségével

A KIP iránt élénk az oktatási intézmények érdeklődése, egyre több pedagógus szeretné a módszert megismerni, alkalmazni, amelyet a KIP-es iskolákban megforduló, évente több mint ezer érdeklődő, hospitáló pedagógus is jelez. A KIP további eredményességének a kritériuma a program folyamatos fenntartása és erősítése, amelynek része a már kidolgozott, finomra csiszolt program lehető legprofesszionálisabb alkalmazása, más intézményeknek jó gyakorlatként való bemutatása és **a tanárképzésben való megjelenése**. Az ELTE és a Miskolci Egyetem a tantárgyai közé már beillesztette a módszert, ezzel elérhetővé téve ismérveinek az elsajátítását, a programnak a pedagógiai módszertani kultúrában való megjelenését.

A fejezet célja annak bemutatása, hogy intenzív gyakorlati terep híján, szemináriumi kereteken belül hogyan fejleszthetők a pedagógushallgatók tanári kompetenciái a heterogén tanulói csoport nevelését-oktatását előtérbe helyező Komplex Instrukciós Program elméleti ismereteinek a gyakorlatban történő alkalmazási lehetőségének *felismertetésén* keresztül.

A státuszkezelő technika elsajátítása az óravázlat-készítés technikájának segítségével

Fontosnak tartottuk, hogy a hallgatók, egyetemi felkészítésük során, ismerjék meg a tanulók többféle képességének felhasználását kívánó és a tanítási órák 15%-ban alkalmazandó Komplex Instrukciós Program elveinek megfelelő óratervezést, amellyel azt kívánjuk elérni, hogy a hallgatók képesek legyenek a heterogén tanulói csoport minden tagjának a képességéhez és tehetségéhez mért motiváló és egyéni kompetenciákat figyelembe vevő feladatok összeállítására.

Vizsgálatunk középpontjában annak a kérdésnek a megválaszolása áll, hogy a pedagógusképzésben résztvevő hallgatókat mennyire tudjuk hozzásegíteni a szemináriumon megismert KIP-nek a tudásgyarapításra, a státuszkezelésre, a gyerekeknek az egymást

partnerként való elfogadására irányuló tevékenységek a megismerésére. Figyelmet fordítottunk a tanulásban lemaradt, az alulteljesítő tehetségek és a már megmutatkozó kiváló eredményt felmutató tanulók együttnevelésének a jelentőségére, a nyitott végű és a differenciált egyéni feladatok szerkesztésének fontosságára és arra, hogy a hallgatók ezeket az ismereteket képesek legyenek alkalmazni a tanórára történő felkészülésük során. Ennek mérésére a módszer elveinek megfelelő óravázlat összeállításához való értés vizsgálata bizonyult.

A hallgatók *felkészítése* több lépcsőben történt.

1. Szemináriumi előadás keretében megismerték a tudásban heterogén tanulói összetétel kezelésére alkalmas Komplex Instrukciós Programot.
2. Megtekintettek és adott szempontok alapján elemeztek négy, a módszer elveinek megfelelően felépített tanítási óráról készült videofelvételt.
3. A Komplex Instrukciós Program elveinek megfelelő 45 perces tanórai szimuláción vettek részt, ahol a tanulók „bőrébe bújva”, azok szerepét eljátszva, tapasztalatot szereztek arról, hogy milyen érzés olyan tudásban heterogén csoportban dolgozni, ahol a feladatok nyitott végűek, innovatív gondolkodásra serkentőek, sokféle képesség felhasználását igénylik és egyénre szabottak.
4. Három, a Komplex Instrukciós Program elveinek megfelelő óratervet elemeztek.

A fenti tevékenységek elvégzése után arra kértük a hallgatókat, hogy ismereteik birtokában készítsenek a módszer elveinek megfelelő, a tudásban heterogén tanulói csoportot figyelembe vevő óratervet.

A vizsgálatban minden, a KIP ismérveit a hazai felsőoktatási intézményekben szemináriumi keretben elsajátító hallgató részt vett. A hallgatói csoportok az óratervkészítésre történő előzetes felkészítés után megkezdték óraterveik elkészítését. A vizsgálatban résztvevők számát az 21. táblázat foglalja össze.

21. táblázat: A vizsgálatban résztvevő hallgatók száma

Intézmény	Vizsgálat éve	Szak	Nappali hallgatók száma/fő	Levelező hallgatók száma/fő	Összesen /fő
Miskolci Egyetem	2012	MA tantárgy szakos,	26	19	45
	2013	tanárképzésben résztvevő	25	25	50

		hallgatók			
ELTE	2012	Fejlesztőpedagógus	0	37	37
	2013	hallgatók	0	36	36
Összesen			51	117	168

Az óravázlatokat a hallgatók a szemináriumi foglalkozások zárásaként, elméleti ismereteik és óraszimulációs tapasztalataik birtokában, valamint a videofilmeken látottak alapján készítették el.

Vizsgáltuk, hogy mennyire képes a hallgató olyan óraterv összeállítására, amely a több helyes megoldást magukban foglaló nyitott végű feladatokon keresztül lehetőséget nyújt a heterogén tanulói csoporton belül minden diák számára alternatív megoldások keresésére, a vitára, érveik bizonyítására. Az összetett, multidimenzionális csoportfeladatokat úgy kellett 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. Kiemeltük annak fontosságát, hogy a többféle intellektuális képességek fejlesztése nagy jelentőséggel bír, mivel nélkülözhetetlen eszköz a státuszprobléma sikeres kezelésében, az alulteljesítő tehetségek felismerésében, alkalmat ad a diákoknak arra, hogy kialakítsák, formálják a kompetenciáról alkotott nézetüket.

A hallgatóknak óraterve készítésekor figyelembe kellett vennie, hogy a nyitott végű, több megoldást lehetővé tévő, összetett képességeket igénylő gyakorlatokon keresztül nyílik alkalma arra, hogy a tanulók egymástól való függését erősítse. 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. Szem előtt kellett tartani, hogy minél nagyobb lehetőség nyílik a csoportmunka tanári irányítás nélküli teljesítésére, annál könnyebb a csoporton belüli közös munka, a gondolkodás fejlesztése.

A hallgatóknak figyelniük kellett arra is, hogy 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 szóbeli, íráskészségük fejlesztésére, és egyben lehetőséget nyújt a tanárnak a diákok egyéni előrehaladásának leméréséhez.

Felhívtuk a hallgatók figyelmét arra, hogy a csoportmunka különösen akkor eredményes, amikor a tanár legfontosabb célja a fogalmak elsajátíttatása és a problémamegoldó gondolkodás fejlesztése (Cohen – Lotan 2014:9). Ehhez a diákoknak a feladatokon keresztül alkalmat kell nyújtani a vitára és gondolataik érthető megfogalmazására. A hallgatókat felkészítettük arra is, hogy a jó feladat megtervezéséhez a pedagógusnak a hagyományos órára történő felkészülésnél hosszabb időre, több szempont együttes figyelembevételére, a státuszkezelésről megfelelő ismeretekre van szüksége, vagyis a jól megtervezett feladat a tanár szakmai fejlődését épp úgy szolgálja, mint a diákokét.

Az önállóan elkészített óravázlatok elemzésekor különbséget fedeztünk fel aközött, hogy a hallgatók nappali vagy levelező tagozatosak, de nem fejlesztő pedagógusok, illetve hogy fejlesztő pedagógusok. Mivel az eltérés következetes és szembetűnő, ezért további elemzésünk során különbséget kívánunk tenni e három hallgatói csoport között.

Az óravázlatok elemzésénél a KIP-nek való megfeleltetés során az alábbi jellemző hibákkal találkoztunk:

- a csoportfeladatok nem feleltek meg a nyitott-végűség követelményének, nem adtak alkalmat a tanulók közötti vitára, az innovatív gondolkodásra, tehetséggondozásra;
- olykor az ötletből kifogyva a hallgatók minden csoportnak azonos feladatot adtak az osztályon belül, versenyhelyzetet teremtve az egyes csoportok között;
- a csoportfeladatok nem voltak eléggé és egyformán kihívóak, motiválóak;
- a hallgatók túlméretezték időben a feladatokat, a csoportfeladatok hossza nem tette lehetővé a tanulók differenciált egyéni fejlesztését, a tehetséggondozást;
- a differenciált egyéni feladatok nem használták fel a csoportmunka eredményét, így félő, hogy a tanulók nem tartják fontosnak a közös munkát, hisz egyéni sikerük nem attól függ;

A továbbiakban ezeket a tipikus hibákat elemezzük az egyes szakok és tagozatok hallgatói teljesítményének összehasonlításával

A csoportfeladatok nem feleltek meg a nyitott-végűség követelményének

A méréseket a program megismerésében résztvevő összes hazai nappali és levelező tagozatos, tantárgyi szakos képzésben részt vevő és fejlesztő pedagógia szakos hallgató körében elvégeztük a fent megjelölt időszakban (22. táblázat).

22. táblázat: A feladatok nyitott végűségének megfelelése a hallgatói csoportok között

			A csoportfeladatok nem feleltek meg a nyitott-végűség követelményének			Összesen
			nem nyitott végű	részben nyitott végű	nyitott végű	
Csoport	nappali tagozatos	Fő	37	7	7	51
		%	72,5%	13,7%	13,7%	100,0%
	levelező tagozatos	Fő	33	7	4	44
		%	75,0%	15,9%	9,1%	100,0%
	fejlesztő pedagógus	Fő	42	16	15	73
		%	57,5%	21,9%	20,5%	100,0%
Összesen		Fő	112	30	26	168
		%	66,7%	17,9%	15,5%	100,0%

Az adatok összegzéséből kiderül, hogy egyik hallgatói csoport sem tudta első alkalomra 100%-ban teljesíteni azt a követelményt, hogy az összeállított feladatok nyitott végűek, valamint minden esetben a heterogén tanulói kiscsoport minden tagja számára motiválóak legyenek. Felhívtuk a hallgatók figyelmét arra, hogy ennek a hiányosságnak a következménye a tanulói csoporton belüli vita elmaradása, a ritkább kommunikáció lesz, amely végső soron az ismeretelsajátítást lassítja, hiszen minél kevesebbet beszélgetnek a tanulók az ismeretekről, a tananyagról, annál kevesebbet tanulnak. Születtek olyan óravázlatok is, amelyekben a nyitott végűség a csoportfeladatok egy részében érvényesült, majd – talán az ötletekből való kifogyás miatt – zárt kérdésű feladatokkal zárultak. Ezek a részben megfelelő kategóriába sorolt óratervek.

Az adatok elemzésekor az is kiderült, hogy a fejlesztőpedagógia szakosok értették meg legjobban és a tantárgyi szakos levelező tagozatos hallgatók a legkevésbé a nyitott végűség lényegét. Az elemzés során az adatok tendenciaszerű különbségeket jeleztek (23. táblázat). A Sig > 0,05. Az eredményben az is közrejátszhat, hogy – ugyan a vizsgálat minden, a programot használó hallgatóra kiterjedt – a minta elemszáma alacsonynak tekinthető.

23.táblázat: A csoportfeladatok nem feleltek meg a nyitott-végűség követelményének

	Érték	df Szabadságfok	Asymp. Sig. (2-sided) Sznifikancia
Khi-négyzet/Pearson-féle eloszlás	5,365 ^a	4	,242
Valószínűségi hányados	5,478	4	,242
Linear-by-Linear Association	2,984	1	,084
Érvényes esetek száma	168		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,81.

A csoportok azonos feladatot kaptak

Ha ma megkérdezzük a pedagógusokat, hogy használnak-e csoportmunkát, kooperatív technikát tanítási óráikon, akkor szinte mindenki igennel válaszol. Az alkalmazás gyakoriságában és tudatosságában azonban jelentős eltérések vannak.

A Komplex Instrukciós Programot alkalmazó pedagógusoknak tisztában kell lenniük azzal, hogy a tanulók státusz helyzetének a javításához, a gyerekek között kialakult rangsor rendezéséhez, a tanulók motiválásához jelentősen hozzájárul a csoportfeladatok nyitottsága mellett az is, hogy az egyes tanulói csoportok eltérő feladatot kapjanak. Mivel a Komplex Instrukciós módszer célja a tanulók nyugodt munkakörülményeinek a biztosítása, a csoportok közötti versenyhelyzet kiküszöbölése, érdemes arra figyelmet fordítani, hogy az egyes tanulói csoportok egymástól függetlenül végezzék munkájukat. A hallgatóknak figyelembe kellett venniük, hogy ennek a követelménynek a hiányában versenyhelyzet alakulhat ki a csoportok

között, amely sok tanulóra, különösen az alulteljesítőkre negatív hatással van. A KIP-es órákon, amelyek aránya a tanítási órák 15-20%-a, a versenyhelyzet nem kívánatos. Az óravázlatíró lustaságából is eredhet az azonos feladatok kijelölése, de arra is gondolhatunk, hogy a hallgató nem értette meg a módszer státuszkezelő és motiváló lényegét (24. táblázat).

Méréseink alapján a fejlesztő pedagógusok tudták leginkább alkalmazni az óravázlat készítésében azt az ismeretet, miszerint ha minden csoport eltérő feladatot kap, akkor a csoportok közötti versenyhelyzet kiiktatásra kerül, amely az alulteljesítőkre, a stresszhelyzetet kevésbé tűrőkre motiválóan hat. Azt is láthatjuk, hogy a tantárgyszakos levelező tagozatosak ebben az esetben is rosszabbul teljesítettek, mint a nappali tagozatosak és a fejlesztő pedagógia szakosak. Az elemzés során az adatok tendenciaszerű különbségeket jeleztek (25. táblázat). KHI-négyzet próba, Sig. > 0,05.

24. táblázat: Azonos csoportfeladatok kijelölésének az aránya a szakos és a tagozatos hallgatók körében

			A csoportok azonos feladatot kaptak			Összesen
			azonos	részben azonos	eltérő	
Csoport	nappali tagozatos	Fő	33	8	10	51
		%	64,7%	15,7%	19,6%	100,0%
	levelező tagozatos	Fő	31	8	5	44
		%	70,5%	18,2%	11,4%	100,0%
	fejlesztő pedagógus	Fő	35	18	20	73
		%	47,9%	24,7%	27,4%	100,0%
Összesen		Fő	99	34	35	168
		%	58,9%	20,2%	20,8%	100,0%

25. táblázat: A csoportok azonos feladatot kaptak

	Érték	df - Szabadságfok	Asymp. Sig. (2-sided) Sznifikancia
Khi-négyzet/Pearson-féle	7,534 ^a	4	,100

eloszlás			
Valószínűségi hányados	7,811	4	,099
Linear-by-Linear Association	3,375	1	,066
Érvényes esetek száma	168		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,90.

A csoportfeladatok nem voltak minden tanulói csoport számára egyformán innovatív gondolkodásra serkentőek, érdekesek, motiválóak

Még a gyakorló pedagógusokat is próbára teszi a követelmény, hogy a tanulók részére olyan eltérő feladatokat állítsanak össze, amelyek egy osztály kis tanulócsoportjai számára adott témában egyformán érdekesek, figyelemfelkeltőek, motiválóak. Orlick már 1981-ben arról ír, hogy a kooperatív munkavégzés jelentősége abban rejlik, hogy növeli a tevékenységek megosztását. Márpedig ez a KIP egyik sajátossága. Ennek a követelménynek való megfeleltetés eléri, hogy minden tanulónak lehetősége legyen részt venni a csoport munkájában. (26. táblázat).

Izgalmas, mégis előre feltételezett eredményt kaptunk az összeállított feladatok motiváló hatását illetően. Az adatok elemzéséből kiderül, hogy a nappali tagozatos hallgatóknak kisebb arányban sikerült a megfelelően motiváló feladatok kialakítása. Véleményünk szerint ez annak tulajdonítható, hogy nincs jártasságuk és tapasztalatuk a feladatok összeállításában. Az is kiderült, hogy a tantárgyszakos levelező tagozatos és a fejlesztő pedagógia szakos hallgatók, vagyis a gyakorló pedagógusok azonos arányban tudtak egyformán kihívó, érdekes feladatokat összeállítani. Viszont az is látható, hogy közülük minden negyedik, ötödik személynek, feltételezhetően, nemcsak mint hallgatónak, hanem mint gyakorló pedagógusnak is, küzdenie kell azért, hogy motiváló feladatokat állítson össze a gyerekek számára. Márpedig ez az ismeretelsajátításra sarkallás egyik feltétele. Ha a feladat az első pillanatban felkelti a tanulók érdeklődését, motiválóan hat, akkor a munkában való aktív részvétel és azon keresztül az ismeretelsajátítás sikeres lehet. Az elemzés során az adatok tendenciaszerű különbségeket jeleztek (27. táblázat). Khí-négyzet próba, Sig. > 0,05.

26. táblázat: Motiváló csoportfeladatok aránya a szakos és a tagozatos hallgatók körében

			A csoportfeladatok nem voltak eléggé és egyformán kihívóak, motiválóak		Összesen
			kevésbé motiváló	megfelelően motiváló	
Csoport	nappali tagozatos	Fő	23	28	51
		%	45,1%	54,9%	100,0%
	levelező tagozatos	Fő	12	32	44
		%	27,3%	72,7%	100,0%
	fejlesztő pedagógus	Fő	20	53	73
		%	27,4%	72,6%	100,0%
Összesen		Fő	55	113	168
		%	32,7%	67,3%	100,0%

27. táblázat A csoportfeladatok nem voltak eléggé és egyformán kihívóak, motiválóak

	Érték	df - Szabadságfok	Asymp. Sig. (2-sided) Szignifikancia
Khi-négyzet/Pearson-féle eloszlás	5,081 ^a	2	,079
Valószínűségi hányados	4,955	2	,084
Linear-by-Linear Association	3,879	1	,049
Érvényes esetek száma	168		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 14,40.

A hallgatók túlméretezték időben a csoportfeladatokat

Annak megállapítása, hogy egy csoportfeladat az adott időintervallumba belefér-e, nagy gyakorlatot igényel.

Méréseink azt mutatják, hogy a nappali tagozatos hallgatók, valószínűleg a gyakorlati tapasztalat hiánya miatt, túlméretezték a csoportfeladatokat, amelyek végrehajtása a szokásos 15-20 percnél több időt igényel, így az óra hátralévő szakaszában az egyéni differenciált feladatokra nem jutna idő. A KIP szerinti óra sajátossága, hogy fele a kis tanulói csoportok által megoldandó feladatok számára van fenntartva és az óra többi része a csoportfeladat eredményét felhasználó differenciált egyéni feladatok megoldására áll a tanulók rendelkezésére (28. táblázat).

28. táblázat: A csoportfeladatok hossza az egyes hallgatói csoportokban

			A hallgatók/pedagógusok túlméretezték időben a feladatokat		Összesen
			túlméretezett	megfelelő	
Csoport	nappali tagozatos	Fő	24	27	51
		%	47,1%	52,9%	100,0%
	levelező tagozatos	Fő	10	34	44
		%	22,7%	77,3%	100,0%
	fejlesztő pedagógus	Fő	20	53	73
		%	27,4%	72,6%	100,0%
Összesen		Fő	54	114	168
		%	32,1%	67,9%	100,0%

A gyakorlottság, a tapasztalat a siker egyik záloga. Az elméleti ismeretek elsajátítása és annak a gyakorlatban történő alkalmazása a levelező tagozatos hallgatók esetében a pedagóguspályán eltöltött időnek tulajdoníthatóan könnyebb. Tapasztalatukból eredően ez a csoport könnyebben fel tudja mérni az egyes feladatok megoldásához szükséges időt. Lényegtelen az eltérés, mindössze 2% a levelező tagozatos szakos és a fejlesztő pedagógus szakos hallgatók között, ez utóbbi csoport javára.

A csoportfeladatok hosszának, méretezésének szempontjából tapasztalt összefüggés szignifikánsnak mutatkozott, ami arra enged következtetni, hogy ezek az eltérések valóban a

különböző hallgatói csoportoknak (nappali vagy levelező tagozat, illetve fejlesztő pedagógusok) tulajdoníthatóak (29. táblázat). Khi-négyzet próba, Sig. < 0,05.

29. táblázat: A hallgatók/pedagógusok túlméretezték időben a feladatokat

	Érték	df- szabadságfok	Asymp. Sig. (2-sided) Szignifikancia
Khi-négyzet/Pearson-féle eloszlás	7,744 ^a	2	,021
Valószínűségi hányados	7,573	2	,023
Linear-by-Linear Association	4,612	1	,032
Érvényes esetek száma	168		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 14,14.

A differenciált egyéni feladatok nem használták fel a csoportmunka eredményét

A tanulók tudásának a fejlesztése nagyban függ a személyre szabott feladatoktól, az egyéni, differenciált fejlesztéstől. A KIP-ben a differenciált egyéni feladatok szerkesztése nagy figyelmet igényel. Nemcsak azért, mert névre szól, figyelembe veszi a tanuló kompetenciáit, meglévő tudását, ismereteit, épít Vigotszkij (2006) legközelebbi fejlődési zóna elméletére, hanem azért is, mert ez a tehetséggondozás egyik terepe és visszahat a tanulók csoporton belüli együttműködésére is. Az egyéni feladatoknak fel kell használniuk a csoportmunka eredményét, vagyis nem lehet megoldani azokat anélkül, hogy a csoportfeladat ne készüljön el, ne vegyen részt benne a tanuló és ne támaszkodjon az ott szerzett ismeretekre. Ha a tanuló számára nem tesszük lehetővé, hogy az egyéni feladatában felhasználja a csoportmunka eredményét, akkor a csoportmunkában való aktív részvételtől szoktatjuk le. Ennek a kívánalomnak az elmulasztásánál hamar megtanulja a tanuló, azaz hogy az egyéni feladata akkor is sikerül, ha nem vesz részt a csoportmunkában, ami a csoport együttműködése és így a szocializáció szempontjából is hátráltató tényező. Ellenkező esetben viszont azt tudatosítjuk a tanulóban, hogy a csoport sikere az ő egyéni előrehaladásának is a záloga lesz. Vizsgálatunk célja annak megállapítása volt, hogy meglévő ismereteik birtokában képesek-e a hallgatók

olyan feladatokat összeállítani, amelyek a csoportmunka során szerzett ismeretekre támaszkodnak, annak eredményét felhasználva fejlesztik a gyerekek tudását, motiválják munkára őket.

Az összes vizsgált hallgató tekintetében jelentős különbségeket látunk a névre szóló, egyéni képességekhez mért feladatok megfelelésében (30. táblázat).

30. táblázat: A differenciált egyéni feladatok megfelelése az egyes hallgatói csoportokban

			A differenciált egyéni feladatok felhasználták a csoportmunka eredményét			Összesen	
			nem használták fel	részben használták fel	felhasználták		
Csoport	nappali tagozatos	Fő	5	7	39	51	
		%	9,8%	13,7%	76,5%	100,0%	
	levelező tagozatos	Fő	7	5	32	44	
		%	15,9%	11,4%	72,7%	100,0%	
	fejlesztő pedagógus	Fő	1	2	70	73	
		%	1,4%	2,7%	95,9%	100,0%	
	Összesen		Fő	13	14	141	168
			%	7,7%	8,3%	83,9%	100,0%

A fejlesztő pedagógusok kiemelkedően magas arányban, 96%-ban készítették el a kritériumoknak megfelelően a differenciált egyéni feladatokat, amely eltérés szignifikánsnak tekinthető (31. táblázat). KHI-négyzet próba, Sig. < 0,05. Közülük csak egy hallgató nem értette meg a csoportfeladatra történő ráépülés lényegét, fontosságát. Mivel az ő feladatuk, munkájuk elsődleges célja a tanuló egyénre szabott fejlesztése, az sem meglepő, hogy közülük mindenki az integrációs mátrixnak megfelelően (Bloom-féle taxonómia és Gardner-féle többszörös intelligencia elveinek együttes figyelembe vétele – Heacox, 2006), annak értő alkalmazásával készítette el a tanulók egyéni, differenciált feladatát.

31. táblázat: A differenciált egyéni feladatok felhasználták a csoportmunka eredményét

	Érték	df - Szabadságfok	Asymp. Sig. (2-sided) Sznifikancia
Khi-négyzet/Pearson-féle eloszlás	15,149 ^a	4	,004
Valószínűségi hányados	16,858	4	,002
Linear-by-Linear Association	8,121	1	,004
Érvényes esetek száma	168		

a. 4 cells (44,4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,40.

Javításra visszaküldött óratervek

A hallgatók egyéni teljesítményét is vizsgáltuk. Valószínűleg a módszer gyakorlatban történő alkalmazásának hiánya miatt nem volt olyan hallgató, aki maradéktalanul képes lett volna a programnak megfelelő összes kritérium egy időben történő figyelembe vételére és annak az óravázlatban történő érvényesítésre.

Az egyes vizsgált hallgatói csoportok eredményét összevetve megállapítjuk, hogy a fejlesztő pedagógia szakosok teljesítménye bír a legkedvezőbb értékekkel. Ők értették meg leginkább a módszer kritériumait, azoknak az óravázlatban történő érvényesítését. Az ő esetükben kértük legcsekélyebb arányban az óravázlat újrafogalmazását. A csoportok közötti eltérés szignifikánsnak tekinthető.⁴⁶. Viszont az értékekből az is kiderül, hogy mindegyik hallgatói csoport tekintetében, így a fejlesztő pedagógia szakosokéban is, jelentős a javításra visszaadott munka (32. táblázat).

A javításra visszaküldött óratervek magas aránya arra enged következtetni, hogy nehéz megváltoztatni a pedagógusok/leendő pedagógusok tanításról vallott nézeteit. Mind a nappali, mind a levelező tagozatos hallgatóknak a diákéveikből hozott tapasztalataikhoz köthető elképzelése van a tanításról. Legtöbbjük a pedagógus munkát az új ismeret szóbeli közlésével azonosítja, a minél érthetőbb és logikusabb magyarázatok láncolatának átadásával.

Elképzeléseik nem igazodnak a tanítással szemben támasztott új követelményekhez. A váltás nehéz. Problémát jelent számukra olyan összetett, multidimenzionális csoportfeladatok összeállítása, amelyek megoldása sokféle intellektuális képességet igényel, lehetőséget adva a diákoknak tehetségük, tudásuk és problémamegoldó képességük használatára, fejlesztésére. Kívánatos szem előtt tartani, hogy minél összetettebb egy feladat, annál több diáknak van lehetősége megmutatni intellektuális képességét, amelyek fejlesztése nagy jelentőséggel bír, mivel nélkülözhetetlen eszköz a státuszprobléma sikeres kezelésében.

32. táblázat: A javításra visszaküldött óratervek az egyes hallgatói csoportokban

			Visszaküldte-e		Összesen	
			nem	igen		
Csoport	nappali tagozatos	Fő	3	48	51	
		%	5,9%	94,1%	100,0%	
	levelező tagozatos	Fő	1	43	44	
		%	2,3%	97,7%	100,0%	
	fejlesztő pedagógus	Fő	11	62	73	
		%	15,1%	84,9%	100,0%	
	Összesen		Fő	15	153	168
			%	8,9%	91,1%	100,0%

A hallgatók munkájának összegzése

Az egyetemek célja, hogy úgy bocsássák ki a hallgatókat, hogy pályájuk megkezdésekor magas szintű módszertani ismerettel is rendelkezzenek. A képzés hatékonyságát növelhetné, ha a hallgatóknak lehetőségük lenne a megszerzett elméleti ismereteiket a gyakorlatban is folyamatosan kipróbálni a képzés ideje alatt. Mivel ez a lehetőség nem, vagy korlátozottan áll a rendelkezésre, a KIP megismertetése lehetőséget ad a gyakorlatban történő kipróbálás nélkül, szemináriumi keretek között a heterogén tanulói csoport kezelésének a felkészítésére.

Munkánkban azt vizsgáltuk, hogy a KIP ismerveit mennyire sikerül úgy átadni szemináriumi keretek között a hallgatóknak, hogy ismereteiket képesek legyenek felhasználni a tanórára történő felkészülésük során. Feltételezésünk szerint, amennyiben a hallgatók

képesek a KIP elveinek megfelelő óravázlatot szerkeszteni, akkor nagy valószínűséggel értik a módszer lényegét és tudják elméleti ismereteiket a gyakorlatban is alkalmazni. Kérdés volt számunkra, hogy a hallgatók mennyire értik meg a tudásban heterogén tanulói csoport együttnevelésének a szükségességét, így a módszernek a státuszkezelésre irányuló fontos tevékenységét. Ennek mérésére a módszer elveinek megfelelő óravázlat összeállítását kértük. Az értékelésben a legfontosabb szempont a KIP elveinek való megfelelés, vagyis a csoportfeladatok nyitott-végűségének követelménye, a csoportfeladatok különbözősége, a differenciált egyéni feladatok csoportmunkára épülése állt.

A mérések alapján majdnem minden tekintetben *a, tantárgyszakos levelező tagozatos (többségükben már diplomával rendelkező pedagógus) hallgatók* mutatták a gyengébb eredményt, míg a legsikeresebbnek a *fejlesztő pedagógia szakosok* tűnnek.

A tantárgyszakos levelező tagozatos hallgatók eredményeiből arra következtetünk, hogy számukra, többségben a levelező tagozatos, gyakorló pedagógus részére, nehezen megy a pedagógiai kultúraváltás, a megszokott tanórai tevékenységektől való eltérés, a tanítási órák KIP-es szempontok szerinti felépítése. A hiányosságok arra engednek következtetni, hogy a hallgatók, az egyetemről kikerülve nem veszik majd figyelembe munkájuk során a KIP státuszkezelési feladatát, nem élnek a nyílt végű feladatok alkalmazásával, így nem építenek a tanulók képességeinek a sokféleségére. A feladatokon keresztül nem teszik lehetővé a tanulók együttműködését, akik mind viselkedésükben, mind motiváltságukban alul maradnak a kívánatos szinttől.

A fejlesztőpedagógia szakosok minden területen jól, jobban teljesítettek (*minden csoport esetében eltérő, nyitott végű feladatok; a csoportfeladatok megfelelő méretezése; motiváló, személyre szabott, differenciált feladatok*).⁴⁷ Úgy véljük, hogy az óravázlat KIP-nek történő általános megfeleltetése mellett és valószínűleg választott szakjukból adódóan, különösen a differenciált feladatok tekintetében, fel tudják ajánlani az egyéni tanulói siker elérésének lehetőségét. Az egyéni feladatok összeállítása során értőn alkalmazták a Gardneri intelligenciákról és a Bloom-féle taxonómiáról tanultakat.

Kérdések sorával találjuk szemben magunkat. Vajon a *fejlesztőpedagógia szakos hallgatók* azért teljesítenek-e jól, mert eleve jó, jobb teljesítményre képesek, mint a többi vizsgált csoport hallgatói? Vajon nyitottabbak a különböző, benne a KIP módszer iránt? Elméleti ismereteiket a gyakorlatban jobban képesek alkalmazni? Vajon az oktatók felkészültsége, a hallgatóknak a velük való kapcsolata, a hallgatókra valamiféle különleges

⁴⁷ A fejlesztőpedagógia szakos hallgatók esetében volt tapasztalható a legaktívabb hozzáállás. Már a szeminárium alatt, annak szünetében feltett kérdések alapján is érdeklődően és értőn fordultak a program felé.

odafigyelés az eredményesség kulcsa? Vajon a képzés szervezettsége és tartalma adja-e a főlényt? Vajon van-e különbség a két egyetem között abban a tekintetben, hogy mennyi időt szánnak a különböző oktatott tárgyakon keresztül az új ismeretek elsajátítására, mélyítésére és azok rendszerbe foglalására? Vajon mennyire játszanak szerepet az oktatott tárgyak közötti kapcsolatok, a tantárgyak tudatos egymásra épülése? A kérdések között vannak olyanok, amelyek megválaszolása szinte lehetetlen, de vannak olyanok is, amelyek további kutatás tárgyát képezik. Jelenleg csak találgatásokba bocsátkozhatnánk.

*

Arról, hogyan lehet az oktatást hatékonyabbá tenni, sokféle elgondolás létezik, de azt kijelenthetjük, hogy a tanórai siker elérésében a pedagógusoké a meghatározó szerep. A pedagógiai munka eredményesebbé tétele pedig csak akkor következik be, ha a pedagógusok képesek a változtatására, ha a problémák megoldására új válaszokat, módszereket keresnek és ezeket a gyakorlatban sikerre is viszik (Kotschy 2003). A pedagógusképzés ennek egyik segítője.

Hivatkozás

- Aguerronod, I.** (2008): *The Dynamics of Innovation: Why Does it Survive and What Makes it Function.* In: *Innovating to Learn, Learning to Innovate.* Centre for Educational Research and Innovation. OECD
- Allen, H. E.** [1956]: *The diffusion of educational practices in school systems of the Metropolitan School Study Council.* Publikálás alá nem került doktori disszertáció. Teachers College. Columbia University: New York.
- Alvy, H. – Robbins, P.** (2010): *Learning from Lincoln: leadership practices for school success.* Alexandria, Virginia: ASCD.
- Arellano, A.** (2002): *Bilingual students, acquisition of academic language in a complex instruction classroom.* Publikálás alá nem került doktori disszertáció. Stanford University, Stanford, CA.
- Argyris, C. – Schön, D. A.** (1996): *Organizational learning II: Theory, method and practice* Reading, MA: Addison-Wesley
- Bábosik István** (1982): *Személyiségformálás közvetett hatásokkal.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bábosik István** (2000): Az iskola nevelési hatékonyságának mutatói. *Új Pedagógiai Szemle,* 2000. 4. 3-4.
- Bábosik István** (2004): *Nevelélmélet.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Bábosik István - Nádasi Mária** (1975): *A közvetett ráhatás a csoportmunkában.* Pedagógiai Közlemények, Budapest
- Bagdy Emőke – Telkes József** (1988): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Baker, B. – Rytina, N.** (2012): *Estimates of the Unauthorized Immigrant Population Residing in the United States.* January 2012. Populatin Estimates March, 2013.
- Balaton Károly – Tari Ernő** (2014): *Stratégiai és üzleti tervezés.* Akadémiai Kiadó.
- Bandura, A.** (1976): Szociális tanulás utánzás útján. In: Pataki Ferenc (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia.* Gondolat Könyvkiadó, Budapest. 84-112.
- Banks, J. A.** (2014): *Multicultural Education.* Pearson, Allyn and Bacon, Boston. Fifth edition.
- Baráth Tibor** (2003): Mitől jó az iskola? In: Bálint Júlia-Baráth Tibor (szerk.) *Útközben – Minőségfejlesztés a tanulásfejlesztésért.* Qualitas, Szeged. 87-110.

- Baráth Tibor** (2007): Az iskola szervezeti és vezetési ismérvei. *Új Pedagógiai Szemle*. 2. 3-16.
- Batelaan, P.** (1998): *Towards an equitable classroom. Cooperative Learning in Intercultural Education in Europe*. Hilversum: International Association for Intercultural Education (IAIE).
- Batelaan, P. – Van Hoof, C.** (1996): Cooperative learning in intercultural education. In *European Journal of Intercultural Studies*, 7 (3).
- Bayer József** (1995): *Vezetési modellek – vezetési stílusok. Hatékonyságjavulás a vezetési színvonal emelésével*. Vinton. Budapest.
- Beadle, P.** (2010): *How to teach*. Croun House Publishing, Camarthen.
- Becze Orsolya** (2012): A külső vezérlésű innovációs kezdeményezések szerepe a közoktatás reformjában. *Új Pedagógiai Szemle*. 2012. 9-10. 92-135.
- Becze Orsolya** (2010): „Lépésről lépésre” egy pedagógiai innováció nyomában. PhD disszertáció. BCE.
- Benedek István** (2013): *A közoktatási intézmény hatékonysága*. Budapesti Műszaki Egyetem.
- Bennet, T.** (2011): *Not quite a teacher*. Continuum International Publishing Group, London.
- Berde Csaba – Felföldi János** (2004): *Vezetési ismeretek*, Campus Kiadó, Debrecen, 2004, 130.
- Berger, J. B., Cohen, B. P., Zelditch, M.** (1966): Status characteristics and expectation states. In: Berger, J., Zelditch, M. és Anderson, B. (szerk.): *Social theories in progress*. Houghton-Mifflin, Boston. 1. 9–46.
- Berger, J. B., Cohen, B. P., Zelditch, M.** (1972): Status characteristics and social interaction. *American Sociological Review*, 37. 3. sz. 241–255.
- Berger, J. B., Rozenholtz, S. J., Zelditch, M.** (1980): Status organizing processes. *Annual Review of Sociology*, 6. sz. 479–508.
- Bernáth József** (1994): *Az iskolák szakmai fejlesztése*. Budapesti Műszaki Egyetem.
- Bianchini, J.** (1995): *How do middle school students learn science in small groups? An analysis of scientific knowledge and social process construction*. Doktori disszertáció. Kézirat. Stanford University, Stanford, CA.
- Bikics Gabriella** (2003): Tanítási képességek fejlesztése a német és a magyar tanárképzésben. In: Falus Iván (szerk.): *Pedagógusképzés*. 2003, 1-2. 59.
- Bower, B.** (1997): Effects of the multy-ability curriculum in secondary social studies classrooms. In: Cohen. E. G. és Lotan, R. A. (szerk.): *Working for equity in*

- heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice.* Teachers College Press, New York. 117–133.
- Brim, O. G.** (1994): *Socialisation nach Abschluss der Kindheit.* Stanton, Wh.
- Brookhart, S.M.** (1999): The Art and Science of Classroom Assessment: The Missing. Part of Pedagogy. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 27. 1. sz. The George Washington University, Graduate School of Education and Human Development Washington, DC.
- Brunner, R.** (1976): *Lehrertraining.* Reinardt. Verlag, München.
- Carlson, R. O.** (1965): *Adoption of Educational Innovations.* Eugene: University of Oregon. Center for the Advanced Study of Educational Administration.
- Carter, P.:** *Teacher Quality Initiative.* Chattanooga-Hamilton County Public Education Foundation. www.pefchattanooga.org/www/docs/2-110. (2013.03.21.)
- Cohen (1978):**
- Cohen, E. G.** (1982): Expectations states and interracial interaction in school settings. *Annual Review of Sociology*, 8. sz. 209–235.
- Cohen, E. G.** (1984): Talking and working together: Status, interaction and learning. In: Peterson, P., Wilkinson, L. C. és Hallinan, M. (szerk.): *The social context of instruction: Group organization and group processes.* Academic Press, New York. 171–187.
- Cohen, E. G.** (1988): *Producing equal status behavior in cooperative learning.* Paper presented at the convention of the International Association for the Study of Cooperation in Education. Shefayim, Israel.
- Cohen, E. G.** (1991): Teaching in multiculturally heterogeneous classrooms. Findings from a model program. *McGill Journal of Education*, 26. sz. 7–23.
- Cohen, E. G.** (1991): Teaching in multiculturally heterogeneous classrooms. Findings from a model program. *McGill Journal of Education*, 26. 7-23.
- Cohen, E. G.** (1994b): Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64. 1. sz. 1–35.
- Cohen, E. G.** (1997): Understanding status problems: sources and consequences. In: Cohen, E. G. és Lotan, R. A. (szerk.): *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice.* Teachers College Press, New York. 61–76.
- Cohen, E. G. és Lotan, R. A.** (1989): Can classrooms learn? *Sociology of Education*, 62. sz. 75–94.
- Cohen, E. G. – Lotan, a. R.** (2014): *Designing groupwork: Strategies for heterogeneous classrooms.* Teachers College, Columbia University. New York – London.

- Cohen. E. G. és Lotan, R. A.** (1997a): Raising expectations for competence: The effectiveness of status interventions. In: Cohen, E. G. és Lotan, R. A. (szerk.): *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice*. Teachers College Press, New York. 77–91.
- Cohen. E. G. és Lotan, R. A.** (1997b): *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice*. Teachers College Press, New York. 31–43.
- Cohen. E. G., Lotan, R. A. és Catanzarite, L.** (1990): Treating status problems in the cooperative classrooms. In: Sharan, S. (szerk.): *Cooperative learning: Theory and Research*. Praeger, New York. 203–229.
- Cohen. E. G., Lotan, R. A. és Holthuis, N. C.** (1997): Organizing the classroom for learning. In: Cohen, E. G. és Lotan, R. A. (szerk.): *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice*. Teachers College Press, New York. 31–43.
- Cohen, E. G., Lotan, R. A. és Leechor, C.** (1989): Can classroom learn? *Sociology of Education*, 62. sz. 75–94.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., York, R. L.** (1966): *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Comer, J., Haynes, N. M., joyner, E. T., Ben-Avie, M.** 1966): *Rallying the whole village: The Comer process for reforming education*. New York: teachers College Press.
- Cousinet, R.** (1945): *Une méthode de travail libre par groupes*. Cerf, Paris.
- Crahay, M. – De Neve-Lajong** (1982): L'école, L'enseignement et l'innovation. *Laboratoire de Pédagogie Expérimentale*. Université de Liège. 24–27.
- Cros, F.** (1993): *L'innovation à l'école: forces et illusions*. Presses Universitaires de France. 18., 20., 25–26., 37–40. 47. 63. Paris.
- Csapó Benő** (2007): A tanári tudás szerepe az oktatási rendszer fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle*. 2007. 3-4. 11-23.
- Cseh Györgyi, Gál Ferenc, Halász Gábor, Horn Gábor, Szabó Mária, Szúdi János** (1997): *Önfejlesztő iskolák*. Budapest, Soros oktatási füzetek
- Csermely Péter** (2014a): *Gondolatok az innovációról*
<http://webcache.googleusercontent.com/search?hl=hu&q=cache%3A1cKzSRs-F30J%3Ahttp://csermelyblog.tehetsegpont.hu/node/143+pedag%C3%B3giai+innov%C3%A1ci%C3%B3> (2014. 10. 02.)
- Csermely Péter** (2014b): *Milyen a jó tanár?* <http://csermelyblog.tehetsegpont.hu/node/28> (2014.11.05)

- Cousinet, R.** (1945): *Une méthode de travail libre par groupes*. Cerf, Paris.
- Cuseo, J.** (1992): Cooperative learning vs. small group discussions and group projects: The critical differences. *Cooperative learning and college teaching*, 2. 3. sz. 5–10.
- Csirmaz Mátyás** (2003): Alternatívitás vagy az oktatási rendszer hiányosságai? *Új Pedagógiai Szemle*. 10. 86-98.
- Day, Ch., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E. és Kington, A.** (2009): *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes. Final Report*. National College for School Leadership. Nottingham
- Deal, T.E. – Peterson, K.D.** (2009). *Shaping school culture: Pitfalls, paradoxes, and promises*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dewey, J.** (1902): *The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dobos Krisztina** (2002): Az innováció. *Új Pedagógiai Szemle*. 2002. szeptember 38-48.
- Doise, W. – Mugny, G. – Perret-Clermont, A.** (1980): A társas kölcsönhatás és a kognitív műveletek fejlődése. In: Pataki Ferenc (szerk.): *Csoportlélektan*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest. 277-296.
- Donaldson, G.** (2010): *Teaching Scotland's future*. Scottish Government. <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/337626/0110852.pdf> (2014.06.09.)
- Drucker, P. F.** (1991): *Hatékony vezető kézikönyve*, Budapest, Park Kiadó.
- Elmore, R. F.** (1995): *Getting to scale with good educational practices*. Harvard Educational Review, 66(1), 1-26.
- Epstein, J. L. és– Karweit, N.** (1983): *Friends in school: Patterns selection and influence in secondary schools*. Academic Press, New York.
- Emrick, J. A. – Peterson, S. M.** (1977): *Evaluation of the National Diffusion Network*. Final report. Volume II: Technical supplement. Menlo Park, Ca.: Stanford Research Institute.
- Everard, B. –Morris, G.** (2001): *Hatékony iskolavezetés*. KÖVI, Szeged.
- Faludi Szilárd** (1994): Homo Ludens. *Új Pedagógiai Szemle*. 1994/82-83
- Falus Iván** (2012): Mit várunk a tanártól? Új készségek, kompetenciák? In: B. Tier Noémi (szerk.) *Alma a fán*. 2012. 57.
- Falus Iván** (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útja*. Gondolat Kiadó, Budapest. 131.
- Falus Iván** (2003): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó
- Fayol, H.** (1917). *Administration industrielle et générale; prévoyance, organisation, commandement, coordination, controle*. Paris, H. Dunod et E. Pinat

- Feldman, R. S. és Prohaska, T.** (1979): The student as Pygmalion: Effect of Student's expectancy on the teacher. *Journal of Educational Psychology*, 71. sz. 485–493.
- Fernandez, R. M. – Gould, R. V.** (1994): A Dilemma of State Power: Brokerage and Influence in the National Health Policy Domain. *American Journal of Sociology*. Vol. 99: 6. 1455–1491.
- Foster, M.** (2001): African American teachers and culturally relevant pedagogy. In: Banks, J. A. – Banks, C. A. (szerk.) *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey-Bass. 570-581.
- Frascati kézikönyv** OECD, 2002.
- Fredrickson, B. L.** (1998): What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2. 300–319.
- Frederiksen, J. R. és Collins, A.** (1989): A systems approach to educational testing. *Educational Researcher*, 18. 9. sz. 27–32.
- Freinet, E.** (1969): *Naissance d'une pédagogie populaire*. Maspero, Parizs.
- Fullan, M.** (2008): *Facilitator's Guide to the Moral Imperative of School Leadership*, Michael Fullan Enterprises Inc. Ontario Institute for Studies in Education
- Garai László:** The Second Modernization and its Bolshevik-type Infrastructure. https://www.academia.edu/4927999/The_Second_Modernization_and_its_Bolshevik-type_Infrastructure. 2015.07.17.
- Gardner, H.** (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books. New York.
- Gardner, H.** (2003): *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. Basic Books, New York.
- Gáspár László** (1996): *Innovációs folyamatok menedzselése az iskolában*. OKER oktatási Iroda.
- Gay, G.** (2000): *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*. New York: Teachers College Press.
- Geletkanyz, M. A. – Hambrick, D. C.** (1997): The External Ties of Top Executives: Implications for Strategic Choice and Performance. *Administrative Science Quarterly*. 42. 654–681.
- Gentry, W. – Deal, J. J. – Stawiski, S. – Ruderman, M.** (2012): *Are Leader Born or Made?* Center For Creative Leadership
- Giddens, A.** (2003): *Szociológia*. Osiris Kiadó, Budapest.

- Goldhaber, D. D. – Brewer, D. J.** (2000): Does teacher certification matter? High school teacher certification status and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 80, 134, 136-138.
- Golnhofer Erzsébet** (2003): Törekvés a tanárképzés megújítására. In: Falus Iván (szerk.): *Pedagógusképzés*. 2003, 1-2. 102.
- Golnhofer Erzsébet** (2006): Szervezeti kultúra. In Golnhofer Erzsébet (szerk.) *Az iskolák belső világa*. M. Nádaszi Mária (sorozatszerk.) *A gyakorlati Pedagógia néhány alapkérdése*. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet.
- Gordon, T.** (2003): *Vezetői Eredményesség Tréning (V.E.T.)* Assertiv Kiadó, Budapest, 298.
- Grey, V.** (1973): Innovation in the States: A Diffusion Study. *The American Political Science Review* 67. 4.
- Grieko, E. M. – Acosta, Y. D. – Cruz, G. P. – Gryn, T. – Larsen, L. – Traveyan, E. N. – Walters, N.** (2012): The Foreign-Born Population in the United States: 2010. *American Community Survey Reports*. U. S. Department of Commerce Economics and Statistics Administration U. S. Census Bureau May 2012.
- Grossman, P. L.** (2002): *Teacher knowledge and professional education: The case of pedagogical content knowledge*. Keytone address presented at the Inaugural Universiti Pendidikan Sultan Idris. International Teacher Conference, Tanjong Malim, Perak, Malajzia
- Gyarmathy Éva** (2010): *Hátrányban az előny. A szociokulturálisan hátrányos helyzetű tehetsége*. Génusz Könyvek 12. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Gyarmathy, Éva** (2012): *Diszlexia a digitális korszakban*. Műszaki Könyvkiadó.
- Halász Gábor** (1996): A vezetés fejlesztése és az oktatás minősége. In: Szabó Imre (szerk.), *Vezetésfejlesztés és vezetőképzés a közoktatásban*, Okker, Budapest, 1996, 10-17.
- Halász Gábor** (2007a): Tanulószervezet – eredményes oktatás. *Új Pedagógiai Szemle*. 2007. 3-4. 37-45.
- Halász Gábor** (2007b): *Képességfejlesztés, iskolavezetés és pedagógiai paradigmaváltás*. in: Kiss Éva (szerk.) *Pedagógián innen és túl. Zsolnai József 70. születésnapjára*. Pannon egyetem BTK. Pécsi Tudományegyetem BTK. 2007. 366-387.o.
- Halász Gábor** (2011): School leadership and pupil learning outcomes, In: Baráth Tibor, Szabó Mária (szerk.) *Does Leadership Matter? Implications for Leadership Development and the School as a Learning Organization: ENIRDELM Conference*, Szeged, 2010.. Budapest; Szeged: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2011. 19-32.

- Halász Gábor – Balázs Éva – Fischer Márta – Kovács István Vilmos** (2011): *Javaslat a Nemzeti Oktatási Innovációs rendszer fejlesztésének stratégiájára*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Hallinan, M. T.** (1982): Classroom Racial Composition and Children's Friendships. *Social Forces*, **59**. 1. sz. 225–245.
- Hammerness, K. – Darling-Hammond, L. – Shulman, L.** (2002): *Towards expert thinking: How case writing contributes to the development of theory-based professional knowledge in student-teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.
- Harmatiné Olajos Tímea – Pataky Nóra – K. Nagy Emese** (2014): *A kétszeresen kivételes tanulók tehetséggondozása 2014*. Géniuszkönyvek 33. 123-195
- Harris, A.** (2002): Distributed Leadership in Schools: Lead or Misleading
www.icponline.org/features_articles/fl14_02.htm
- Havas P.** (2003): Az iskolai tanulás motivációjáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2003-03-ko-Havas-Iskolai> (2015. 03. 26.)
- Heacox, D.** (2006): *Differenciálás a tanításban, tanulásban*. Budapest, SZIA
- Hersey, P., - Blanchard, K. H.** (1982): *Management of organization behavior: utilizing human resources* (4. kiadás). Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.
- Holthuis (1997):**
- Huberman, M.** (1983): The role of teacher education in the improvement of educational practice: A linkage model. *European Journal of Teacher Education*. 6: 1. 17–29.
- Humphreys, P. és Berger, J.** (1981): Theoretical consequences of status characteristic formation. *American Journal of Sociology*, **86**. 15. sz. 254–265.
- Hunyady Györgyné – M. Nádasi Mária** (2011): Személyközi kapcsolatok az iskolában. In: Bábosik István és mtsai (szerk.): *Pedagógia az iskolában. A szociális életképesség megalapozása*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.
- Innovatív iskolák fejlesztése TÁMOP-3.1.4-12/1 pályázati kiírás**
- INTASC** (Inter State New Teacher Support and Assessment Consortium): Államközi és Tanári Értékelési és Támogatási Konzorcium, Washington D.C., USA.
Honlapja: <http://www.ccsso.org/>
- Isen, A. M.** (1987): Positive affect, cognitive processes, and social behavior. *Advances in Experimental Social Psychology*, **20**. 203–253.

Johnson, J. H. (2011): *Immigrants and Education. Just The Facts*. Public Policy Institute of California, April, 2011.

http://www.ppic.org/content/pubs/jtf/JTF_ImmigrantsEducationJTF.pdf 2014. 05. 02.

Johnson, D. W. és Johnson, R. T. (1990): Cooperative learning and achievement. In: Sharan, S. (szerk.): *Cooperative learning: Theory and research*. Preager, New York. 27–37.

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

Johnson, D. W. és Johnson, R. T. (1996): *Meaningful and Manageable Assessment Through Cooperative Learning*. Interaction Book Company, Edina, Minn.

Johnson, D. W. és Johnson, R. T. (1999): What makes cooperative learning work. *Cooperative learning JALT Applied Materials*, 115. sz. 1–15.

Johnson, D. W. és Johnson, R. T. (1997): Social Psychological Theories of Teaching. In: Saha, L. J. (Ed.): *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. Oxford, Elsevier Science Ltd. 163-168.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., Stanne, M. és Garibaldi, A. (1990): Impact of group processing on achievement on cooperative group. *Journal of Social Psychology*, **129**. 4. sz. 507–516.

Johnson, J. H. – Kasarda, J. D. (2011). Six disruptive demographic trends what Census 2010 will reveal. The University of North Carolina at Chapel Hill. UNC 2011.

Jó gyakorlatok.

http://kosar.educatio.hu/index.php/intezmenyi_innovacio/jo_gyakorlatok_list/1346211711.edu (2014. 04.30.)

K. Nagy Emese (2004): Hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása a Komplex Instrukciós Program segítségével. *Új Katedra*, **13**. 11. sz. 21–24.

K. Nagy Emese (2005): A társas interakció mint tudásgyarapító tényező a heterogén osztályokban. *Iskolakultúra*, **15**. 5. sz. 16–25.

K. Nagy Emese (2006): A tanulói státus hatása a tanulók órai szereplésére. *Új Pedagógiai Szemle*, **55**. 5. sz. 35–46.

K. Nagy Emese (2007): Integrációs modell. A hejőkeresztúri IV. Béla Körzeti Általános Iskola tevékenysége. *Fókusz*, **9**. 1. sz. 36–56.

K. Nagy Emese (2012): *Több mint csoportmunka*. Nemzeti Tankönyvkiadó.

K. Nagy, E. – Nagy, Z. (2005): Egy hátránykompenzáló iskolai program. *Új Pedagógiai Szemle* 54, 4-5:172-190.

- Kagan, S.** (2001): *Kooperatív tanulás*. Önkonet Kft. Budapest.
- Katz, E. – Lazarsfeld, P. F.** (1955): *Personal Influence: The Part Played by People in the Flow of Mass Communication*. Gleonce, Illinois: Free Press.
- Kertesi Gábor** (2007): *A képesség szerinti iskolai szegregáció mértéke és következményei Magyarországon. számítások a 2003. évi kompetencia-felvétel adatai alapján*. Magyar Közgazdasági Társaság Közoktatás és esélyegyenlőség c. vitanap. Budapest.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor** (2009): *Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után*. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézete.
- Khatena, J.** (1992): *Gifted: Challenge and response for education*. Itasca, Peacock Publishers.
- Klein Balázs – Klein Sándor** (2008): *A szervezet lelke*. EDGE, Budapest.
- Klein Sándor** (2007): Tanulószervezet a tanuló társadalomban. *Új Pedagógiai Szemle*, 2007. 3-4. 4-10.
- Knapp, M. S. – Copland, M. A. – Honig, M. I. – Plecki, M. L. – Bradley S. Portin** (2010): *Learning-Focused Leadership and Leadership Support: Meaning and Practice in Urban Systems*, University of Washington, 2013.
- Kocsis József** (1993): *Menedzsment műszakiaknak*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest 184.
- Kocsis Mihály** (2003): *A tanárképzés megítélése*. Iskolakultúra könyvek. Pécs. 105.
- Kotschy Béla** (2003): Szakmai fejlesztő/fejlődő iskolák. In: Falus Iván (szerk.): *Pedagógusképzés*. 2003, 1-2. 110.
- Kovács István Vilmos** (2010): Az oktatás tudástérképe. Kézirat. online: <http://tamop311.ofi.hu/szakmai-program/8-1/oktatasi-agazat>
- Kovács István Vilmos** (2012): Az oktatási innovációk terjedésének esélyei Magyarországon. In: Istance, D. – Kobayashi, M. *Az innováció hálózatai*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Kovács Sándor** (1988) *Innováció az iskolában*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.
- Kozma Tamás** (1994): *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Köpeczi Bócz Tamás** (szerk.) (2007): *Készség- és kompetenciafejlesztés és innovatív pedagógiák Magyarországon*. ReferNet Magyarország.
- Köznevelési Törvény**. Magyar Közlöny. 2013.
- Kroll, D. L., Masingila, J. O. és Mau, S. T.** (1992) Cooperative Problem Solving: But What About Grading? *The Arithmetic Teacher*, **39**. 6. sz. 17–23.

KSH 2013-14. Oktatási adatok

Lannert Judit (2009): *Az oktatási ágazat kutatási, fejlesztési és innovációs rendszerének elemzése*. Kutatási Zórójelentés. Kézirat.

http://www.tarki-tudok.hu/file/tanulmanyok/v_zarotanutmanykfi.pdf (2014.11.05.)

Lazarsfeld, P. F. – Berelson, B. R. – Gaudet, H. (1948): *The People's Choice: how the voter makes up his mind in a presidential campaign*. New York: Columbia University Press.

Leechor, C. (1988): *How high and low achieving students differentially benefit from working together in cooperative small groups*. Doktori disszertáció. Kézirat. Stanford University, Stanford, CA.

Leedy, P. és Ormrod, J. (2013): *Planning and Design. Practical research*. Pearson New International Edition.

Lew, M., Mesch, D., Johnson, D. W. és Johnson, R. T. (1986): Positive interdependence, academic and collaborative-skills group contingencies, and isolated students. *American Educational Research Journal*, **23**. 3. sz. 476–488

Lewin, K. (1935): *A Dynamic Theory of Personality*, McGraw Hill Book Company Inc.

Lewin, K. – Lippit, R. and White, R. K. (1939): (1939). *Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates*. *Journal of Social Psychology*, **10**, 271-301.

Light, P. – Glacham, M. (1985): *Facilitation of individual problem solving through peer interaction*. *Educational Psychology*. **5**. 217-225. o.

Likert, R. (1967): *The human organization: Its management and value*, New York: McGraw-Hill.

Liskó Ilona (2004): *A pedagógusképzések hatékonysága*. *Educaio* 2004/3. 391-405.

Lloyd, P. és Cohen, E. G. (1999): Peer status in the middle school. a natural treatment for unequal participation. *Social Psychology of Education*, **4**. 1. sz. 1–24.

Lopez, S. J. – Snyder, C. R. (2002): *Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press, New York.

Lord, T. R. (2001): 101 Reasons for using cooperative learning in biology teaching. *The American Biology Teacher*, **63**. 1. sz. 30–38.

Lotan, R. (2012): Complex Instruction, In: Banks, J. A. (ed.): *Encyclopedia Diversity in Education*, Sage Publications, Thousands Oaks, CA.

Lotan, R. A. – Bianchini, J. A. – Holhuis, N. C. (1996): *Complex Instruction on science classroom: The Human Biology Curriculum in action*. In: Stahl, R. J. *Cooperative learning in science: a handbook for teachers*. Menlo Park, California

- Magyar Értelmező Kéziszótár.** MTA Nyelvtudományi Intézet, Akadémiai Kiadó, 2003.
- Marland, S. P.** (1972): Education of the gifted and talented. Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. Washington, DC: Government Printing Office. In Yewchuk – Lupart (1993): *Gifted Handicapped: A Desultory Duality*. In (Eds.) Heller – Mönks – Passow: *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford, Pergamon, 709–726.
- Marx, G.** (2006): *Future-oriented Leadership: preparing Schools, Students, and Communities for Tomorrow's Realities*, Alexandria, VA. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maxwell, J. C.** (2013): *The 5 Levels of Leadership: Proven Steps to Maximize Your Potential*. Thomas Nelson Inc.
- Mayer, J. D., Gaschke, Y., Braverman, D. L. és Evans, T.** (1992): Mood-congruent judgment is a general effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63. 119–132.
- McKinsey and Company** (2007): *How the Worlds' Best-performing School Systems Come out on Top*.
http://www.mckinsey.com/locations/UK_Ireland/~/_/media/Reports/UKI/Education_report.ashx (2014.11.14.)
- Mead, G. H.** (1973): *A pszichikum, az én és a társadalom*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Merseeth, K. K. – Koppich, J.** (2000): Teacher education at the University of Virginia: a study of English and mathematics preparation. In: Darling-Hammond, L. (ed.) *Studies of excellence in teacher education: Preparation in a five year program*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teachers Education Publications. 49-81.
- Merton, R. K.** (1968): Continuities in the theory of reference group behavior. 335–440. o. In *Social Theory and Social Structure*. New York: Free Press.
- Miller, N. és Harrington, H. J.** (1990): A situational identity perspective on cultural diversity and teamwork in the classroom. In: Sharan, S. (szerk.): *Cooperative learning: Theory and Research*. Praeger, New York. 39–75.
- M. Nádasi Mária** (2010): Innovációk a tanárképzésben – alulnézetből. In: *Pedagógusképzés. Pedagógusképzők és –továbbképzők folyóirata*. 2010/1. 126-137.
- Morrison, K.** (2002), *School Leadership and Complexity Theory*, London: Routledge Falmer.

- Morrison – Kuhn** (1983): Cognitive aspects of preschoolers' imitation in a play situation. In.: Cohen, E. G. – Lotan, R. A. (1989): *Can classrooms learn?* Sociology of Education 62. szám. 75-94.
- Mulford, B. & Silins, H.** (2003). Leadership for organisational learning and improved student outcomes. *Cambridge Journal of Education*. 33(2), 175-195.
- Murphy, D.** (2007): Professional School Leadership: Dealing with Dilemmas Dunedin Academic.
- National Research Council** (2000): *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academies Press.
- National Center for Educational Statistics** (2000): *Digest of education statistics, 1999*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Németh Szilvia - Papp Z. Attila** (2005): Nevelés - konfliktus - integráció. In: Mayer József - Németh Szilvia (szerk.) *Fókuszban a roma többségű iskolák*. OKI, Budapest. 151-171.
- Nonaka, I. – Takeuchi, H.** (1995): The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation. *Oxford University Press*.
- OFSTED** (2003): Leadership and management: what inspection tells us. Ofsted Publication Centre.
- Ogilvie, E.** (1973): *Gifted Children in Primary Schools*. Macmillan Educ. Ltd.
- Oláh Attila** (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény*. Trefort Kiadó, Budapest
- Ollé János** (2006): Iskola és szervezet. In Golnhofer Erzsébet (szerk.) *Az iskolák belső világa*. M. Nádasi Mária (sorozatszerk.) *A gyakorlati Pedagógia néhány alapkérdése*. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet.
- Orlick, T. D.** (1981): Positive socialization via cooperative games. *Developmental Psychology*, 17. 426-429.
- OECD** (2002): *Frascati kézikönyv. Javaslat a kutatás és kiismerleti fejlesztés felméréseinek egységes gyakorlatára*. A Nemzeti Kutatási és Technológiai Hivatal kiadványa, Budapest.
- OECD** (2005): Oslo Manual. *Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data*, 3rd Edition OECD, EUROSTAT. OECD Publishing.
- Othman, F. B.** (2009): *A study on personality that influences teaching effectiveness*. [http://webcache.googleusercontent.com/search?hl=hu&q=cache%3A1GEtwFbMikgJ%3Ahttp://eprints.usm.my/25478/1/A_STUDY_ON_PERSONALITY_THAT_INFLUENCES.pdf+fauziah+et+al.\(2014.06.11.\)](http://webcache.googleusercontent.com/search?hl=hu&q=cache%3A1GEtwFbMikgJ%3Ahttp://eprints.usm.my/25478/1/A_STUDY_ON_PERSONALITY_THAT_INFLUENCES.pdf+fauziah+et+al.(2014.06.11.))

- Owens, R.** (2001): *Organisational Behaviour in Education: Instructional leadership and school reform*, Needham Heights, MA: Allyn and Bacon
- Óri Péter – Spéder Zsolt** (2012): *Demográfiai portré 2012*. KSH Népeségtudományi Kutatóintézet. 155-156.
- Palmer, P. J.** (1998): *The courage to teach: Exploring the inner landscape, of a teacher's life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pála Károly** (2009): *Kompetencia alapú oktatási programcsomagok fejlesztése Magyarországon*. Oktatásfejlesztő és Kutatóintézet.
- Park, S. H. – Luo, Y.** (2001): Guanxi and Organizational Dynamics: Organizational Networking in Chinese Firms. *Strategic Management Journal*. 22. 455–477.
- Parkhurst, H.** (1982): *Education on the Dalton plan (magyar)*. *A Dalton-terv* Budapest Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Pedagógiai Lexikon III.** Keraban Kiadó, Budapest. 144.
- Padget, J. – Ansell, C.** (1993): Robust action and the rise of the medici, 1400-1434, *American Journal of Sociology*, 1259-1319.
- Perkes, V. A.** (1967): *Junior high school teacher preparation, teaching behaviors, and student achievement*. Ann Arbor, MI: University Microfilms.
- Perret-Clermont, A. N. – Schubauer-Leoni, M. L.** (1981): Conflict and cooperation as opportunities for learning. In: P. Robinson (szerk.) *Communication in development*. Academic Press, London. 203-233.
- Petersen, P.** (1998): *Kis Jena-Plan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Peterson, P. L. – Clark, C. M.** (1978): Teachers' reports of their cognitive processes during teaching. *American Educational Research journal*. 15. 555-565.
- Piaget, J.** (1960): Problemes de la psycho-sociologie de l'enfant. In Gurvitch, G (szerk.) *Traité de Sociologie*. Tome Second, 229-254. o.
- Piaget, J.** (1998): Les méthodes nouvelles. Leurs bases psychologiques. Examen des méthodes nouvelles. In: *Encyclopédia Française*. In: Bouglé, C. (szerk.) *Éducation et Instruction*. 15. kötet. Párizs.
- Pietrasinski, Z.** (1997): *Alkotó vezetés*. Budapest, 1977, Gondolat.
- Plank, S.** (2000): *Finding one's place: Teaching styles and peer relations in diverse classrooms*. Teachers College Press, New York.
- Psenáková Ildikó – Mező Ferenc** (szerk.) (2010): *Képességfejlesztés digitális tananyaggal*. Kocka Kör, Debrecen.

- Qin, Z., Johnson, D. W. és Johnson, R. T.** (1995): Cooperative vs. competitive efforts and problem solving. *Review of Educational Research*, 65. sz. 129–143.
- Radó Péter** (2010): Az iskolaszervezetről. <http://oktpolcafe.hu/az-iskolaszervezetről-243/>
- Razik, T. and Swanson, A.** (2001): *Fundamental Concepts of Educational Leadership*, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Inc
- Rechnitzer János** (1993): Innovations and regional policy. In: *Hungary: Society, State, Economy and Regional Structure in Transition*. Ed.: Hajdú Z. Pécs: Centre for Regional Studies, 1993. 221–244.
- Réthy Endréné** (2013): *Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere c. könyvének bemutatása*. Comenius Oktató és Kiadó Kft. Pécs. 256.
- Robinson, Viviane M. J.** (2007): *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. ACEL Monograph Series. No. 41.
http://www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0020/13727/Leadership_Oration.pdf (2014. 04.13.)
- Roebuck, C.** (2000): *Hatékony vezetés*, Scolar Kiadó, Budapest, 2000, 93.
- Rogers, E. M.** (2003): *Diffusion of Innovations*. Glencoe: Free Press.
- Rogers, E. M. – Jain, N. C.** (1968): *Needed Research on Diffusion within Educational*
- Rogoff, B.** (1990): *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press, New York.
- Rogoff, B.** (2003): *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Roste, R. – Miles, I.** (2005): Differences between public and private sector innovation. In: Halvorsen, T. – Haukness, J. – Miles I. – Roste, R.: *On the differences between public and private sector innovation. Innovation in the public sector*. Publin Report No. D9. 22-39.
- Rozenholtz, S. J.** (1985): Modifying status expectations in the traditional classroom. In: Berger, J. és Zelditch, M. (szerk.): *Status, rewards and influence*. Jossey Bass, San Francisco. 445–470.
- Rosenholtz, S. J. és Rosenholtz, S. H.** (1981): Classroom organization and the perception of ability. *Sociology of Education*, 54. 2. sz. 132–140.
- Rosenholtz, S. J. és Simpson, C.** (1984): The formation of ability conception: Developmental trend or social construction? *Review of Educational Research*, 54. 1. sz. 31–63.

- Rozenholtz, S. J. és Wilson, B.** (1980): The effects of classroom structure on shared perceptions of ability. *American Educational Research Journal*, 17. sz. 175–182.
- Schlechty, P. C.** (2009): *Leading for Learning: How to Transform Schools into Learning Organizations*, John Wiley & Sons, Inc.
- Schumpeter, J.** (1934; 1911): *The Theory of Economic Development*. Harvard UP. Cambridge, Mass. 1934. Először kiadva 1911-ben.
- Seashore Louis, K. – Leithwood, K. – Wahlstrom, K. L. –Anderson, E. S.** (2010): *Learning from Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning: Final Report of Research to The Wallace Foundation*, University of Minnesota, University of Toronto, 9.
- Seligman, M. E. P. – Csikszentmihályi, M.** (2000): Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55. 1. sz. 5–14.
- Senge, P. M.** (1998): *Az Ötödik alapelv*, HVG kiadó, Budapest
- Sharan. S. és Hertz-Lazarowitz, R.** (1980): A group investigation method of cooperative learning in classroom. In: Sharan, S., Hare, A. P., Webb, C. és Hertz-Lazarowitz, R. (szerk.): *Contributions to the study of cooperation in education*. Brigham Young University Press, Provo, ÚT. 19–46.
- Sharan, S., Kussell, P., Hertz-Lazarowitz, R., Begarano, Y., Raviv, S. és Sharan, Y.** (1984): *Cooperative learning in the classroom: Research in desegregated schools*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Sharan, S. és Shachar, H.** (1988): *Language and learning in the cooperative classroom*. Spring-Verlag, New York.
- Sharan, S. és Sharan, Y.** (1992): *Small group teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Shepard, L. A.** (2001): The role of classroom assessment in teaching and learning. In: Richardson, V. (szerk.): *The Handbook of Research on Teaching, Fourth Edition*. American Educational Research Association, Washington, DC.
- Shulcz, S. E.** (1999): *To group or not to group: Effects of groupwork on students' declarative and procedural knowledge in science*. Doktori disszertáció. Kézirat. Stanford University, Stanford, CA.
- Silins, H. – Zarins, S. – Mulford. B.** (2002). Leadership and school results. Invited Chapter for K. Leithwood & P. Hallinger. *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Norwell, 561-612.

- Simpson, C.** (1981): Classroom structure and the organization of ability. *Sociology of Education*, 54. 3. sz. 120–132.
- Slavenburg, J. H.** (1996): *Pedagógiai innováció és a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók.* Partners Training and Innovatie, Rotterdam.
- Slavin, R. E.** (1983): *Cooperative learning.* Longman, New York.
- Slavin, R. E.** (2001): Cooperative learning and intergroup relations. In: Banks, J. A. és Banks, C. A. M. (szerk.): *Handbook of research on multicultural education.* Jossey-Bass, San Francisco. 628–634.
- Smith, K. A.** (1998): Grading Cooperative Projects. *New Directions for Teaching and Learning*, 74. sz. 59–67.
- Smith, K. A., Johnson, D. W. és Johnson, R. T.** (1981): Can conflict be constructive? Controversy versus concurrence seeking in learning groups. *Journal of Educational Psychology*, 73. sz. 651–663.
- Solomon, P. G.** (1988): *The curriculum bridge: From standards to actual classroom practice.* Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- Sternberg, R. J.** (1985): *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence.* Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J.** (1998): Abilities are forms of developing expertise. *Educational Researcher*. 27. 3. sz. 11–20.
- Stocker Miklós** (2004): *Tanuló szervezetek a fenntartható fejlődésért,* Menedzsmentforum, (2004.05.27), www.mfor.hu, letöltve: 2010.02.28.
- Stogdill, R. M.** (1974): *Handbook of leadership: A survey of theory and research.* New York, Free Press.
- Strauss, R. P. – Sawyer, E. A.** (1986): Some new evidence on teacher and student competences. *Economics of Education Review*, 5/1, 41-48.
- Swing, S. és Peterson, P.** (1982): The Relationship of Student Ability and Small Group Interaction to Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 19. sz. 259–274.
- Szabóné Kármán Judit** (2009): A cigányság esélyegyenlőségének megteremtése a magyarországi oktatási rendszerben. *Az esélyegyenlőség és a felzárkóztatás vetületei az oktatásban*” Nemzetközi Tudományos Konferencia Szabadka, 2009.szeptember 17-19.
- Szatómáriné, dr. Balogh, Mária** (2008.): *Hogyan tanulnak a szervezetek?* (2010.03.29.)
- Százdi Antal** (1999): Szakmai fejlesztés az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, XLIX. 6. sz. 69-85.

- Szenczi Árpád** (2000): *Neveléstani alapkérdések*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Szivák Judit** (2006): Kommunikáció az iskolában. In Golnhofer Erzsébet (szerk.) *Az iskolák belső világa*. M. Nádasai Mária (sorozatszerk.) *A gyakorlati Pedagógia néhány alapkérdése*. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet.
- Szolgáltatói kosár**. http://www.educatio.hu/bin/content/tamop311/tamop311/online_termekkatalogus/szolg_kosar.html (2014. 04. 21.)
- Tannenbaum, A.S. – Schmidt, W.H.** (1958). How to choose a leadership pattern. Harvard Business Review
- Taylor, F. W.** (1911): *The Principles of Scientific Management*. New York, London, Garper and Brothers.
- Trencsényi László** (1997): Pedagógiai innováció In: Báthory Zoltán, Falus Iván (szerk.):
- U. S. Census Bureau State and County Quick Facts**
<http://quickfacts.census.gov/qfd/states/00000.html> (2014. 05. 02.)
- Vág Ottó** (1985): *A marxista pedagógia története dokumentumokban I-II.*, Budapest
- Vigotszkij, L. Sz.** (1987): *A defektológia alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vigotszkij, L. Sz.** (1978): *Mind in society: The development of higher psychological process*. Harvard University Press, Cambridge.
- Wagschal, H.** (1972): Innovation in Education. Educational Studies, Vol. 3, No. 3
- Wang, M. C. – Lindvall, C. M.** (1984): Individual differences and school learning. In E. W. Gordon (szerk.): *Review of research in education*. 161-225.
- Watson, D.** (2002): Positive affectivity: the disposition to experience pleasurable emotional states. In Lopez, S. J. és Snyder, C. R. (szerk.): *Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press, New York. 106–120.
- Webb, N. M.** (1982): Student interaction and learning in small groups. *Review of Educational Research*, 52. sz. 421–445.
- Weber, M.** (1947): *The Theory of Social and Economic Organization*. The Free Press and the Falcon's Bring Press
- Webster, M. és Sobieszek, B.** (1974): *Sources of self-evaluation: A formal theory of significant others*. Wiley, New York.
- Wenglinsky, H.** (2002): The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education policy Analysis Archives*, 10.
- Wildy, H. – Louden W.** (2000): School restructuring and the dilemma of principals' work. *Educational Management and Administration* 28/2. 173-184.

- Williams, B. R. – Brien, K. – LeBlanc, J.** (2012): Transforming Schools into Learning Organizations: Supports and Barriers to Educational Reform, *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*
- Wilson, S. M. – Floden, R. E. – Ferrini-Mundy, J.** (2001): *Teacher preparation research: Current knowledge, gaps, and recommendations: A research report prepared for the U.S. Department of Education*, Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy.
- Wong Fillmore, L.** (1991): Second language learning in children: A model of language learning in social context. In: Bialystok, E. (szerk.) *Language processing in bilingual children*. Cambridge University Press, Cambridge, England. 49–69.
- Zack, M.** (1988): *Delegation of authority and the use of the student facilitator role*. Paper presented at the triannual meeting of the International Association for the Study of Cooperation in Education, Shefayim, Israel.
- Zumwalt, K.** (1989): The need for curricular vision. In: Reynolds, M. C. (ed.) *Knowledge base for the beginning teacher*. New York: Pergamon Press. 173-185.

Ábrák, táblázatok, keretes írások, képek jegyzéke

Ábrák

Ábra száma és címe	Oldalszám
1. Ábra: Az innováció schumpeteri megfogalmazásának alapesetei	13
2. Ábra: Az innováció folyamata	19
3 ábra: Tannenbaum-Schmidt modellje a vezetői magatartásról	41
4. Ábra: A hejőkeresztúri 8. osztályosok matematika tesztben elért eredménye 2011-ben a többi iskolához viszonyítva	84
5. Ábra: A KIP kedveltsége a tanulók körében (%)	93
6. ábra: A KIP-es órák eloszlása didaktikai feladatok által meghatározott főbb órátípusok szerint a kezdő és a programot készsége szinten alkalmazó pedagógusok körében	94
7.Ábra: A tanítási óra jellemzése	124
8. ábra: A tanítási óra jellemzése (diákok, %)	127
9. ábra: A pedagógusok jellemző válaszai a program hatékonyságát illetően	140
10. ábra: A duplahurkos kör koncepciója a KIP elfogadásáról	155

Táblázatok

Táblázat száma és címe	Oldalszám
2. Táblázat: Az intézmény vonzáskörzetébe tartozó falvak intézményei a székhelyen és a telephelyen	80
4. Táblázat: A hejőkeresztúri iskola kompetenciamérési eredményei 2000-ben, valamint 2011-2013-ig terjedő időszakban	82
5. Táblázat: A hejőkeresztúri iskola pedagógiai tevékenységében érvényesülő programok	85
4. Táblázat: A KIP-es órák típusának meghatározásában résztvevő pedagógusok	94

19. Táblázat: A KIP-es órák eloszlása didaktikai feladatok által meghatározott főbb órátípusok szerint a kezdő és a programot készségszinten alkalmazó pedagógusok körében	95
20. táblázat: A vizsgálatban résztvevő tanulók létszáma (2001)	116
21. Táblázat: A Komplex Instrukciós Program mérési eredményében résztvevő nevelők és tanulói csoportok	117
22. Táblázat: A vizsgálatban résztvevők tanulók száma tanévenkénti megoszlásban	117
23. Táblázat: Reprezentatív válaszok a „Mit tartott a módszer legnagyobb erényének?” kérdésre	118
24. Táblázat: Reprezentatív válaszok a „Mennyi felkészülést igényel a foglalkozás?” kérdésre	119
25. Táblázat: Reprezentatív válaszok a „Változott-e a gyerekek hozzáállása a tanórai munkához?” kérdésre	119
26. Táblázat Reprezentatív válaszok a „Hogyan érezte magát a tanítási órán?” kérdésre	120
27. Táblázat: Reprezentatív válaszok az „Ajánlja-e kollégáinak? Ha igen, miért?” kérdésekre	120
28. Táblázat: Kételyek és problémafelvetések	121
29. Táblázat: Reprezentatív válaszok a „Miben volt másabb ez az óra, mint a többi?” kérdésre	126
30. Táblázat: Reprezentatív válaszok a „Szeretnéd-e, ha több hasonló óraszervezés lenne” kérdésre	126
31. Táblázat: A képzés alapú és a szakmai fejlődés alapú szemlélet különbségei	130
18. Táblázat: KIP-es általános iskolák, 2015	131
19. Táblázat: Az iskolák mutatói	133
20. Táblázat: A nevelők által tartott KIP-es órák száma	148
21. táblázat: A vizsgálatban résztvevő hallgatók száma	183
22. táblázat: A feladatok nyitott végűségének megfelelése a hallgatói csoportok között	187
23. táblázat: A csoportfeladatok nem feleltek meg a nyitott-végűség követelményének	188
24. táblázat: Azonos csoportfeladatok kijelölésének az aránya a szakos és a tagozatos hallgatók körében	189
25. táblázat: A csoportok azonos feladatot kaptak	189
26. táblázat: Motiváló csoportfeladatok aránya a szakos és a tagozatos hallgatók körében	190

27. táblázat A csoportfeladatok nem voltak eléggé és egyformán kihívóak, motiválóak	191
28. táblázat: A csoportfeladatok hossza az egyes hallgatói csoportokban	192
29. táblázat: A hallgatók/pedagógusok túlméretezték időben a feladatokat	192
30. táblázat: A differenciált egyéni feladatok megfelelése az egyes hallgatói csoportokban	194
31. táblázat: A differenciált egyéni feladatok felhasználták a csoportmunka eredményét	194
32. táblázat: A javításra visszaküldött óratervek az egyes hallgatói csoportokban	196

Keretes írások

Keretes írások száma és címe	Oldalszám
1. Keretes írás Pedagógus megjegyzése a KIP kezdeti lépéseiről	101
2. Keretes írás Pedagógus megjegyzése a csapatépítő játékról	101
3. Keretes írás Pedagógus megjegyzése a szabályok megfogalmazásáról	102
4. Keretes írás Pedagógus megjegyzése a tanulói szerepekről	103
5. Keretes írás Pedagógus megjegyzése a nyílt végű feladatok megfogalmazásáról	104
6. Keretes írás Pedagógus megjegyzése a tanulói szerepek teljesítéséről	105
7. Keretes írás Pedagógus megjegyzése a tanulói szerepek rotálódásáról	106
8. Keretes írás Pedagógus megjegyzése a csoporthangulat felméréséhez	107
9. Keretes írás Pedagógus megjegyzése a KIP tanulói kedveltségéről	108
10. Keretes írás Pedagógus megjegyzése a KIP pedagógusok körében meglévő kedveltségéről	108
11. Keretes írás Pedagógus megjegyzése a tanulók közötti interakció elősegítéséről	111
12. Keretes írás Pedagógus megjegyzése az irányító szerep átadásáról	111

13. Keretes írás Pedagógus megjegyzése a tanulóknak a tanári irányítás nélküli munkavégzéséről	111
14. Keretes írás Pedagógus megjegyzése az ismeretsajátítás játékos kontextusba helyezéséről	112
15. Keretes írás Pedagógus megjegyzése a tanulók teljesítményének a pozitív megerősítéséről	112
16. Keretes írás Pedagógus megjegyzése a KIP-es órának a tanmenettel való harmonizálásáról	112
17. Keretes írás Pedagógus megjegyzése a sikeres ismeretsajátításról	113
18. Keretes írás Pedagógus megjegyzése a KIP eredményességéről	122
19. Keretes írás Pedagógus megjegyzése az innovatív gondolkodás előnyeiről	123
20. Keretes írás Pedagógus megjegyzése a KIP előnyeiről	138
21. Keretes írás Pedagógus megjegyzése a KIP tanulói kedveltségéről	139
22. Keretes írás Pedagógus megjegyzése a tanóra közös megbeszélésére	170
23. Keretes írás Pedagógus megjegyzése a pedagógusok között végbemenő kommunikációra	171
24. Keretes írás Intézményvezető megjegyzése egymás segítéséről	171
25. Keretes írás Intézményvezető megjegyzése saját hitelességéről	172
26. Keretes írás Intézményvezető megjegyzése a célok kitűzéséről	173

Képek, fotók

Képek száma és címe	Oldalszám
1. kép: Mission High School, San Francisco	63
2. kép: Matematika óra a Mission High Schoolban	64
3. fotó: A facilitátor feladata	69

4.	fotó: A csoportvezető feladata	70
5.	fotó: Az írnok feladata	71
6.	fotó: Az anyagfelelős feladata	72
7.	fotó: A tanulói szerepek elosztása	73
8.	fotó: „Közülünk senki sem olyan okos, mint mi együttesen”	75

Mellékletek

I. melléklet

Komplex Instrukciós Program szerint szervezett óra

2014. 04. 08.

Tantárgy:	magyar irodalom
Tanítási egység:	Csokonai Vitéz Mihály: A Reményhez
Az óra típusa:	gyakorló
Nagy gondolat:	AMÍG ÉLÜNK, REMÉLÜNK!
Osztály:	6. osztály
Csoportbeosztás: fő, 5 csoport:

Az óra szerkezete:

1. Alapelvek, szerepek áttekintése, tanári motiváció: 3 perc

2. Csoportalakítás: 2 perc

A csoportok heterogén összetételűek, a szerepek szétosztása a tanulók feladata figyelemmel arra, hogy minden órán rotálódjanak.

Szerepek: kistanár

anyagfelelős

írnok

beszámoló,

időfelelős

rendfelelős,

előadó

hangulatjavító

3. Csoportmunka: 15 perc

4. Csoportok beszámolója: 10 perc

5. Egyéni feladatok: 5 perc

6. Egyéni beszámolók: 5 perc

7. Az óra értékelése: 5 perc

Felhasznált eszközök: csomagolópapír, babák, babaruhák, színes papírok, filctollak, színes ceruzák, egyéb íróeszközök.

Felhasznált ismeretek: A versről és a költő életéről tanultak.

Fejlesztendő területek: szókincsfejlesztés, műfajok közötti közlekedés, a figyelem versbe való irányítása; nonverbális jelek felismerése és gyakorlása, fantázia, kreativitás - érzelmi dominanciájú háttérkompetenciák.

Forrásanyag: Csokonai Vitéz Mihály: A Reményhez c. verse.

Amíg élünk, remélünk!

Az előző órán megismerkedtünk Csokonai: A Reményhez c. versével. Ezen az órán a remény fogalmával fogunk – kicsit vidámabb – formában foglalkozni!

Az I. csoport feladata:

- Készítsetek egy pályát a papírra! (Lehet 3D-s is...!:D) Hogy mi alapján? Íme:
 - Találjatok ki egy olyan célt, aminek elérése érdekében az elinduló játékos „végigreménykedheti” a pályát! Bármilyen lehet!
 - A pálya díszítéséhez válasszatok a versből „képeket”!
 - Neheztelképp találjatok ki kisebb-nagyobb akadályokat a pályára, amik próbára teszik a remény erejét!
 - A beszámoló feladata: bemutatni a célt és az akadályokat az osztálynak.

1. Teszteld a pályát és ez alapján írd meg egy 5 mondatos leírást a rajzolt pályáról! Legyen tárgyilagos stílusú!
2. Teszteld a pályát és ez alapján írd meg egy 5 mondatos kritikát a rajzolt pályáról! Említsd meg gyengeségeit, de erősségeit is!
3. Teszteld a pályát és ez alapján írd meg egy 5 mondatos reklámot a rajzolt pályáról! Lehet 4 soros, ritmikus versbe szedve is. :)
4. Teszteld a pályát és ez alapján próbáld meg egy 4 soros verset írni a Veled mint játékosként történt eseményekről!
5. Teszteld a pályát, vizsgálj meg az akadályokat, és próbáld meg nehézség szerint „súlyozni” őket! Írd meg erről 2 mondatot!

A II. csoport feladata:

- Trükkös ötlet: Csokonai verset írt a Reményhez...? Akkor miért ne írhatna neki a Remény válaszverset? Készítsétek el!
- Bármilyen „műfajt” választhattok: lehet akár rapszöveg, énekelt szöveg is, vagy ha nem megy rímekben, lehet levél is. A lényeg, hogy legyen tartalmas, a Reményre jellemző **válaszüzenete!**
- Pizkozaton dolgozzatok, majd jól láthatóan írjátok át a „művet” a csomagolópapírra!

1. Másold be a füzetedbe a választ! Húzd alá az általad legütősebbnek tartott sort! Próbáld meg 2 mondatban elmagyarázni, miért is ez a legütősebb szerinted!
2. Írd Csokonai nevében egy „válasz-válaszverset”! (8 sor)
3. Milyen érzéseket kelt benned Csokonai verséhez képest a Remény válasza? Vajon javult vagy romlott volna a hangulata a költőnek tőle?
4. Másold be a füzetedbe a választ! Légy Te az irodalomtanár: keresd meg, hogyan lehetne jobba tenni, mit lehet még rajta javítani!
5. Másold be a füzetedbe a választ! Írd át egy hivatalos stílusú levéllé! Nem baj, ha vicces, sőt! :)

A III. csoport feladata:

- Amíg az ember szeretve érzi magát, reménye is marad. Készítsetek a költő számára egy listát azokról az emberekről, akik – mint minden más embernél – az ő közvetlen környezetében élhettek! Lehetnek családtagok, de mások is.
- Írjatok mindegyikük nevében egy-egy biztató mondatot a költő számára, ami jobb kedvre derítheti! Lehet a mondatok között mindenféle stílusú: komolyabb, de viccesebb; távolságtartóbb, de meghittebb is. Bármilyen hosszú lehet.
- Ha marad idő, rajzoljátok a nevük mellé az arcukat olyan arckifejezéssel, amitől szerintetek jobbkedvű lenne az elszomorodott költő!

1. Válaszd ki a mondatok közül azt, amelyik Téged a legjobban megérintett, és másold be a füzetedbe! Írd le 2 mondatban, miért ezt választottad!
2. Találj ki egy olyan történetet, ami a vers boldog befejezése, és amiben a felsorolt szereplők közül szerepel is néhány! 5 mondat legyen legalább!
3. Készíts egy virágcsokrot a füzetedbe, ami vidámabbá tenné a szegény költő szobáját! A virágcsokrot a költő egyik ismerőse küldte. Válaszd ki, ki legyen az? Írj a csokorhoz egy rövid üzenőkártyát a nevében!
4. Válassz ki egy szereplőt, és írd a külső tulajdonságairól egy 5 mondatos jellemzést!
5. Válassz ki egy szereplőt, és írd a belső tulajdonságairól egy 5 mondatos jellemzést!

A IV. csoport feladata:

- Rajzoljátok „before-after” képet egy emberről (lehet bárki: férfi, nő, kisebb-nagyobb fiú, lány, idősebb néni-bácsi stb.)! Mit is jelent ez...?
- Készítsetek róla egy képet reményvesztetten. A testtartása, a ruhája színe, az arckifejezése, mindene az érzéseit mutassa. Minél több eszközzel fejezitek ki ezt az érzést, annál jobb. Ez legyen a papír egyik oldalán.
- Készítsetek róla egy másik képet is, amikor már újra visszatért az életkedve. Itt is: a testtartása, a ruhája színe, az arckifejezése, mindene az érzéseit mutassa. Ez legyen a papír másik oldalán!
- Ha marad időtök, írjatok egy rövid párbeszédet, ami a kétféle hangulatú ember között zajlik! Hogyan hatnak egymásra? Elő is adhatjátok!

1. Képzeld el, hogy egy társkereső oldal tulajdonosaként az első képpel jelentkezik hozzád ez a valaki, társkeresőként! Mit tanácsolsz neki? Figyelj a tapintatos stílusra! 2 mondat.
2. Képzeld el, hogy egy társkereső oldal tulajdonosaként az első képpel jelentkezik hozzád ez a valaki, társkeresőként! Mik azok a dolgok, amiről elismerőleg tudsz szólni? Írj erről két mondatot!
3. Írj annyi ellentétpárt a két képet összehasonlítva, amennyi csak lehetséges! (pl. fekete kabát-piros kabát)
4. Oszd meg egyik saját reményedet az első rajzon szereplő emberrel! Készíts erről egy 10 soros párbeszédet! Vajon ilyen hangulatban miket mondana Neked?
5. Oszd meg egyik saját reményedet a második rajzon szereplő emberrel! Készíts erről egy 10 soros párbeszédet! Vajon ilyen hangulatban miket mondana Neked?

Az V. csoport feladata:

- Figyelem! Ebben a feladatban az összes kézre szükség lesz! :)
- Elevenítsétek meg a vers szereplőit a babák és megfelelő felöltöztetésük segítségével!
- Ehhez, a verset megvizsgálva, készítsetek egy listát a szereplőkről!
- Játsszátok el a babákkal a versben történeteket! Hogy minden babaszereplő számára mozgalmas legyen a „bábelőadás”, nyugodtan hozzájátszhattok kitalált dolgokat!

- Írjátok le a papírra a szereplők között zajló párbeszédet!

1. Vizsgáld meg a verset! Hányszor említi meg a költő a „mellékszereplőket”?
2. Másold be a füzetedbe a párbeszédet! Légy Te a magyartanár: jelöld meg, hol lehetne még jobbra fejleszteni, javíts rajta!
3. Próbáld meg leírni emlékezetből a babaszereplők ruháit! Kerek, egész mondatokat használj!
4. Vannak az embereken kívül más élőlények is a versben. Mik azok? Írd le mindet!
5. Ki volt a kedvenc szereplőd? Miért? Indokold meg 2 mondatban!

II. melléklet

Tanári kérdőív I.

Iskola:

Tantárgy:

Dátum:

Osztály:

Mennyi felkészülést igényelt a foglalkozás?

Mit tartott a módszer legnagyobb erényének?.....

Változott-e a gyerekek hozzáállása a tanórai munkához?.....

Hogyan érezte magát a tanítási órán?.....

Milyen rendszerességgel szeretné alkalmazni a továbbiakban a módszert? Ajánlja-e kollégáinak? Ha igen, miért?.....

Egyéb megjegyzés:.....

III. Melléklet

Tanári kérdőív II.

Kérjük, válaszoljon az alábbi kérdőívre!

A megfelelő helyre tegyen „X”-et!

Tanári kérdőív			
A csoportmunkát használom	nem	igen	
A csoportmunka használatának gyakorisága	1/hónap	2/hónap	gyakoribb
Tanítási óra típusa	Hagyományos frontális	Hagyományos csoportos	Komplex Instrukciós óra
Több előkészületet igényel			
A tanulók figyelmének lekötése könnyebb			
A beszámoltatás könnyebben megoldható			
Az eszközök sokféleségét igényli			
Nincs fegyelmezési probléma			
Több tanulót tudok megmozgatni egy órán			
A tanítási órát legkevésbé irányítom			

IV. melléklet

Tanulói kérdőív I.

Iskola:

Tantárgy.

Dátum:

Hogyan tetszett Neked ez a tanítási óra?

.....
.....
.....
.....

Miben volt más ez az óra, mint a többi?

.....
.....
.....
.....

Mi volt a Te feladatod? Milyen szerepet szerettél volna inkább?

.....

.....

.....

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

.....

.....

Szeretnéd-e, ha több hasonló óra lenne? Miért?

.....

.....

V. melléklet: Alkalmazott módszerek összehasonlítása gyerekeknel

			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
	Hétköznapi ismereteimet használok	Count	28	17	38	83
		Expected Count	18,8	14,2	50	83
	Többféle tevékenységet végzek	Count	11	15	49	75
		Expected Count	17	12,8	45,2	75
Összes		Count	203	153	539	895
		Expected Count	203	153	539	895

VI. melléklet

Tanári kérdőív III.

Kérjük, válaszoljon az alábbi kérdőívre!
A megfelelő helyre tegyen „X”-et!

Tanári kérdőív	KIP
A tanulók fegyelmezettebbek lettek	
Szakmailag fejlődöm	
A program pozitív irányban befolyásolja a hátrányos helyzetű tanulók teljesítményét	
A program hasznos a tehetséges tanulóknak is	
Szívesen alkalmazom a KIP-et	
A tanulók szívesen vesznek részt a KIP-es órákon.	

VII. melléklet

Tanári megfigyelő lap

Tanár:

Dátum:

Megfigyelést végző személy:

Megfigyelés időtartama:

Osztály:

Tantárgy:

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

VIII. melléklet

Jellemző hibák az óravázlat-készítés kezdetekor													
A csoportfeladatok nem feleltek meg a nyitott-végűség követelményének			A csoportok azonos feladatot kaptak				A csoportfeladatok nem voltak eléggé és egyformán kihívóak, motiválóak		A hallgatók/pedagógusok túlméretezték időben a feladatokat		A differenciált egyéni feladatok felhasználták a csoportmunka eredményét		
Nem nyitott végű feladat	Részben nyitott végű feladat	Nyitott végű feladat	Azonos csoport-feladatok	Részben azonos csoport-feladatok	Eltérő csoport-feladatok	Kevésbé motiváló feladatok	Megfelelően motiváló feladatok	Túlméretezett feladatok	Megfelelő hosszúságú feladatok	Nem használták fel	Részben használták fel	Felhasználták	
Nappali tagozatos hallgatók 51 fő	37	7	7	33	8	10	23	28	24	27	5	7	39
2011, 12 fő													
RÉSZÖS SZEG	9	1	2	7	2	3	5	7	7	5	1	2	9

2012, 19 fő													
RÉSZÖS SZEG	14	2	3	13	3	3	8	11	7	12	2	2	15
2013, 20 fő													
RÉSZÖS SZEG	14	4	2	13	3	4	10	10	10	10	2	3	15
Levelező tagozatos hallgatók 44 fő	33	7	4	31	8	5	12	32	10	34	7	5	32
2011, 19 fő													
RÉSZÖS SZEG	15	2	2	14	4	1	6	13	6	13	3	2	14
2012, 7 fő													
RÉSZÖS SZEG	5	1	1	4	2	1	2	5	2	5	1	1	5
2013, 18													

fő													
RÉSZÖS SZEG	13	4	1	13	2	3	4	14	2	16	3	2	13
Fejlesztő pedagógia szakos hallgatók 73 fő	42	16	15	35	18	20	20	53	20	53	1	2	70
2011, 33 fő													
RÉSZÖS SZEG	20	7	6	16	10	7	12	21	8	25	1	1	31
2012, 19 fő													
RÉSZÖS SZEG	11	4	4	9	4	6	3	16	5	14	0	0	19
2013, 20 fő													
RÉSZÖS SZEG	11	5	5	10	4	7	5	16	7	14	0	1	20

Összesen	112	30	26	99	34	35	55	113	54	114	13	14	141