

DEBRECENI EGYETEM
NEVELÉS- ÉS MŰVELŐDÉSTUDOMÁNYI DOKTORI PROGRAM

K. NAGY EMESE

AZ ESÉLYEGYENLŐTLENSÉG ISKOLAI KEZELÉSE
CSOPORTMUNKÁVAL

(A HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK
STÁTUSZPROBLÉMÁJÁNAK KEZELÉSE
A COMPLEX INSTRUCTION PROGRAM SEGÍTSÉGÉVEL)

DOKTORI ÉRTEKEZÉS

Témavezető:
Dr. Béres Csaba
Egyetemi docens

DEBRECEN
2006

TARTALOM

1. BEVEZETÉS	5
2. ISMERETSZERZÉS ÉS SZOCIALIZÁCIÓ	17
2.1. AZ OSZTÁLY HETEROGÉN ÖSSZETÉTELE ÉS A TANULÁS	17
2.2. COMPLEX INSTRUCTION PROGRAM	19
Az órai munka szervezése	24
Az osztály, mint szocializációs közeg	25
A képességek sokfélesége	27
A jobb képességű gyerekek helye a csoportmunkában	27
Hagyományos csoportmunka kontra Complex Instructio Program	28
Egy amerikai oktatási program a magyar iskolákban	30
3. TÁRSAS INTERAKCIÓ ÉS TANULÁS	34
3.1. ÖNSZABÁLYOZÁS, EGYÉNI FEJLŐDÉS – SELFREGULATION ELMÉLET	35
3.2. SZOCIÁLIS-KOGNITÍV ELMÉLET	37
3.3. SZOCIÁLIS TANULÁS ELMÉLET, AZ UTÁNZÁS	43
Csoportfolyamatok, társas kölcsönhatás	45
Függetlenség és önállóság, mint a tanulás feltételei	46
A csoportmunka hatékonysága	48
3.4. AZ OKTATÁS MÓDSZEREI	49
Redukcionista kontra komplex pedagógiai tevékenység	49
Ismeretközlő kontra problémafelvető oktatás	50
A tanítás-tanulás folyamata	52
<i>Frontális osztályfoglalkozás</i>	52
<i>Individuális oktatás</i>	55
<i>Kiscsoportos oktatás</i>	57
<i>Páros munkaforma</i>	60
3.5. A KISCSOPORTOS MUNKASZERVEZÉS	60
A csoportmunka főbb változatai és jellemzői	61
A csoportmunka hatása a személyiségfejlődésre	65
3.6. OSZTÁLYRANGSOR	67
3.7. AZ ISKOLÁBA KERÜLÉS EGYENLŐTLENSÉGEI	70

Régiók, települések, iskolázási esélyek	71
Családi háttér	73
Cigány gyerekek és az iskola	74
3.8. HIPOTÉZISEK	76
4. A KUTATÁS EREDMÉNYEI	78
4.1. A KUTATÁS TERVEZÉSE	78
A mintavétel nagysága	79
A kutatás időbeli lehatárolása	80
4.2. A HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK HELYE AZ OSZTÁLYHIERARCHIÁBAN	83
A közösség kapcsolatrendszere	84
A hátrányos helyzetű tanulók a közösségben	88
A szociometriai vizsgálat eredményeiből adódó feladatok	91
4.3. AZ ÓRAI MUNKA MEGFIGYELÉSE ÉS MÉRÉSE	92
A vizsgálat eredményei	96
<i>A tanárok munkájának elemzése a tanulói megfigyelőlap segítségével</i>	97
<i>Az osztály megfigyelése – a kiscsoportok tevékenységei</i>	105
A diákok és a tanárok tevékenységformáinak kapcsolata	110
Az órai megfigyelések összegzése	116
4.4. A PEDAGÓGUSOK STÁTUSZKEZELŐ KOMPETENCIÁJÁNAK FEJLESZTÉSE	118
A státuszkezelő-technika elsajátítása, videófilm-elemzés	118
A státuszkezelő-technika elsajátítása óravázlat-készítés segítségével	121
Tanulói képességek megítélése	123
A Program megértését ellenőrző kérdőívek	126
4.5. A STÁTUSZHELYZET HATÁSA A TANULÓK TELJESÍTMÉNYÉRE	128
A minta	129
A státuszhelyzet hatása a tanulók órai munkájára	130
4.6. A SZEREPEK STÁTUSZNÖVELŐ HATÁSA	140
A „kistanár”, mint státusznövelő szerep	140

A tanulók megfigyelésének összegzése	144
A státuszhelyzet hatása a csoportmunkára	147
A státushierarchia jellemzője	148
4.7. A TANULMÁNYI MUNKA MÉRÉSE	149
A vizsgálat nehézségei	149
A mérés	151
4.8. STÁTUSZVIZSGÁLAT ISMÉTELT SZOCIOMETRIAI MÉRÉSEKKEL	156
A vizsgálat közösségre vonatkozó mérési eredménye	156
Következtetés a mérési eredmény alapján	160
4.9. TANÁRI ÉS TANULÓI KÉRDŐÍVEK	160
Pedagógusok válaszai	161
Tanulók válaszai	168
4.10. AZ IGAZGATÓ, MINT A STÁTUSZKEZELŐ MUNKA SEGÍTŐJE	174
5. KÖVETKEZTETÉSEK	177
<i>Záró gondolatok</i>	194
ÖSSZEFOGLALÁS	196
RESUME	198
FELHASZNÁLT IRODALOM	200
A SZERZŐ MUNKÁI A TÉMÁBAN	209
ÁBRÁK JEGYZÉKE	212
TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE	213
MELLÉKLETEK JEGYZÉKE	215
Mellékletek	216

1. BEVEZETÉS

Hazánkban a rendszerváltás óta végbement társadalmi, gazdasági és politikai változások következtében radikálisan átalakult a társadalom struktúrája, a megnőtt társadalmi egyenlőtlenségek hatása pedig az oktatás minden területén érezhető. A magyar iskolarendszer kiszolgálja az alapvető társadalmi struktúrát, teljes apparátusával, kiegészítő rendszerével, belső tartalmával, pedagógiai kultúrájával, finanszírozásával pontosan leképezi azt. Mondhatnánk, hogy ez természetes, de hozzá kell tenni, hogy a fejlett társadalmakban ez nem szükségszerű. Ezen országok iskolarendszerei nem képezik le a hazaihoz hasonló mértékben a társadalmi egyenlőtlenségeket. A fejlett országok felismerték, hogy alapvető különbséget kell tenni a képességek felhasználására épülő társadalmi mozgások (termelés, egész működés) és a képességek termelésére vonatkozó társadalmi alapszerek között, amely felismerés lehetővé teszi, hogy olyan társadalompolitika működjön, amely e tekintetben nem hajlandó ugyanazokat az esélyegyenlőtlenségeket mechanikusan elfogadni az iskolázásban, tudástermelésben, mint amelyek a társadalomban létrejöttek.¹

Ma Magyarországon nincs egységes iskolarendszer. A rendszerváltás után új iskolatípusok jelentek meg a hat és nyolc évfolyamos középiskolák létrejöttével, illetve szakosodásával és a szakképzés átalakulásával. A kitűzött oktatási célokkal szemben ezeknek az iskolatípusoknak a megjelenése azonban az egységesítéssel ellentétes hatást váltott ki, hiszen „az egyenlőtlenségek csökkenéséhez nem a választék növelése, hanem a kapacitások bővítése vezet” (Kozma, 2000: 141). Oktatásunk jellemzője, hogy az iskolarendszer szelektív és bizonyos rétegek számára diszkriminatív jellegű működése egyrészt lehetővé teszi az elithez tartozó gyerekek továbbtanulását, másrészt viszont tudatlanságot, leszakadást termel. Az elitképzés minden tényezője a teljesítmények fokozására irányul, míg az ellentéte a teljesítmények csökkenéséhez, a teljesítmény visszatartásához és ennek következtében a lehetséges teljesítőképesség csökkenéséhez vezet. Emiatt arra kell törekedni, hogy az iskolába kerülés ne váljék egy olyan kontraszelekció eredményévé, ahol egyes társadalmi rétegek, csoportok elkerülhetetlenül hátrányba

¹ Az iskola Bourdieu (1978) szerint a társadalmi egyenlőtlenségek, különbségek újratermelésének, változatlan minták szerinti továbbörökítésének konzervatív intézménye, amelynek enyhítésére meg kell teremteni az egyenlőtlenségek iskolai szintű csökkentésének rendszerszintű feltételeit.

szorulnak, tanulásban lemaradnak. *Nagy Mária* szerint az iskola egyik fontos feladata hogy felvértezze a tanulásban lemaradó, alacsony teljesítményt felmutató, legtöbbször hátrányos helyzetű tanulókat a társadalmi tájékozódásra és beilleszkedésre, saját érdekeik védelmére (*Szabó László T.*, 1998). *Loránd Ferenc* (2004) a hátrányos helyzet kezelésére olyan iskola és olyan oktatási rendszer létrehozását javasolja, amely egyformán, egyenlő mértékben alkalmazkodik valamennyi tanuló eltérő léthelyzetéhez.

Mindaddig azonban, amíg hierarchikusan rétegzett a társadalom, az iskolák nem képesek felkínálni minden gyermeknek azokat a lehetőségeket, esélyeket, amelyek optimális kibontakozásukhoz szükségesek. A társadalomban van legalsó társadalmi csoport és van olyan iskolák, ahová ennek a csoportnak a gyermekei járnak. *Liskó Ilona* (2000) szerint a társadalom nyitottságának a legérzékenyebb mérőeszköze az, hogy milyen lehetőségeket képes biztosítani az ilyen gyerekek számára.

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

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

Az Európa Tanács 2000 márciusi lisszaboni találkozója alkalmával egy 2010-re megvalósítandó stratégiai célt fogalmazott meg, amely szerint az Európai Uniónak a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudásalapú gazdaságává kell válnia, amely több és jobb munkahely, valamint az erősebb társadalmi kohézió révén, képes a fenntartható gazdasági növekedésre. Az Európai Unió az oktatási és képzési rendszerek minőségének és hatékonyságának javítására kulcsfontosságú területként jelöli meg az új alapkészségeknek a fejlesztését és azoknak a hagyományos alapkészségekkel együtt a tanrendbe történő integrálását. Kitér az alapkészségek mindenki számára történő elérhetővé tételére, beleértve a hátrányos helyzetű tanulókat is. Mindezt azért tartja mindenki számára fontosnak, hogy a tudás alapú társadalom kihívásaira jobb válaszok szülessenek. Mindenkinek szóló, rugalmas tanítási módszerek bevezetését támogatja, olyan tanítási módszereket, amelyeken keresztül a tanulás vonzóbbá tehető. Biztosítani kívánja, hogy a kevésbé kiváltságos helyzetben lévők is ismeretekhez, készségekhez juthassanak és motiválva legyenek a tanulásban való részvételre. Olyan tudásalapú társadalom létrehozását szorgalmazza, amelyben egész életünk és társadalmunk hajtóerejeként a tudást nevezhetjük meg, és amelyben a társadalom teljes nyitottsága, az új iránti fogékonyság mutatkozik meg (*Az oktatás...www.oki.hu*).

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

² A 2000-es és a 2004-es PISA-vizsgálat megközelítőleg ugyanazt az eredményt mutatja. A negyven ország részvételével lezajlott nemzetközi felmérés során matematikából a 25., szövegértésből ugyancsak a 25., a természettudományos területen a 17., míg a problémamegoldó képességet tekintve a 20. helyen végzett Magyarország. A vizsgálat során azt mérték, hogy az adott ország tanulói milyen mértékben képesek az **elsajátított tudást a hétköznapi életben alkalmazni**.

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

A felmérés elsősorban tehát nem a tanulók szereplését értékeli, hanem az ő teljesítményükön keresztül az ország oktatási rendszerét.

Az OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) országokra kiterjedő 2003. évi vizsgálat rámutatott az egyik legnagyobb fogyatékoságunkra, amely szerint az iskolák közötti különbségek, illetve a gyerekek családi háttere jelentősen befolyásolja az iskolában nyújtott teljesítményt. Az erősen differenciáló és szelektáló magyar rendszer jellemzője, hogy a már meglévő társadalmi hátrányokat a gyermekek között nem csökkenti, hanem átörökíti. Emiatt a nevelési-oktatási folyamatban az integráció, amely a különböző nevelést igénylő gyerekek együttnevelését, oktatását takarja, egyre jelentősebb szerepet játszik.³

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

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

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

⁴ A Complex Instruction Program (CI) a magyar oktatásban Komplex Instrukciós Program (KIP) néven került bevezetésre. Mivel a módszer hazai alkalmazói keresik a megfelelő magyar terminus technikust, munkánkban a fordítás pontatlansága miatt a program eredeti nevére támaszkodunk.

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

Államok iskolái mellett sikeresen használják Izraelben, és Európa több államában: Belgiumban, Dániában, Olaszországban, Svédországban és ez évtől Izlandon is. A Program 2001-ben Magyarországon is bevezetésre került.

Mivel a Program célkitűzései egybeesnek az általunk felvázolt, a közoktatásunkat jellemző hiányosságok mérséklésének igényével, kutatásunk tárgya a csoportmunkaszervezésen alapuló Complex Instruction Program magyarországi alkalmazásának vizsgálata, amelynek során arra szeretnénk választ kapni, hogy a hazai oktatási intézményekben milyen megvalósítási lehetősége van ennek az oktatási-nevelési módszernek.

Kutatásunk célja a közoktatási intézményekben tanuló hátrányos helyzetű tanulóknak az osztálytermi sikerességéhez történő hozzájárulás és az ezt célzó nevelő-oktató munka színvonalának emelése a Magyarországon a módszert elsőként alkalmazó iskolák munkájának vizsgálatán, elemzésén és értékelésén keresztül. A kutatás középpontjában az a kérdés áll, hogy **milyen lehetőség adódik az osztályban leszakadt, hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatására, tudásuk gyarapítására, egy speciális csoportmunka, a Complex Instruction Program segítségével.**

Munkánk indítása előtt szükségesnek érezzük a témához kapcsolódó *hátrányos helyzet, hierarchia, státusz és státuszprobléma* fogalmak feltárásának.

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

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

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

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

Az összetett fogalom értelmezésekor *Kozma Tamás* (1981) a hátrányos helyzeten egyrészt az esélyek olyan egyenlőtlenségét érti, amely a társadalom különféle rétegeinek, csoportjainak és az egyéneknek vertikális mobilitásában nyilvánul meg, másrészt arra az állapotra utal, amelyben az egyes társadalmi csoportok elhelyezkednek. Míg az első esetben az oktatás területén a továbbtanulás lehetőségeire gondol, addig az utóbbin az iskolai kudarcot, a tanulásban történő lemaradást érti. A két értelmezés oly módon kapcsolódik egymáshoz, hogy ahol a fölfelé haladás akadályokba ütközik, ott megjelenik a leszakadók rétege. A sikertelenek, az iskolai kudarcot szenvedettek rétege hátrányos helyzetbe kerül, amelynek következményeként iskolai teljesítményük romlik.

A közoktatási törvény szerint hátrányos helyzetű gyermek illetve tanuló az, akit családi körülményei, szociális helyzete miatt a jegyző védelembe vett, illetve aki után rendszeres gyermekvédelmi támogatást folyósítanak. Ezen belül halmozottan hátrányos helyzetű az, akinek a törvényes felügyeletét ellátó szülője legfeljebb az iskola nyolcadik évfolyamán folytatott tanulmányait fejezte be sikeresen, feltéve, hogy a szülő a gyermek, tanuló után rendszeres gyermekvédelmi támogatásra jogosult, továbbá az a gyermek, az a tanuló, akit tartós nevelésbe vettek (*Közoktatási Törvény*, 2004).

Értelmezésünkben a hátrányos helyzetet, mint társadalmi adottságot a gyermek (család) tágabb értelemben vett szociális (bio-pszicho-szociális) körülményei – státuszdimenziók – alapján határozzuk meg (életmód, kultúra, iskolázottság, lakás, lakókörnyezet, fogyasztás, anyagi színvonal, munkamegosztás, érdekérvényesítő képesség, etnikai, vallási hovatartozás, egészségi állapot, életkor). **Kutatásunk szempontjából hátrányos helyzetűnek akkor minősítünk egy tanulót, ha a fenti szempontok szerint az életmód, lakás, anyagi színvonal, etnikai hovatartozás valamint a lemaradt tanulmányi eredmény (gyenge iskolai teljesítmény)**

dimenzióiban olyan hátrány mutatkozik, amit a gyermek szűk környezete saját erejéből nem képes áthidalni.

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

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

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

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

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

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

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

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

A státusz egy sorrendben elfoglalt hely, a társadalom olyan elfogadott rétegződése, amelyben mindenki érzi, hogy jobb magasabb, mint az alacsonyabb rangot elérni. Azok a tanulók, akik a közösségből társadalmi okok miatt kirekesztődnek, vagy azok, akiknél tanulásukban lemaradás tapasztalható, gyakran vonakodnak részt venni a közös munkában, emiatt azonban kevesebbet tanulnak, mint azok, akik aktívabbak. Ha az osztálymunka során a tanulók nem egyenlő mértékben vesznek részt a munkában, a tanulásban történő előrehaladás egyenlőtlen lesz. Az osztályrangsor élén elhelyezkedő tanulók nagyobb befolyást gyakorolnak a csoport döntéshozatalára, gyakrabban kérik őket segítségadásra, és több alkalom jut

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

véleményük kifejtésére, mint a rangsor alján elhelyezkedőknek, akiknek véleményét általában figyelmen kívül hagyják, mely megnyilvánulás a **státuszprobléma** jelensége (Cohen, 1994).

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

Kutatásunkban státuszkezelés alatt a státuszprobléma jelenség mérséklésére való törekvést értjük.

Tanulmányunk a fenti elméleti fejtegetéshez igazodva négy nagy egységre osztható:

1. A Complex Instruction Program bemutatása, amelynek célja azoknak a tényezőknek a feltárása, amelyek alkalmassá teszik hazánkban a módszer alkalmazását a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatására.
2. A témához kapcsolódó külföldi és hazai szakirodalom bemutatása, amelyből arra szeretnénk választ kapni, hogy milyen elméletek, nézőpontok, osztálymunka-szervezési technikák támasztják alá a módszert segítő tanítási–tanulási folyamatok alkalmazását.
3. Kutatásunk empirikus részében kap helyet a tanórai munka nyomon követése, a tanulási és a nevelési célok megvalósítását segítő komplex munkaszervezési eljárás vizsgálata, különös tekintettel a tanulásszervezésre, a tanulói osztály interakciós lehetőségére, kommunikációs csatornájára.

Munkánk fő célja az alacsony státuszú tanulók státuszproblémájának feltárása és kezelése. Arra keressük a választ, hogy a tanár órai munkája milyen hatással van a tanulók munkavégzésére, a közöttük kialakult hierarchikus sorrend megváltoztatására.

Elemezni kívánjuk továbbá, hogy melyek azok a tényezők, amelyek a pedagógusok szakmai kompetenciájára, munkájára pozitív hatással vannak.

A státuszkezelő munka hatékonyságát a tanulmányi eredmény vizsgálatával is mérni kívánjuk.

4. A disszertáció utolsó részében a kapott vizsgálati eredményeket értelmezzük, részben elméleti okfejtéssel, részben konkrét vizsgálati eredmények alapján.

Munkánk során megpróbálunk olyan összképet rajzolni a hátrányos helyzetű tanulók státuszproblémájának kezeléséről, amely meggyőző lehet arra nézve, hogy érdemes végiggondolni az iskolai gyakorlatot abból a szempontból, hogyan és hol lehetséges a Programot a siker reményében alkalmazni. Az eddig ismertetett problémák, iskolai jelenségek együttesen olyan sajátos mezőt alakítanak a módszertani megújulás köré, amelyben a tájékozódás és az eligazodás speciális felkészülést és tapasztalatot igényel. Tanulmányunkkal egyrészt ehhez az eligazodáshoz és a Program alaposabb megismeréséhez szeretnénk hozzájárulni, másrészt további kutatások számára ötleteket, kiindulási pontokat kívánunk nyújtani.

Mivel a disszertáció főleg didaktikai és nem szociológiai vonatkozású, a státuszkezelést nemcsak teoretikus problémaként kezeljük, hanem feltérképezzük azokat a konkrét megvalósulási formákat, amelyek eddig megjelentek a Programot bevezető hazai iskolákban.⁹ **Munkánk során be szeretnénk mutatni, hogyan lehetséges pedagógiailag, pszichológiailag és szociológiailag, az elmélet és a gyakorlat szempontjából egyaránt átgondolt és tudatosan felépített nevelési rendszer részének tekinteni a csoportmunkán alapuló státuszkezelő tevékenységet.**

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

Előre szeretnénk azonban bocsátani, hogy a Magyarországon bevezetésre került különböző alternatív pedagógiai módszerek összehasonlítását a Complex Instruction Programmal nem tekintjük feladatunknak.

Nincs lehetőségünk a hazai eredményeknek a nemzetközi eredményekkel történő összevetésére, ezért egy Magyarországon bevezetésre kerülő új tanítási módszer

⁹ A munkaforma hazai első kipróbálói az alábbi intézmények: Gandhi Alapítványi Gimnázium és Kollégium, Pécs; Egressy Béni Általános és Alapfokú Művészeti Iskola, Mezöcsát; Kossuth Lajos Általános Iskola, Győr; Körzeti Általános Iskola, Hejőkeresztúr; Alapítványi Óvoda, Általános Iskola és Kollégium, Edelény; Körzeti Általános Iskola, Szakiskola és Kollégium, Csapi.

alkalmazásának hazai tapasztalatait összegezzük. Szélesebb körű, nemzetközi szintű összehasonlításunknak határt szab, hogy Európában a program alkalmazása mellett mélyebb elemzéseket, méréseket a módszer eredményességének kimutatására nem végeztek, a Stanford Egyetem ilyen irányú mérési eredményei pedig nem kerültek publikálásra. Kutatásunk menetét és módszerét ezért a Program **elveinek, szabályainak, hatásainak ismeretében** határoztuk meg, keresve az empirikus kutatás azon lépéseit, amelyek alátámaszthatják a Program bevezetésének létjogosultságát a magyar iskolákban.

Bár a vizsgált hátrányos helyzetű tanulók jelentős hányada a cigány etnikumhoz tartozik, méréseink során nem kívánunk megkülönböztetett figyelmet fordítani a tanulók etnikai hovatartozására. Úgy gondoljuk, hogy a cigány tanulók iskolai teljesítményét meghatározó hátrányok egy része (szülők kiszorulása a munkaerőpiacról, rossz szociális és lakáshelyzet, szülők alacsony iskolázottsági szintje, stb.) a hátrányos helyzetű, de nem cigány tanulói csoportot is jellemzi.¹⁰ Fontosnak tartjuk hangsúlyozni továbbá, hogy a fent leírtak miatt a módszer esetében nem cigányfelzárkóztatásról, hanem **hátrányos helyzetben lévő tanulók felzárkóztatásáról, státuszproblémájuk kezeléséről beszélünk**. Hasonló megfontolásból nem teszünk különbséget más tanulási zavarral (dyslexia, dysgrafia, stb.), fogyatékossgal küszködő gyermekek esetében sem. Az intézményekben a nem hátrányos helyzetű cigány tanulói csoport szintén nem esik figyelmünk középpontjába.

Jelezzük továbbá, hogy – mivel kutatásunk célja a hátrányos helyzetű alacsony státuszú tanulók státuszproblémájának feltárása és kezelése – az osztálytermi hierarchiában felül elhelyezkedő tanulók teljesítményének elemzését csak az összehasonlítás elengedhetetlen eszközének tekintjük.

A dolgozattal tevékenyen kívánunk bekapcsolódni a neveléstudománynak abba az ágába, amely empirikus vizsgálatokkal kívánja megalapozni a közoktatási intézményekben – különös tekintettel az általános iskolákra – az oktatás-nevelés folyamatát. A kutatás jelentősége abban rejlik, hogy Magyarországon egy eddig még nem vizsgált tanítási módszer alkalmazásának lehetőségeit tárjuk fel, amelynek során arra szeretnénk választ kapni, hogy a program milyen mértékben járul hozzá az

¹⁰ Tapasztalatunk szerint a vizsgált iskolák a neveléssel-oktatással összefüggő nehézségeket nem a tanulók etnikai hovatartozására vezetik vissza, elkerülve ezzel a hátrányos helyzetű és a cigány tanuló kategóriák összemosását.

osztálytermi munka hatékonyságának növeléséhez és a tanulók közötti rangsorbeli eltérés csökkentéséhez. A téma időszerűségét jelzi, hogy egyre több oktatási intézmény tekinti elsődleges feladatának az eltérő képességű, különböző szociális háttérrel rendelkező és hátrányos helyzetű tanulók osztálytermi felzárkóztatását.

A vizsgálat eredményességét nagyban segítette, hogy a kutatás a Program hazai bevezetésével egy időben indult, így lehetőség adódott a hazai kipróbálók munkájának lépésről lépésre történő nyomon követésére, mérésére.¹¹

¹¹ A dolgozat írója programkoordináló szerepben vett részt a Program bevezetésében és lebonyolításában.

2. ISMERETSZERZÉS ÉS SZOCIALIZÁCIÓ

Dolgozatunk célkitűzésének megfelelően azt vizsgáljuk, hogy az amerikai Stanford Egyetem által kifejlesztett csoportmunka-szervezésen alapuló **Complex Instruction Program** *miért és hogyan* segíti **az osztályban leszakadt, hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatását, státuszproblémájuk kezelését.**

A tanulmány céljának megfelelően az ismeretszerzés és az osztályteremben végbemenő szocializációra koncentrálna az osztály heterogén összetétele és a tanulás kapcsolatának feltárásával, a hozzájuk kapcsolódó elméletek ismertetésével indítjuk kutatási egységünket. A Program bemutatásán keresztül, említést teszünk az órai munka szervezési kérdéseiről, a képességek sokféleségéről, a jó képességű gyerekeknek a Programban elfoglalt helyéről és az osztály, mint szocializációs közeg szerepéről is. Rámutatunk arra, hogy a Program, mint speciális kooperatív tanítási módszer, miben jelent mást a hazánkban alkalmazott csoportmunkán alapuló óraszervezési eljárásokhoz képest. Végezetül a Complex Instruction Program bemutatását követően keressük azokat a közös pontokat, amelyek választ adnak a módszer hazai létjogosultságára.

2.1. AZ OSZTÁLY HETEROGÉN ÖSSZETÉTELE ÉS A TANULÁS

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

Néhányan attól tartanak, hogy hathatósan reagálni erre a kihívásra képtelenség. Aggodalmuk részben abból a feltevésből ered, hogy minőségi oktatást heterogén osztályban elérni szinte lehetetlen, annak ellenére, hogy a tanárok mindent megtesznek a siker érdekében. A nehézséget a tanulók tudás- és képességbeli eltérése, valamint az eltérő tanulói motiváció okozza. Mindennapok jelensége, hogy a pedagógus képtelen megelégedésre okot adó munkát végezni az osztályban, megfelelően fejleszteni a gyerekek képességeit a tanulók eltérő tudásszintje miatt. Sok szülő attól fél, hogy azok a gyerekek, akik könnyebben veszik az akadályokat az

iskolában, nem kapnak tudásszintjüknek megfelelő képzést, nem megfelelően motiváltak és ezért veszélybe kerül előrehaladásuk. Azt is látják azonban, hogy a tudásban lemaradt tanulók, akiknek külön bánásmódra, figyelemre van szükségük, nagyobb mértékben maradnak le a tanulásban. *Van Fossen* (1987) és *Illyés Sándor* (2000) szerint azoknak a tanulónak, akik olyan osztályba kerülnek, ahova főleg az alsóbb társadalmi rétegből járnak tanulók, a teljesítménye alacsonyabb, mint azokban, ahol az osztályon belüli heterogenitás nagyobb. A következtetés tehát az, hogy az iskolai populáció heterogenitása miatt nagyon nehéz kezelni, csökkenteni és kompenzálni a tanulók lemaradását.

Az ilyen megközelítés miatt az iskolai populáció tudásbeli heterogenitása aláássa a tantervet, az oktatás minőségének romlásához vezet, amely az iskola egész működésére hatással van, de gátolja az egyén előrehaladását is. Az ilyen félelmekből adódó egyik következtetés és igény a homogén összetételű osztályok létrehozása, ahol a hasonló képességű tanulók együtt jutnak el a tudás következő szintjére. Az ilyen homogén csoportokban a tanulók közötti különbséget, amely akadályt jelenthet az oktatásban és a tudásbeli gyarapodásban, minimálisra csökkentik.¹²

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

¹² Tetten érhető az iskolákban az ún. Pygmalion effektus is, amely az önmagát beteljesítő jóslatot jelenti. A legnemesebb szakmai szándékkal kialakított „gyenge” és „erős” tanulócsoportok tagjaiban tudatosulnak ezek a kategóriák, és a kategóriájuknak megfelelő viselkedést fogják produkálni. A magyar oktatáspolitikai napjainkban határozottan fellép a szegregált oktatás-nevelés ellen, és mind szakmailag, mind pedig forrás oldalról támogatja a pedagógiai integrációt (*Feldman – Prohaska*, 1979).

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

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

2.2. COMPLEX INSTRUCTION PROGRAM

Az Egyesült Államok iskoláiban bevezetett Complex Instruction Program olyan heterogén tanulói összetételű feltételező oktatási eljárás, amely eredményesen alkalmazható minden tanuló iskolai sikerességének megalapozásához. A csoportmunka-szervezésen alapuló tanítási módszert húsz éves kutatómunka eredményeként a Stanford Egyetem fejlesztette ki *E. Cohen* és *R. Lotan* vezetésével. A módszer célja, hogy minden gyerek tudásszintje emelkedjen, és része legyen sikerélményben az osztálymunka során. A Programot *Shulman, J. – Lotan, A. R. –*

Whitcomb, A. J. (1998 a) b) c), Cohen, E. G. – Lotan, R. A. (1989) munkáinak segítségével mutatom be.

A speciális kooperatív ismeretsajátítási Program jellemzője, hogy alkalmazása során a nevelés és oktatás kognitív, morális és affektív komponenseit egyformán fontosnak tartja, vagyis a tudományos-intellektuális, társadalmi-állampolgári és a személyiségfejlesztésre irányuló célok közül egyiket sem helyezi előbbre a többinél.

A módszer komplexitása a tanulók személyiségének fejlesztéséhez szükséges tevékenységek együttes alkalmazását jelenti.

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

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

A módszer egyik fontos célja a tanár szakmai *hozzaértésének* fejlesztése a csoportmunka-szervezés során. Míg a hagyományos csoportmunka során a tanár

hajlamos a direkt beavatkozásra, irányításra, addig ennél az oktatási módszernél a beavatkozás szükségtelen. A tanulók csak végső esetben fordulnak segítségért a tanárhoz, hisz a betartandó normák alapján lehetőségük nyílik a feladatok egymás közötti megbeszélésére. A csoportban a tanulók különböző szerepeket töltenek be, van olyan felelős, akinek az a feladata, hogy segítséget kérjen a tanártól, és e tanuló magyarázata segítségével jusson a csoport előbbre a feladat megoldásában, miközben **nyelvi kifejezőképességük a kommunikációs készségük javul.**

Flanders (1970) szerint a **közvetett irányítás** a pedagógus tevékenységének az a fajtája, amely teret ad a tanulói önállóságnak az oktatási folyamatban, és amely mellett a tanulónak lehetősége adódik döntések hozatalára, mialatt személyisége az oktatási folyamat meghatározó tényezőjévé válik, és alkalmassá válik önállóan tervezni, szervezni tanulási tevékenységét.

A módszer alkalmazása közben a program **alapelveinek** betartására fokozottan ügyelni kell. A módszer elvei között szerepel a differenciált, nem rutinszerű feladatok alkalmazása, amely minden esetben nyitott végű, több megoldást kínáló, sokféle, eltérő képességek mozgósítására alkalmas feladatot jelent.¹³ A felelősség megosztásának elve magában foglalja az egyén felelősségét a saját és a csoport teljesítményéért és a csoport felelősségét az egyén teljesítményéért. A csoportfeladat igényli az egymásrataltság kialakítását és a csoporttagok kölcsönös támogatását, mert amennyiben egy tanuló önállóan is képes lenne a feladat önálló elvégzésére, elvesztené ösztönző szerepét a csoportmunkára. Abban az esetben, ha a feladat sokrétű, színes, nyitott végű, sokféle képességet mozgósít, ha az idő korlátozott, ha a tanár a csoportmunka fontosságát meg tudja teremteni, a feladat sikeres végrehajtása biztosított.

A Programban a tanulók munkájának ellenőrzése a szabályokon és a **szerepeken** keresztül történik.¹⁴ *Allport* (1995, 1977) úgy fogalmaz, hogy a szerep a szociális

¹³ A magyar pedagógiában a differenciálás fogalom az eltérő képességű tanulók különválasztásával azonosul, melynek következménye az így kialakított csoportokkal szemben támasztott eltérő szintű követelmények felállítása (*Nahalka, 2004*).

¹⁴ A közös munkában az alábbi együttműködési szabályok, normák betartása valósul meg:

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

életben való részvétel egyik strukturált formája, azaz mindaz, amit egy csoportpozíciót elfoglaló tanulótól elvárunk. A munkában minden tanulónak meghatározott szerep jut (kérdez, előad, beszerzi az anyagot, elsimítja a konfliktusokat stb.), amely szerepek az egymást követő csoportmunkák során cserélődnek, rotálódnak, és ez a forgás elősegíti a csoporttagok közötti együttműködést, a mások iránti tisztelet kialakulását, a szerepek elsajátítását és a képességek sokoldalú fejlesztését.¹⁵ A szerep mindig a feladat típusától és a csoport létszámától függ (az ideális csoportlétszám 3-5 fő). A szerepeket a csoport tagjainak el kell fogadniuk, betöltésük közben ki kell alakítani azokat a készségeket, amelyek alkalmassá teszik őket a szerep fenntartására.¹⁶ A pozíciót betöltő személynek szerepe teljesítése közben gyakorolnia kell azokat a jogait, amelyek alapján bizonyos viselkedéseket elvárhat a csoport tagjaitól. A csoport teljesítménye pedig attól függ, hogy a csoport tagjai egyetértenek-e azokkal a szabályokkal, amelyek megszabják, hogy mit várhatnak el egymástól. Az együttműködési normák és szerepek fontos feladata egy olyan helyzet létrehozása, amelyben a diákok megértik a velük szemben támasztott elvárásokat, és képesek tanári felügyelet nélkül is dolgozni.

A Magyarországon használatos, csoportmunkán alapuló módszerek és a Complex Instruction Program – hasonlóságuk ellenére – abban különböznek, hogy az órai munka során ez utóbbiban kizárólag a csoportmunka eredményeit felhasználva nyílik lehetőség az **egyéni feladatok** megoldására. Az órai munka során fontos a tanári

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

¹⁵ A foglalkozások során az alábbi szerepek a leggyakoribbak:

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

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

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

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

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

A szerepek száma függ a csoportlétszámtól. Esetenként egy tanulónak lehet több szerepe is, illetve a fentiekén kívül más szerepek is előfordulhatnak (pl. időfelelős, konfliktuskezelő /rendfelelős/, stb.). A szerepek rotációja fontos követelmény, mivel a különböző szerepeken keresztül mindenkinek meg kell tanulnia a munka irányítását, a beszámolást, a helyes, zökkenő- és balesetmentes munkavégzést, végeztetést, amely a sikeres csoportmunka egyik feltétele. Segítségével a szociális interakció fejlődik, magas szinten szerveződik, mely végső soron a felnőtté válás egyik követelménye is lesz.

¹⁶ Egy szerep teljesítése alatt a kiscsoport tagjainak elvárásaira adott megfelelő választ értjük (Goslin, 1995), amely válaszok olyan magatartásformák, amelynek teljesítését mindenkitől elvárják a csoporton belül (Kozma, 1999).

utasítás, beavatkozás visszaszorítása, a gyerekek önálló, a kiosztott tanulói szerepeknek megfelelő munkavégzésének erősítése, a szerepek óráról órára történő **rotációja**, amely rotáció a különböző helyzetekben való megfelelést, az eltérő képességek kibontakoztatását biztosítja. A Program által javasolt, érdekes, több megoldást kínáló, sok önálló munkát igénylő feladatok **innovatív probléma-megoldást**, alkotó gondolkodást, leleményességet, esetleg művészi (zene, dráma, tánc, rajz, stb.) képességet igényelnek. Ezek a feladatok **eszközök** (szótárak, lexikonok, televízió, videó, fotó, diagram, táblázat stb.), de nem speciális eszközök, széles skáláját igénylik. A **feladatok többféle megoldást kínálnak**, nyitott végűek, amelyek elősegítik a gyerekek egymás közötti interakcióját, és egy központi téma köré csoportosulnak. A cél a feladatok összeállításánál a gondolkodás fejlesztése, egy téma több oldalról történő megközelítése, megértése, feldolgozása, a közös munka végzése.

A tanár állandóan erősíti a csoport tagjaiban azt a tudatot, hogy mind az egyén, mind a csoport, képes a feladat sikeres véghezvitelére, és arra, hogy a feladatok megoldásához történő egyéni hozzájárulás a csoport sikerének záloga.¹⁷ Csak akkor szól bele a munkába, ha az elkerülhetetlen, viszont gyakran ösztönzi a tanulókat gondolkodásra és együttműködésre. A tanulók között kialakult különbségeket azzal próbálja meg kezelni, hogy olyan feladatokat választ, amelyek lehetővé teszik a csoporttagok egyenrangú szerepvállalását a munkában, amely munkáról két csatornán érkezik visszajelzés: a csoportfeladatok és az egyéni feladatok útján.

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

Nézzük meg, hogy miért igényel több felkészülést egy ilyen tanítási órának az összeállítása! Ha egy osztályon belül öt csoport tevékenykedik csoportonként 3-5 fővel, akkor ez azt jelenti, hogy az órai munka öt eltérő csoportmunkán alapul és mindegyik tanuló a csoportmunkára támaszkodó egyéni feladatot kap saját képességeinek megfelelően. Az egyéni feladatot pedig minden esetben úgy kell

¹⁷ Wiseman (1976) szintén úgy véli, hogy az ismeretsajátítás folyamatában a tanár kulcsfontosságú, aki nevelési helyzetekben érvényesülő attitűdjeivel, a gyerek képességéről és lehetőségeiről alkotott elképzeléseivel, nevelési nézetével együtt vesz részt a folyamatban.

meghatározni, hogy a diáknak szüksége legyen a csoportfeladat eredményére, vagyis máris jelentkezik annak igénye, hogy a közös csoportfeladat elvégzése megfelelő színvonalú legyen az egyéni továbbhaladás érdekében.¹⁸

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

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

Az órai munka szervezése

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

A pedagógusok kérdések sorával találják szemben magukat:

Ha átlagos szintű feladatok végrehajtását kéri az osztálytól, akkor szinte biztosak lehetnek abban, hogy azt nem minden tanuló tudja maradéktalanul értelmezni vagy végrehajtani. Ennek oka az lehet, hogy sok gyereknél megértési nehézségek, és az előadásnál, felelésnél szókincsbeli hiányosságok tapasztalhatóak.

¹⁸ Az osztálymunka szervezése az alábbiak szerint történik (XIV. számú melléklet):

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

Ha a tanár azt a megoldást választja, hogy könnyít a feladatokon, akkor a tantervben előírt követelmények teljesítése kerül veszélybe. Emellett a középréteghez tartozó szülők is – jogosan – azt várják el az iskolától, hogy a tantervben foglaltak maradéktalan teljesítése megtörténjen.

Éppen ezért van szükség az **iskolai és osztálytermi munka reformjára**, mert a jelenlegi tananyag sok tekintetben figyelmen kívül hagyja az osztályban a leszakadók, és az átlagos, vagy az átlag feletti képességű tanulóknak szól. A tantervnek olyan elsajátítandó ismereteket is kell tartalmaznia, amely a feladatok sokféleségét kínálja, biztosítja a leszakadók felzárkóztatását, minden tanulót sikerélményhez juttat, színes, életszerű, több oldalról megközelíthető és kreatív gondolkodásra készítető.

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

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

Az osztály, mint szocializációs közeg

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

összetételű munkacsoport tagjai, ahol vannak olyanok, akik a feladatokat alkalmazás szintjén hajtják végre, és olyanok is, akik gondolkodva, új megoldásokat keresve, magas szinten teljesítenek.

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

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

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

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

A képességek sokfélesége

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

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

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

A jobb képességű gyerekek helye a csoportmunkában

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

A feladatok sikeres teljesítése minden tanulótól megkívánja képességeik mobilizálását, amelynek során a jobb képességű tanulóknak is alkalmuk lehet rejtett, szunnyadó képességeik fejlesztésére. Sok feladat vizuális, térbeli tájékozódási képességet, kézügyességet kíván, amely kihívást jelenthet az egyébként írásban,

olvasásban, számolásban kiváló tanulók számára is. Mégis, a jobb tanulóknak legtöbbször azt a legnehezebb megtanulniuk, hogy a tanár igényének kielégítése mellett társaik munkájára is figyelmet fordítsanak. Ez az oka annak, hogy a program szabályai, normái között az együttműködésen alapuló társas tanulás egyik előmozdítója, a segítségadási kötelezettség is szerepel.

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

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

Hagyományos csoportmunka kontra Complex Instruction Program

Mivel az első kérdés legtöbbször az, hogy miben különbözik ez a módszer a többi csoportmunkán alapuló módszertől, szükségességét érezzük annak, hogy összefoglaljuk az egyező és az eltérő vonásokat.

Mindkét munkaforma az önálló és sokoldalú képességek kibontakoztatását segítő tevékenység, amely az individuális képességek fejlesztésére nagy hangsúlyt fektet. Alkalmazásuk során a tanterv merev dominanciája megszűnik, és az oktatás játékos kontextusba kerül. A hagyományos osztályozás megszűnik (mellőzve az egyéni teljesítményekben való gondolkodást, amely „az embereket határozottan választja szét győztesekre és vesztesekre” /*Buda, 1999*/), helyette az egyéni képességeket kibontakoztató értékelési forma kerül előtérbe, amely elejét veszi a gyerekek közötti túlzottan hamar kialakuló versengésnek. Jellemzőjük a nem könyvízü, gyakorlatias, a

megszerzett ismereteket, tudást alkalmazni hagyó feladatok összeállítása és a képességek sokféleségét megmozgató feladatok alkalmazása.

A Program kötelező elemei:

- csoportvitát megkövetelő, központi téma köré szervezett¹⁹, kizárólag nyitott végű, több megoldás lehetőségét nyújtó, konstruktív feladatok,
- differenciált csoportfeladatok alkalmazásán keresztül az együttműködés elősegítése és a csoportok közötti versengés kiiktatása²⁰,
- csoporton belüli függőség, egyéni számon-kérhetőség, egyéni képességeket figyelembe vevő beszámoltatás²¹,
- képességekben heterogén tanulói csoportok kialakítása,
- normák alkalmazása, a szerepek kötelező rotációja,

¹⁹ A Complex Instruction Program gyakorlatai egy központi téma köré csoportosulnak. Amikor a diákok cserélgetik a szerepeket, különböző kontextusban és helyzetekben szembekerülnek ezekkel a központi koncepciókkal vagy ideákkal. A diákoknak kiváló lehetőségük nyílik arra, hogy megvizsgálják a tartalmat, feltegyék kérdéseiket, megvizsgálják a különböző állításokat, és átgondolják a különféle alkalmazásokat. Amikor a tanárok döntenek a lecke központi témájáról, megvizsgálják az alapelveket, koncepciókat, módszereket és kikötéseket, és a gyakorlatokat életszerű problémák, dilemmák köré építik.

Gyakran, amikor a csoport a végeredményen dolgozik, mely az utolsó feladat a végső bemutatás előtt, a tanulók a lecke nagy ötletét („big idea”) vagy központi konceptusát vonatkoztatják saját tapasztalataikra, vagy saját gondolataikat és érzéseiket vetik össze adott esetekkel és ötletekkel kapcsolatban. Ez nemcsak hogy mélyíti tudásukat, de az iskolai munkát is fontossá teszi számukra. Amikor a csoportmunkában a diákok cserélgetik szerepeiket, egymás tapasztalatainak segítségével mélyebben megértik a koncepciót, más lecekhez is kapcsolják a tananyagot, és más perspektívák is megnyílnak előttük. Ez elősegíti a tanulást.

²⁰ Más tanítási-tanulási módszerek esetében a versengésnek, mint a csoporton belüli státus és szerepelnyerés elősegítőjének fontos szerepet tulajdonítunk (Fülöp, 2001).

²¹ Sok tanár attól fél, hogy a csoportmunkában az erősebb alapképességekkel rendelkező diákok gyorsan elvégzik maguk a feladatot, a többiek pedig vagy lemásolják róluk, vagy nem csinálnak semmit. Sok tanár attól is tart, hogy nem tudja rávenni a gyerekeket arra, hogy a saját feladatukat végezzék.

Csoporton belüli egymástól való függés: Johnson és Johnson (1994, 2000) az egymástól függést az együttműködés lényegéként definiálja. Thompson (1967) ugyanezt a csoporttechnológia alapvető jellemzőjeként határozza meg. A bizonytalanság feladatba való beépítése, a lehetőségek biztosítása az összetett perspektívák számára és az összetett képességeket igénylő gyakorlatok alkalmazása mind elősegítik az egymástól függést.

Amikor egy gyakorlat sokrétű és bonyolult, akkor egyetlen tanuló képtelen azt sikeresen megoldani a tanóra korlátozott ideje alatt. Ha a tanárok rá tudják nevelni a tanulókat arra, hogy siessenek a feladat megoldásával, akkor nő az egymástól való függés.

Egyéni megbízhatóság. Szintén fontos jellemzője a csoportmunkának. Ezért van az, hogy az előadás után megírandó egyéni beszámolójuk nélkülözhetetlen része a csoportgyakorlatoknak. Az írott jelentésekben a tanulók saját szavaikkal írják le a feltett kérdésekre kapott válaszokat, és összefoglalják, mit tanultak meg. Amikor az egyéni feladatokban kérdésekre kell válaszolniuk, megtanulják, hogyan fejezzék ki világosan érzéseiket, és hogyan építsék fel érvelésüket írásban.

- a Program szerinti óráknak a tanítási órák egyötödében történő következetes alkalmazása,
- a tanár irányító szerepének tanulókra történő „átruházása”.²²

Egy amerikai oktatási program a magyar iskolákban

Mivel az amerikai Stanford Egyetem által kidolgozott Complex Instruction Program olyan speciális kooperatív tanítási módszer, amely az osztályban végzett munka eredményeként a hátrányos helyzetű tanulók leszakadását lassítja vagy megakadályozza, feltételezzük, hogy a magyar iskolákban történő bevezetésére hasonló okok miatt került sor. Az alábbiakban azokat a közös pontokat keressük, amelyek indokolttá teszik ennek az amerikai oktatási programnak a hazai alkalmazását.

Az amerikai sokszínűség

Az Egyesült Államok a bevándorlók hazája, ahova tömegesen érkeznek a világ minden tájáról az új hazát keresők. A lakosságnak körülbelül egyharmada valamilyen kisebbséghez tartozik, több mint tizede latin-amerikai származású, akiknek száma mára majdnem elérte az ország fekete lakosainak számát, és amely sokszínűségben sajátos helyet foglalnak el kultúrájukkal és oktatási szükségletükkel a spanyol anyanyelvű bevándorlók (*Fix – Passel, 1994*).

A bevándorlók területi eloszlása az oktatáspolitikai döntések jelentős befolyásolója, mivel a növekedő bevándorló áradat következtében a kérdéses területeken az iskoláskorúak száma gyorsan emelkedik, és ma már vannak olyan intézmények, ahol az alacsony iskolázottságú bevándorlók gyermekei teszik ki a többséget (*Cobb – Glass, 1999*).

A bevándorlók az iskolai végzettség színes palettáját mutatják, és annak ellenére, hogy **iskolázottsági szintjük** fokozatosan emelkedik, messze **elmarad** a fehérek képzettségétől. Ma az amerikai oktatáspolitikai közel nyolcmillió iskoláskorú bevándorló oktatását oldja meg, amely az iskolaköteles korú lakosság ötödét teszi ki.

²² Dewey (1996, 1976) úgy véli, hogy a pedagógus tekintélyének a forrása a közösség vezetésében és nem az oktatásban rejlik.

Az iskolákban a tanulói összetétel megváltozott, egyre több a hátrányos helyzetű, az angol **nyelvet nem megfelelő szinten beszélő** gyerek. Az oktatás számára a legnagyobb problémát az jelenti, hogy a bevándorlók gyermekei **eltérő tudással, szociális háttérrel és képességekkel** kerülnek az oktatási intézményekbe, amelynek következtében az iskolában gyengébb eredményeket érnek el, mint amerikai társaik, és ami miatt a nagyobb városokban, a peremkerületek és a szociálisan elmaradott kerületek iskoláiban szükségessé vált az oktatás átgondolása. A hatalmas áradattömeg jelentősen befolyásolja a különböző **oktatáspolitikai döntéseket**. Az iskoláknak **képzett tanárookra** van szükségük, akik tekintettel vannak a különös nevelést igénylő gyerekek szükségleteire. A kormány hathatós lépésre szánta el magát: a képzésre, az oktatási eszközök beszerzésére tetemes pénzüsszeget különített el, és az oktatással foglalkozó szakemberek több olyan **innovációs tanítási módszert** vezettek be a **tanulók felzárkóztatásának segítésére**, mint amilyen a Complex Instruction Program (Cohen, 1994).

Hátrányos helyzetű gyerekek a magyar iskolákban

Ma a magyar iskolákban a **szülők iskolai végzettségének** szinte automatikus leképződése jelenti az egyik fő veszélyt (Kozma, 2000). A családi háttér, mint egy sokdimenziós egyenlőtlenségi tér ragadható meg, amelyet befolyásol a szülők társadalmi pozíciója, a család kulturális státusza, a kultúra közvetítőinek igénybevétele, a szülők anyagi helyzete és a család lakóhelye. A hátrányos helyzetű – legtöbbször a cigány etnikumhoz tartozó – gyerekek iskolai sikertelensége gyakran a **hátrányos szociokulturális háttérrel** – kulturális különbözőséggel, az iskolába lépés előtti lemaradással, hátránnyal – és a **nyelvi kifejezőkészség hiányával** magyarázható. Míg az értelmiségi környezetből induló gyerekek észrevétlenül „feltöltődnek” az iskolára, az iskola nyelvezete nekik szól, addig azok a gyerekek, akik nem birtokolják az **iskola nyelvezetét** és az iskolai környezet kódjait, lemaradnak és kicsi lesz annak a valószínűsége, hogy az iskola világában otthonosan mozogjanak. A fő veszélyt az jelenti, hogy e réteg-specifikus hátrányok az iskoláztatási idő alatt állandósulhatnak, rögzülhetnek, az iskolából leszakadóknak mobilitásra esélyük sincs, márpedig az egyének közt kialakult hierarchia határozza

meg az életutat (Buda, 1999). A **hierarchikus sorrend** megváltoztatása, a pozíciók kiharcolása az egyén feladata, amely végső soron a felemelkedés, a mobilitás záloga.

Dewey (1996) úgy véli, hogy az iskolai élet, amely a társadalmi élet leegyszerűsített változata, fokozatosan a családi életből nő ki, ezért az **iskola feladata, hogy a családi háttérből eredő hátrányokat kompenzálja** és olyan **pedagógiai eszközöket** alkalmazzon, amelyek képesek arra, hogy az esélyek egyenlővé váljanak, a gyerekek közötti különbségek csökkenjenek, és mindenkinek ugyanolyan lehetősége legyen jövőjének a felépítésére.

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

Béres Csaba (2002. 35. o.) szerint a szociális kirekesztődés megakadályozása egy olyan **átfogó nevelési, szocializációs programmal** érhető el, amely a tanulót és tevékenységrendszerének a fejlesztését helyezi a középpontba. Úgy véli, hogy szocializációjuk csak akkor lehet sikeres, ha „életkörülményeik, személyiségük, eddigi életútjuk ismeretében személyre szabott oktatási és nevelési program készül számukra”.

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

Nincs pontos adatunk arról, hogy hány hátrányos helyzetű tanuló van ma a közoktatásban, de folyamatosan emelkedő arányuk iskolai nevelésükre-oktatásukra irányítja a figyelmet. **Eredmények felmutatásához azonban az oktatás reformjára**

van szükség. Elsősorban rendelkezni kell az oktatásukhoz szükséges **képzett munkaerővel.** A pedagógusoknak széleskörű **módszertani repertoárral,** a képességekre, különbségekre figyelő, egyénre szabott pedagógiai eszközök és oktatási mérőrendszerek ismeretével kell rendelkezniük. **A felzárkóztatás feladata olyan oktatás szervezése, amelynek elsődleges célja a nyelvi hátrányok kiküszöbölése és a szociokulturális lemaradás csökkentése.**

*

Gondolatvezetésünk célja az volt, hogy az Egyesült Államok és Magyarország oktatási kihívásaiban megtaláljuk azokat a közös pontokat, amelyek indokoltá teszik a Complex Instruction Program alkalmazását a hátrányos helyzetű tanulók nevelésében-oktatásában.

Elmondhatjuk, hogy mindkét országban problémát jelent az eltérő kultúrájú, hátrányos helyzetű, az iskolában jelentős arányban megjelenő tanulók oktatása. A két ország oktatási szakértői egyetértenek abban, hogy a megoldás útja **új módszertani kultúra bevezetése,** és minden tanulónak a többségi társadalom nyelvének megfelelő szintű ismerete a legfontosabb feladat.

A gyermekek fejlődését elsősorban a társas-szociális környezetből származó hatások befolyásolják. Számukra az iskola, a társas környezet a fejlődés elengedhetetlen feltétele, a fejlődés célja pedig, hogy alkalmassá váljanak a társadalmi létre. Ezért az iskola falain belül keresni kell azokat a munkaformákat, amelyek javulást eredményeznek a tanulói teljesítményben, a meglévő forrásokat ismeretekké, képességekké, attitűdökké változtatják, és amelyek a gyerekek viselkedésében pozitív változást idéznek elő.

A Complex Instruction Program a fenti célokat kitűző, csoportmunkán alapuló oktatási-nevelési módszer.

A Program alkalmazásakor a pedagógusok órai munkájuk során a pedagógiai módszerek sokféleségét alkalmazzák, amelynek eredményként gyors tudásbeli gyarapodást várnak. Ennek elérése azonban gondos előkészítő munkát igényel: a hazai viszonyok megkövetelik a módszer hazai körülményekhez történő adaptálását is, amely többek között megkívánja a tanároktól saját tanmenetüknek a gyakoribb

csoportmunkához történő hozzáigazítását is. Hazánkban a Program mint munkaforma került alkalmazásra.

3. TÁRSAS INTERAKCIÓ ÉS TANULÁS

Az alábbi gondolati egységben arra a kérdésre szeretnénk választ adni, hogy milyen elméletek, nézőpontok, osztálymunka-szervezési technikák támasztják alá, magyarázzák a csoportmunkán alapuló, a hátrányos helyzetű, tanulásban lemaradt tanulók felzárkóztatást segítő tanítási-tanulási folyamatok alkalmazását.

A múlt század kezdetétől, a kutatók sokat foglalkoztak a tanulási folyamat és a szociális interakció összefüggésével. *Mead* kutatásaiban fontos jelentőséget tulajdonított a szereptanulásnak. Ő volt az első, aki felismerte a gyerekek társas kapcsolatában a tanulás lehetőségét (*Mead*, 1973; *Giddens*, 2003). Azt állapította meg, hogy mielőtt a gyerek eljut a szimbolikus fogalmak elsajátításának szintjére, jelbeszéddel tart kapcsolatot az anyjával vagy gondozójával, ahol az együttműködés folyamatában a gyermek szerepet tanul, a felnőtt pedig szereptanítást végez. *Mead* megállapítása előtt a kutatók az interakciós rendszer egyik tagjának viselkedésében bekövetkezett változásokra összpontosítottak és mellékesnek tartották, hogy a változások legtöbbször olyan folyamat eredményeként jöttek létre, melynek során valamennyi résztvevő viselkedésében kisebb-nagyobb változás következett be. Később több kutató is vizsgálata tárgyának választotta a szociális interakciót.

Míg a pszichológia a társadalmi viselkedés szempontjából lényeges egyéni jellegzetességekre összpontosít, addig a szociológia „azoknak a csoportoknak a jellegzetességeit kutatja, amelyekben a szocializáció végbemegy, azokat a közös készségeket vizsgálja, amelyeket az egyének változatos összefüggésekben elsajátítanak” (*Goslin* 1995). Kutatásunk során a nevelési folyamat pszichológiai és szociológiai megközelítése közül az utóbbira kívánunk koncentrálni, mivel kutatásunk során a csoportfolyamatokat nem genetikus, fejlődéselv szempontjából vizsgáljuk, hanem a csoport-produktivitást elemezzük, és a csoportot, mint feladat vezérelte, munkavégző, produktív rendszert tekintjük. Vizsgálódásunk során arra szeretnénk választ kapni, hogy miként tanulják meg a gyerekek a hatékony részvételt az osztálytermi interakcióban.

Kutatásunk alapját képező három fő elmélet, amely a társas interakció és a tanulás kapcsolatára épül, a vizsgálódás fókuszába helyezve a heterogén csoportösszetétel fontosságát, a következők: *Vigotszkij* önszabályozás (selfregulation), *Piaget* szociális-kognitív tanulás (socio-cognitiv) és *Bandura* szociális tanulás (social learning) elmélete.

3.1. ÖNSZABÁLYOZÁS, EGYÉNI FEJLŐDÉS - SELFREGULATION ELMÉLET

Vigotszkij (1987) számára a magasabb pszichikus funkciók társadalmi-történelmi determináltsága nem egyszerűen a biológiai meghatározottság tagadását, hanem a bonyolult struktúraként és dinamikus változásában értelmezett gyermeki személyiség és a környezet kölcsönhatásának dialektikus folyamatát jelenti. Rámutat arra, hogy a fejlődést a biológiai és szociális tényezők egysége határozza meg, de ez az egység nem a két tényezőrendszer valamilyen mechanikus és statikus összegeződése, hanem bonyolult, differenciált, dinamikusan változó folyamat. Úgy véli, hogy a magasabb pszichikus funkciók (tudatos és értelmes bevésés, a logikai elemzés, az aktív figyelem, az elvont gondolkodás magasabb formái, stb.), a viselkedés és a jellem fejlődése egyfelől sokkal jobban függ a környezettől, a közvetítés–közvetítettség minőségétől (a gyermek nevelésének jellemzőitől; a felnőtt–gyermek kapcsolatok jellegétől, módjától, tartalmától; a folyamatban szerepet játszó kultúrtechnikai eszközöktől; nyelvtől), mint az öröklött adottságoktól. Másfelől hangsúlyozza, hogy a fejlődés igen jellegzetes eltéréseket mutat az egyes életkorokban.

Vigotszkij (1978) a **tanulást a szociális interakcióval** (társas kapcsolattal) hozta összefüggésbe. Azt állapította meg, hogy a tanulás a felnőttel, vagy tudásban magasabb szinten álló, érettebb társsal történő együttműködés közben jön létre. Amikor a létrejött kapcsolatban a gyerekek megfigyelik a felnőttet vagy érettebb társaikat, és tevékenyen vesznek részt a feladatok megoldásában, gyakorlottakká válnak a folyamat során. Ez a haladás segíti elő az egyén fejlődését és ekkor történik meg a külső szabályozottságból az önszabályozásra, saját viselkedésének irányítására való áttérés. *Vigotszkij* szerint a kommunikáció, a beszéd a kognitív fejlődés legfontosabb közvetítője. Miközben a gyerek megtanul utasításokat adni, és fokozatosan elsajátítja az önszabályozást, belső beszéde, gondolatai fejlődnek,

amelynek következtében alkalmassá válik a különböző tevékenységek elvégzésére. Gondolkodása egyre magasabb szintre emelkedik a szociális üzenetek feldolgozása következtében, miközben fejlődése, tudásának gyarapodása szinte észrevétlenül következik be. Ezt az elméletét a gyerek önálló problémamegoldó képessége és a felnőttnek vagy a tudás magasabb fokán álló társnak a potenciális tudása közötti különbséggel magyarázza.

Ebből a szemszögből az ideális tanulási körülmény egy kezdő, problémamegoldásban gyakorlatlan alanyt és egy felnőttet vagy tudásban magasabb szinten lévő társat feltételező állapot, ahol ez utóbbi személyek problémamegoldásra ösztönző viselkedést és a feladatmegoldás terén gyakorlottságot mutatnak, amivel arra ösztönzik a gyermeket, hogy fejlessze saját tudását. Amikor a felnőtt, vagy tapasztaltabb társ segíti a tanulást, akkor a tanulás mozzanatainak fokozatos egymásra épüléséről van szó. A felnőtt, vagy a tapasztaltabb társ a probléma megoldásának a kulcsa: miközben a gyermek, a tanuló viselkedését figyelemmel kíséri és segíti, azt vizsgálja, hogy vajon a feladat végrehajtása megfelelő mederben zajlik-e, vagyis metakognitív kontrollal bír.²³ Ezen a metakognitív kontrollon keresztül a tanuló fokozatosan tudatában lesz annak a követelménynek, amit a feladat megoldása igényel. Az irányító személy tehát ösztönözni és segíteni tud, ha szükséges. Amint a kezdő egyre magasabb szintre jut a tanulásban, egyre kevesebb segítségre lesz szüksége és egyre inkább képes lesz önállóan megoldani a problémát (Newman - Griffin – Cole, 1981).

Vigotszkij (1987) úgy véli, hogy a magasabb szint, a pszichológiai funkció a szociális interakción keresztül fejlődik, amelyen a csoporttagok kölcsönös egymásra hatását, egymás kölcsönös befolyásolását érti. A **csoportban történő tanulás** egyik jellemzője, hogy a tapasztalatokat, a tevékenységet és a **normákat** minden csoporttag elsajátítja. A felnőttek és a társak teszik lehetővé az előrelépést a tanulásban, ők mutatják meg a viselkedés szabályait, magyarázzák meg a műveletek lényegét és a tanulási folyamatot, és hívják fel a figyelmet a helyes eljárásokra, viselkedésre. Az új jártasság elsajátítása nemcsak tudásbeli gyarapodáshoz vezet, hanem a külvilággal is kapcsolatot teremt, vagyis az új jártasság környezete

²³ A metakogníció olyan meglehetősen tudatos gondolkodási folyamat, (a gondolkodásról való gondolkodás), amely szűkebben az információfeldolgozásról, információtárolásról, előhívásról, alkalmazásról szóló legfontosabb tudnivalókat jelenti (Flavell-Wellmann, 1977).

kezelésében is segíti az egyént. **A csoportban végbement tanulás segítségével tehát formálódik az egyén, a személyiség.**

3.2. SZOCIÁLIS-KOGNITÍV ELMÉLET

A korszerű pedagógia jellemzője, hogy tekintettel van a gyerekek életkori, ismeretszerző és feldolgozó sajátosságaira, fejlettségi szintjére, alkalmazkodóképességére, a kollektív tevékenységben megmutatkozó együttműködési képességeire és készségeire. *Piaget* (1973: 73) „*Merre tart a pedagógia?*” (Où va l'éducation?) című művében azt írja: „Csak olyan közösségben, társadalmi miliőben alakítható ki az autonóm erkölcsi személyiség, amelyben érvényesülhet a spontán és szabad tevékenység, ahol megvan az együttműködés lehetősége”. Ő nem az érzékszervek közvetítő mechanizmusait tartja meghatározónak, hanem a cselekvést, a gyermek környezetet befolyásoló, átalakító tevékenységét (*Nahalka*, 2003).

A nevelés és oktatás hatékony módszereinek keresésében *Piaget* jelentős szerepet játszott. A tudós **bírálja a hagyományos oktatást**, amely kész ismereteken, ténymegállapításokon, verbális és írásbeli közlemények passzív befogadásán és megőrzésén alapszik. Úgy véli, hogy a tanulóknak **aktívan kell részt venniük a tanulás folyamatában**, vagyis a jelenségek elemzésében, sajátos jegyek feltárásában, működési elvek felismerésében, tények megállapításában, törvényszerűségek felfedezésében. Fontos didaktikai elvnek tekinti a hatékony gyermeknevelésben a tanulás megfelelő módját. Az értelmi fejlődés a gyermek megismerő, alkalmazkodó, feladatmegoldó tevékenységei – megismerés, vizsgálódás, problémamegoldás, kísérletezés, tanulás, cselekvés és ellenőrzés, megfontolás és következtetés – folyamán megy végbe. Ez a folyamat a **szocializáció**, a természeti és a társadalmi környezethez alkalmazkodás megtanulása, a **közösségbe való beilleszkedés**.

A szociális érzelmek és a szociális magatartás kialakításának, a tanulásnak fontos színtere a csoport. *Piaget* (1957) **a társas interakciót a kognitív fejlődés**, a tanulás központi és kritikus tényezőjének tartja. Azt állítja, hogy az egyének közötti kapcsolat alapvető eleme a tanulásnak, a megismerő szakasztól kezdve egészen a konkrét alkalmazásig. Mivel a gyerekek a preoperációs időszakban egyre inkább

elvesztik egocentrikus beállítottságukat, ezért felismerik a különbséget és a másságot a saját és társaik gondolatai között. A tanulás folyamatában kibontakozó **vita**, konfliktus állandóan formálja, alakítja gondolataikat és ötleteiket, miközben a megismerés egy magasabb fokára jutnak.

A társas kapcsolat, a közös munka lehetőséget ad az eltérő vélemények kibontakoztatására és ütköztetésére. Ennek a konfliktusnak külső társas, és belső megismerő aspektusa létezik. A kognitív konfliktus intellektuális egyensúly felboruláshoz és az egyensúly visszaállításának a kereséséhez vezet (*Doise – Palmonary*, 1984). Az ilyen konfliktus nem feltétlenül jelent ütközést vagy ellenállást, hanem inkább egy olyan helyzetet, amelyben a gyerek nyitottá válik és kész megváltoztatni véleményét és nézetét, miközben elfogadja másokét (*Perret–Clermont – Schubauer-Leoni*, 1980). Szocio-kognitív konfliktus akkor fordul elő, amikor azok a gyerekek, akik egy probléma megoldásán közösen dolgoznak, a tudás és az ismeretek eltérő szintjén állnak. A probléma megoldásához különböző megközelítési módok, eltérő stratégiák alkalmazásán keresztül jutnak el. Miközben a gyerekek **vitatkoznak**, eltérő véleményen vannak, magyaráznak és megpróbálják meggyőzni egymást, új helyzetek, ötletek, és az egész folyamat során **fejlettebb gondolkodás jön létre**. A csoportos döntéshozatalt vizsgáló szerzők a csoportpolarizáció jelenségét figyelemreméltónak tartják. *Stoner (Avermaet, 1995)* kísérlettel bizonyította, hogy a közös vita után az egyéni vélemények a kockázatosabb döntés irányába megváltoztathatók.

Olykor azonban éppen az ellenkezőjével találkozunk. *Moskovici és Zavalloni (Avermaet, 1995)* arra a következtetésre jutottak, hogy a csoportvitát követő eltolódás a döntésben fennálló, teljesen eltérő véleményi dimenziók esetében is megfigyelhető. A csoport véleménye bármilyen irányban hajlamos afelé tolódni, amelyet eleve előnyben részesítenek, így csoportpolarizáció következik be, vagyis a vita eredményeként a már eredetileg is uralkodó álláspont erősödik.

A kutatók összefüggést mutattak ki a megoldást **eredményező vita és az okos érvelés, valamint a tanulás között**²⁴. *Light és Glachan (1985)* azt állapította meg, hogy azok a gyerekek, akik együttműködéssel, a feladatok megvitatásán keresztül keresték az utat a megoldáshoz, érvelési szintjük többet fejlődött, mint azoknak a gyerekeknek, akik nem vitatkoztak, vagy akik erejükénél vagy hatalmuknál fogva

²⁴ *Falus (2003)* a vitát a tanulói önállóság egyik legfontosabb kialakító tényezőjeként említi.

érvényesítették akaratukat a vitában. *Bearison, Magzaman és Filardo (Rogoff, 1990)* 5-7 éves kor között lévő olyan gyerekpárokat vizsgáltak, akik együtt dolgoztak és oldottak meg feladatokat. Ebben az életkorban a szocializáció, a kapcsolatok nagy száma ellenére is alacsony szintű, mert ezek a kapcsolatok még nem tagoltak. A vizsgálatban arra az eredményre jutottak, hogy a **szocio-kognitív konfliktus és a tanulásban bekövetkezett változás között kapcsolat van**. Iskolába kerüléskor, hét éves kor után a szocializációs szint magasabb, mert a társas kapcsolatok egyre jobban tagoltak, az alá-fölérendelési szerepek körülhatároltabbak, és ami a legfontosabb, az együttműködés kidolgozottabb.

A szocializáció az emberré válás folyamata, egy változási sor, amelyben kibontakozik az „érzékenység” a társaktól érkező üzenetre. *Piaget* munkásságában nem foglal el központi helyet a szocializáció vizsgálata, de gondolatai meghatározóak a későbbi kutatások számára. Három időszakra bontható a szocializáció jelenségével foglalkozó kutatási periódusa. Először az 1930-as években, az *Erkölcsei élet a gyermekkorban* című munkájában, majd a *Francia Enciklopédia Nevelés és oktatás* című fejezetében foglalkozott a témával. Ez utóbbi egyik alfejezete a szocializáció azon folyamatával foglalkozik, amelyben nagy jelentőséget tulajdonít az együttműködésnek, a kooperációnak. Legmélyrehatóbban azonban a *Gurvitch* szerkesztette *Szociológiai Kézikönyvben* találkozunk elméletével. Bár a szociálpszichológia ismérveit elemzi, nagy hangsúlyt fektet a szocializáció folyamatában a gyermek – felnőtt (társadalmi transzmisszió), gyermek–gyermek (a gyermeki egocentrizmus fokozatos megszűnése) kapcsolatra.

Inhelderrel közösen szerkesztett munkájában szintén kiemelt részt szán a szocializációnak (*Piaget – Inhelder, 2000*). Ennek a munkának a tanulmányozása után válik világossá számunkra, hogy *Piaget* szocializáción a gyermeki egocentrizmus felbomlását érti, a decentralás megjelenését és készség szintű kibontakozását. Szerinte az egocentrizmus az egyik olyan tényező, amely az intelligencia fejlődését, kibontakozását korlátozza. Az ilyen gyerek csak fokozatosan kezdi felismerni a különbséget más emberekben, viselkedésükben, hangulataikban, szándékaikban. Az interperszonális intelligencia ebből az alapvető képességből alakul ki, és a társas képességek fejlődésében, valamint a mások iránti empátia és a másoktól való tanulás képességében mutatkozik meg. Minden gyerek számára hasznos, ha együtt tanul a többiekkel, párban vagy kiscsoportban, vagy ha tanítja

társait. A sikeres élethez szükséges **interperszonális készségek részben annak segítségével alakulnak ki, amit a gyerek másokkal együtt dolgozva tanul meg.** Megtanulja, hogyan kooperáljon a többiekkel, hogyan tanuljon tőlük, és hogyan irányítsa őket.

Piaget a fejlődés fogalma helyett gyakran használja a szocializáció kifejezést. A két fogalom egymás mellett használata azt fejezi ki, hogy a felnőtté válás folyamatának két oldalról történő megközelítéséről beszélünk. Az egyik felfogás szerint a belső változást a fejlődés belső törvényei vezérlik, míg a másik szerint társadalmi környezet tanít meg az élet dolgaira.

Piaget (1960) gondolatmenetét követve két értelemben használhatjuk a szocializáció szót. Tágabb értelemben az örökletességnek megfelelő nevelést értjük alatta, a pszichés fejlődés minden vonatkozását: az értelmi, érzelmi és társas jellegek mindenfajta strukturálódását. *Piaget* gyakran hangsúlyozza, hogy a fejlődés három fontos feltétele – a megismerő, az érzelmi és a társas – szétválaszthatatlan, illetve csak elemzéssel választható szét. Szűkebb értelemben (*Piaget – Inhelder, 2000*) mint társas viselkedést, mint az értelmi fejlődés mindenkor függvényét használjuk a fogalmat, amely a társas viselkedés, különösen a decentralásnak és a kooperációnak az alakulását jelenti. A gyerekek nem születnek társas lénynek, hanem fokozatosan lesznek azzá. Nem tartjuk feladatunknak *Piaget* ezen állítását *Wallon* (1954, 1971) azon nézetével ütköztetni, miszerint a szociális effektus közvetlenül, a születés pillanatától érvényesül. *Piaget* szerint a gyermek okosodik és ezért szocializálódik, *Wallon* szerint azonban szocializálódik, tehát okosodik. Ehhez csatlakozik *Freud* (1994) gondolata, amely szerint a gyermek érzelmileg érik, tehát szocializálódik és okosabb is lesz közben. A fenti gondolatokat úgy ötvözhethetjük, hogy a kognitív, szociális és az emocionális fonal adja a széles értelemben vett szocializációt.

Piaget szocializációfogalma a társadalom együttes nevelői ráhatásával definiálható. A szocializáció kritériuma a társ, a másik ember, aki hatást gyakorol az egyén cselekedeteire. *Doise és Moskovici* (1980) *Allport* azon elméletére mutat rá, miszerint az egyéneknél a csoport jelenlétében „önalávetési attitűd” figyelhető meg. Ennek indítéka az attól való félelem, hogy a többi megítélővel nem lesz azonos a véleménye, így az egyénnek az a késztetése nyilvánul meg, hogy hasonló akar lenni társaihoz és szeretné, ha a közösség elfogadná.

A felnőtt–gyermek kapcsolatban a felnőtt intellektuális, érzelmi és morális hatása érvényesül. Ebben a kapcsolatban fontos szerepet tölt be a jelrendszer, a nyelv és a fogalmi rendszer átadása. Az átvételhez azonban aktivitás, tevékenység szükséges. A befogadás ne receptív, hanem aktív vagy kreatív legyen, különben nem éri el célját. A kommunikáció elengedhetetlen eszköze a nyelv. *Piaget* a nyelvet „az érzékszervi – mozgásos intelligencia utolsó stádiumában – annak szükségszerű derivátumaként – megjelenő szimbolikus funkció” egyik formájának tartja (*Piattelli – Palmarini*, 1979), és úgy véli, hogy az értelmi műveletek segítik elő a nyelvi haladást.

Piaget szerint a tanítás a megismerés mechanizmusán alapszik. A hagyományos tanítás a tanulást mechanikus folyamatnak tekinti, ahol az ismeretszerzésben a verbalitásnak jelentős szerepe van. Azt is gondolja azonban, hogy a tanítás nem lehetséges a gyerekek aktív (teljes személyiséget mozgósító) részvétele nélkül, vagyis a szemléltetés nem elég, hanem a tanulók aktív cselekvésére is szükség van.

A szocializáció magasabb szintje, az együttműködés, kooperáció akkor következik be, amikor a gyermek eljut a reverzibilitás, tehát a folyamat gondolatban történő megfordításának szintjére, vagyis társa szemszögéből is képes mérlegelni cselekedetét, amely a társas együttélés és a szabályokhoz való igazodás feltétele. A fejlődésnek ebben a szakaszában a reverzibilitással együtt megjelenik a reciprocitás, amely lehetővé teszi a konfliktushelyzetben az ellentmondások feltárását, ami már az értelmi fejlődés egyik láncszeme.

Az értelemmel együtt fejlődik az érzelem is. *Piaget* úgy véli, hogy az intelligencia és az effektus fejlődése együtt jár, vagyis a magatartást az intelligenciának az adott fejlődési szintje határozza meg. A legfontosabb változás pedig az intelligencia szocializálása. *Piaget* szinte azonos értelmet tulajdonít a szocializáció és a nevelés fogalmaknak, és az **intelligencia fejlesztését, a kognitív alapú kreativitás kibontakoztatását jelöli meg a nevelés feladataként**. A gyermek, fejlődése során egyre inkább elfogadja és betartja a szabályokat, amelynek magyarázata a gyermek egocentrizmusa és a felnőtt hatalma, kényszere között meglévő ellentmondás. A gyermek a felnőtt felé egyoldalú tiszteletet, engedelmességet tanúsít, a szabály követését kényszerűségből teszi, amely sokszor csak látszat szocializáltsághoz vezet, miközben konformista lesz.

Az együttműködés sok olyan magatartásforma kiindulásánál megtalálható, amely a logika fejlesztésére szolgál. „Az intelligencia rendszerében az együttműködés

objektív módon lejátszódó beszélgetés, a munkában való együttműködés, a gondolatok cseréje, a kölcsönös ellenőrzés” (Piaget, 1997: 224). Az együttműködés lépésről lépésre szocializál, amely először cselekvésben, majd gondolkodásban mutatkozik meg, később a gyermek már maga is képessé válik szabályok felállítására, ami majd erkölcsi normává válik. A gyerek tehát ráébred arra, hogy a szabály az egyenlő esélyek és az egyetértés létrejöttének egyik feltétele. A szocializáció folyamatában az egocentrizmus kooperációba, az önközpontúság kölcsönösségbe csap át, vagyis a morális és a logikai fejlődés találkozik.

Piaget munkáiban sokat foglalkozik a tanár szerepével is. Úgy véli, hogy az **órai munka során a tanárnak új szerepet kell vállalnia**, mert a gyakorlat azt mutatja, hogy **a tanár legtöbbször gátja a kreatív gondolkodásnak**. Az utasító – követő – korrigáló helyzetből a tanárnak **szervező szerepbe** kell átmennie, melyben a tanulók munkájának előkészítése, szervezése lesz a központi feladata. Szerinte olyan iskolákat kell létrehozni, amelyek alkalmat nyújtanak a gyerekek önálló, tanártól független, aktív tevékenységére. Freinet (1969) mutat rá arra, hogy **a tanár irányító szerepének átruházása, a diákok tanártól független, együttes munkavégzése a tananyagnak a diákok által történő újra felépítését eredményezi**. Az érdeklődés felkeltése elősegítheti a folyamatot, ezért engedni kell a gyerekek az önálló munkát, a kísérletet, próbálgatást, az önálló gondolatmenet követését, hisz olyan gyerekek nevelése a cél, akik környezetüknek nem automatikus másolói, hanem kreatív formálói.²⁵ Piaget személyiségfejlődési elmélete és a nyelvi fejlődésemélet szerint azonban csak akkor tanul a gyerek, ha az, akitől tanul, a fejlődés magasabb fokán áll (Kagan, 2001).

Piaget az értelmi fejlődés vizsgálatán kívül más pszichikus funkcionális rendszer vizsgálatával is foglalkozott, de kutatásának középpontjában mindvégig a kognitív funkciók fejlődése és fejlesztő tényezőinek vizsgálata állt (Popper, 1985).

²⁵ 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 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 ismeretlesajátítási folyamatnak.

A Piaget-i alapelvek a Complex Instruction Programban a következő területeken jelennek meg:

A pedagógus

- önálló feladatmegoldásra, tevékenységre ösztönöz,
- a tanulók közötti interakcióra ösztönöz,
- a gyerekekkel az egyenlőség elve alapján kommunikál,
- a tanítást játékos kontextusba helyezi,
- a gyerekek válaszai felé elfogadó attitűdöt mutat,
- módszere harmonizál a tananyaggal,
- a tanítás során a tartalmat és a folyamatot egyaránt fontosnak tekinti.

3.3. SZOCIÁLIS TANULÁSELMÉLET, AZ UTÁNZÁS

A szocializáció során a közösség tagjai átadják és elsajátítják az adott közösség kultúráját. Ebben a folyamatban az egyén a közösségben való hatékony részvétele érdekében szerepet sajátít el. A szereptanulás a szereptanítás fogalmával szorosan összefüggő olyan folyamat, amelyben mindenki lehet tanító és tanuló egyaránt. *Brim* (1994) úgy véli, hogy a szocializáció folyamán az egyének szert tesznek egy bizonyos tudásra, amelynek eredményeként olyan képességeket és készségeket sajátítanak el, amelyek birtokában a csoportok a társadalom eredményes tagjaivá válhatnak, és amelyek a társadalmi viselkedéshez szükséges feltételeket biztosítják.

A 20. század elején *Tarde* és *McDougall* voltak az elsők, akik az utánpótlás hajlamot velünk született, ösztönös megnyilvánulásnak tekintették, majd 1941-ben *Miller* és *Dollard* a fogalmat a viselkedéstudományhoz kapcsolta és ekkor fogalmazódott meg annak tanulási jellege is (*Bandura*, 1976).

A szociális tanulás elmélete újradefiniálta az ismeretszerzés, tanulás folyamatát. Az elmélet szerint a gyerekek készségeket sajátítanak el a megfigyelés és az utánpótlás alkalmával, vagyis egymást figyelve tanulnak, miközben a megfigyelt lehet, hogy nem is tud arról, hogy viselkedésével befolyásolja társa tanulását. Az utánpótlástudomány szerint a „vikariális” (behelyettesítéses) megerősítés lappangó instrumentális tanulási folyamat, amely esetben az utánpótlás az utánpótlott megfigyelésének lappangó gyakorlása révén sajátítja el az utánpótlásos válaszokat. Az előző fejezetben ismertetett tanulási eljárással ellentétben, a társas tanulás nem az interakción vagy a résztvevők

kölcsönös kapcsolatán alapszik: *Bandura* (1969) szerint **tanítani annyit jelent, mint mutatni, megmutatni.**

A szociális tanulás folyamatban a tanuló tudatosságának egyik jele, hogy figyelmét fokozottabban azokra a helyzeti jelzésekre fordítja, amelyek lehetővé teszik saját szerepteljesítésének a megítélését, a másik jele az, hogy megtudja, milyen viselkedést várnak el tőle. Az, hogy **a gyerekek egymást figyelve tanulnak**, nem jelenti feltétlenül azt, hogy utánozzák egymást. Számos tényező befolyásolhatja a figyelt tevékenység átvételét, mint például a várt reakció (megerősítés vagy büntetés), vagy az utánczó és az utánczott személyes tulajdonságai. Kísérletek bizonyítják, hogy a gyerekek szívesebben utánozzák azokat, akik egy társaságban szociálisan népszerűbbek, amely felismerés ahhoz a feltevéshez vezet, hogy a **szociális megerősítés az utánczás kiváltója**. *Bandura* szociális tanulás elmélete szerint a megerősítés és a modellnyújtás befolyásolja a gyerekek viselkedését, és úgy véli, hogy a személyiség a tanult viselkedés gazdag repertoárjával rendelkezik, amelyet főként szociális helyzetek, interakciók során sajátítanak el. Az elmélet szerint az ember viselkedését nemcsak az aktuális szükségletei és a környezet ingerei szabályozzák, hanem ebben meghatározó szerepet játszanak az elvárások, a szemléleti és verbális modellek, ugyanis minden viselkedés szabályozásának az a kiinduló feltétele, hogy létezzen valamilyen viszonyítási alap (szükséglet, elvárás), amelyhez a viselkedés folyamata, eredménye visszacsatolható.

Bandura a megerősítés mellett az **utánczásos tanulás** fontosságára is felhívja a figyelmet, amely folyamatban az utánczás alapjául a modell – felnőtt, társ – pozitívan megerősített viselkedése szolgál. A tanulási képesség *Bandura* szerint egy járulékos tényező, egy további faktor, amely arra készteti a tanulókat, hogy elfogadják az utánczást, és az interakció közben kölcsönös befolyásolási folyamat zajlik. Elméletének felhasználásával *Morrison* és *Kuhn* (1983) arra a megállapításra jutottak, hogy három éves kortól a gyerekek már rendelkeznek azzal a képességgel, hogy társaikat utánozzák, és ez a hajlam az életkor előrehaladásával egyre erősödik. Az önszabályozás és az önmegerősítés mechanizmusa elősegíti az utánczást, mielőtt a gyerekek elérnek egy bizonyos fokú alkalmasságot. A szociális tanulás ezért relatíve kis kölcsönösséget feltételez. Ez a magyarázata annak, hogy a kisgyermekkor miért különösen fontos, amikor a gyerekek még nem rendelkeznek szociális és kognitív jártassággal a közös munkához és az együttműködéshez. A

gyerekek hajlamosak a társas tanulás eredményeként létrejött viselkedés utánzására, még külső megerősítés nélkül is, de *Hill* és *Mowrer* szerint a pozitív megerősítés mindenképpen kiváltja azt (*Bandura*, 1976; *Zsolnai*, 2004).

A szociális tanulás – amely nem csak a gyermekkorban, hanem egész életünk alatt végigkísér bennünket – abban a társadalmi környezetben megy végbe, aminek a gyerek szerves része, és amire ő a mások felől érkező, az ő szocializációját befolyásoló ingerekre válaszol, amely válaszok további fontos ingerek a gyerek szocializációjáért felelős felnőttek számára (*Goslin*, 1995). *Bandura* etnikai, kulturális különbségeket is figyelembe vevő szociális tanulás elmélete a megerősítésnek tulajdonít nagy jelentőséget a viselkedésben. A megerősítés gyakorisága és intenzitása azonban jelentős egyéni eltéréseket indukálhat.

Csoportfolyamatok, társas kölcsönhatás

A munka során a hátrányos helyzetű gyerekek közötti társas kapcsolatok erősítésével eredményeket lehet elérni az előnyösebb helyzetű gyerekekhez történő felzárkózás terén. A hagyományos tanítás ezt a hátrányt konzerválja, míg a gyerekek közös munkájára alapozott tanítás ennek ellentétét eredményezi. *Mugny* (*Doise – Mugny – Perret-Clermon*, 1980) kísérleteiben azt igazolta, hogy a társas interakció bizonyos formái, amelyek lehetővé teszik, hogy a **gyerekek összehangolják tevékenységüket, jobban strukturált kognitív teljesítményt eredményeznek, mint azokban a helyzetekben, amelyekben egyedül hajtják végre a feladatokat.** Kísérleteivel azt is megállapítja, hogy ezeket a kognitív változásokat a gyerekek internalizálják, vagyis elraktározzák, magukévá teszik, amit aztán a későbbiekben, olyan helyzetekben is képesek aktivizálni, amikor a felek között nincs egyenlő kölcsönhatás. Talán érdemes megjegyezni a pontosabb elemezhetőség miatt, hogy *Mugny* a kísérleteket úgy választotta meg, hogy a jobb eredmény elérése soha ne egyetlen csoporttag teljesítményének legyen köszönhető. Vagyis a számunkra érzékelhető előny szignifikánsan különbözik attól az előnytől, amit akkor kapnánk, ha a csoport teljesítménye egyetlen tanuló teljesítményétől függne. A fenti kísérlet tehát azt igazolja, hogy a társ nélküli és a csoportos munkavégzés közötti teljesítményben az utóbbi javára eltérés mutatkozik.

Perret-Clermont – Schubauer-Leoni (1981) a társas interakciónak egyén tevékenységére kifejtett hatását vizsgálták, arra keresve a választ, hogy a csoportos cselekvés folyamán ható internalizálás milyen mértékben emeli a gyermekben a folyamatok megértését. Arra a megállapításra jutottak, hogy a társas helyzetben átélt interakció pozitívan hat a gyerek tevékenységére. Az eredmények azt mutatják, hogy a csoport tagjainak összehangolt tevékenysége elősegíti a feladattal összefüggő gondolkodást, míg ezzel szemben az egyedül tevékenykedő gyermek egocentrizmusa tovább maradhat fenn.

Függetlenség és önállóság, mint a tanulás feltételei

A közös munkavégzés a gyerekek tudásának gyarapodását segíti elő, amely felszínre hozza az eltérő képességeket, konfliktusokat idéz elő és vitákat generál. Ez a konfrontálás tölti be a központi helyet a tanulók tudásának elősegítésében, a tanárnak pedig meg kell ragadnia az alkalmat arra, hogy ezt kihasználja. Ezért azokat a tényezőket, amelyek a képességek kibontakoztatását akadályozzák, korlátozzák, vagy gátat szabnak a tanulók vitájának, el kell távolítani. A felnőtt – jelen esetben a tanár – irányítása, felügyelete akadályozó tényező lehet.

Rogoff (1990) úgy véli, hogy a gyerekek másként viselkednek egy olyan szituációban, ahol a tanár irányító szerepet tölt be, mint egy olyan helyzetben, ahol jelen van, de irányító szerepét átadja. A tanár irányító munkájának csökkenésével, illetve megszűnésével a gyerekek felszabadultabbak, játékosabbak, kíváncsibbak és gondolkodóbbak lesznek. Ez a játékos kíváncsiság az előmozdítója az újfajta, kreatív problémamegoldásnak.

A kutatók (*Perret-Clermont – Schubauer-Leoni*, 1981; *Rogoff*, 1990) arra a megállapításra jutottak, hogy **a tanulótársak elősegíthetik a tanulást**. A barátok, osztálytársak közötti együttműködés serkentőleg hat a felfedező, kutatómunkára és az ötletek megfogalmazására, miközben egymás felé észrevétlen tisztelet alakul ki. *Kruger és Tomasello* (*Rogoff*, 1990) vizsgálati eredményei szerint a gyerekek hajlamosabbak az egymás között folytatott érvelésre, és igazuk érvényre juttatására, mint a tanárral folytatott vitákra. A tanulók egymás között logikai érveket alkalmaznak, fejtegetésekbe bocsátkoznak, és latba vetik problémamegoldó képességüket is (*Light – Glachan*, 1985). *Kruger* (*Rogoff*, 1990). Azt állapították

meg, hogy azok a gyerekek, akik erkölcsi dilemmákba, vitákba bocsátkoznak egymás között, fejlettebb erkölcsi magatartást mutatnak azokkal szemben, akik ezt az eszmecserét anyjukkal folytatják. Ezt a feltevést egy francia kutató szintén alátámasztja (*Rogoff*, 1990) azzal, hogy mérései szerint a gyerekek és anyjuk között lévő párbeszédben az édesanyjának jut a domináló szerep, a gyerekek kevesebb lehetősége van elképzelései kifejtésére, viszont a gyerekek között végbemenő párbeszéd, interakció nagyobb lehetőséget ad a fejlődésre, a kölcsönös fejlesztésre.

Subbotskij (1987) egy óvodában végzett kísérletet, ahol megkérte a felnőtteket, hogy irányító és parancsoló szerepüket félretéve a gyermekekhez hasonlóan viselkedjenek: tevékenységük során játsszanak el egy bizonyos fokú bizonytalanságot és ejtsenek tudásbeli hibákat. Ebben a szituációban a gyerekek sokkal aktívabban, kreatívabban tevékenykedtek, valamint szabadabban és függetlenebbül viselkedtek. Ez és más (*Rogoff*, 1990) kutatás azt az eredményt mutatja, hogy a gyerekek között kialakult szabad vita fontos tényezője a gyerekek tudását gyarapító társas kapcsolatok kialakulásának. Ilyen körülmények között a gyerekek képesek egymás véleményét meghallgatni, figyelembe venni, közösen dolgozni, szerepet játszani, amely felsorolt tevékenységek mind a problémamegoldás feltételei. Amikor a gyerekek kikerülnek a felnőtt közvetlen irányítása alól, hajlamosabbak szabályokat alkotni, alternatív megoldásokat keresni, és vizsgálatokba kezdeni.

A társaktól történő tanulás, tehát, a „mindenttudófelnőtt” irányítása és felügyelete nélkül teremti meg a lehetőséget a tanuláshoz. A vita, a megértés, a magyarázat, a biztonság és az együttműködés azokkal, akik szintén választ keresnek a kérdésekre, feléleszti a már kicsi korban meglévő érdeklődést, tudásvágyat a gyerekekben. **Tanulás akkor jön létre, amikor a tanulóknak lehetőségük nyílik viszonylag független, felnőtt által nem befolyásolt munkára, problémamegoldásra.** Ebben az esetben aktív tanulás megy végbe a gyerekek problémamegoldó gondolkodásával, eszközök használatával, kérdések feltevésével, válaszok keresésével egy időben. Ahhoz, hogy ez a fejlődés végbemenjen, a felnőttnek lehetővé kell tenni a gyermek számára az önálló gondolkodást és munkavégzést. A tanár nem csak azzal járul hozzá a tanuláshoz, hogy irányítói tevékenységét, beavatkozását minimális szintre csökkenti és a gyerekek függetlenségét növeli, hanem azzal is, hogy tervezetten irányítja a munkát. A tanárnak kérdéseket kell feltennie, problémákat kell felkínálnia

ahhoz, hogy elősegítse a gondolkodást és az együttműködést. Ez a stimulálás idézi elő az együttműködést és tanulást, miközben a tanár közvetlen irányító szerepe teljesen megszűnik.

A csoportmunka hatékonysága

A nemzetközi pedagógiai irodalomban a szerzők pozitív eredményről számolnak be a **csoportmunkák közösségfejlesztő hatását** illetően.

Roger Cousinet (1945) és *Peter Petersen* (1998) tekinthető a két világháború közötti évtizedek nemzetközileg legelismertebb képviselőjének a csoportmunka-kutatás terén. A francia reformpedagógia legjelentősebb képviselője, *Cousinet* szerint a frontális tanítási órán a nevelő az egyetlen, aki cselekszik és a gyerekek aktivitásukat az iskolán kívül élik ki, amely aktivitásról úgy véli, hogy az élet fontos meghatározója. **A csoportmunka legnagyobb jelentőségét abban látja, hogy megtanítja a gyerekeket az együttműködésre.** Elvárása, hogy az iskola közelítsen azokhoz a munkaformákhoz, amelyek minden gyermek számára lehetővé teszik fejlődésük biztosításához a legmegfelelőbb tevékenység megválasztását, és megkívánja, hogy a gyermek munkája a természetes érdeklődéssel összhangban legyen. *Petersen* – bár nem akarja az oktatás egészét a szabad csoportmunkára alapozni – az tartja, hogy az egyén a közösséggel való együttélés során válik értékes személyiséggé. Iskolájában minden gyermek a közösség tagjaként, de a maga egyéniségével van jelen, így az iskolai élet során társas kapcsolatok sorában fejlődik személyiséggé. Mindkét tudós a hagyományos pedagógia egyoldalúságán túllépő új formák kialakítására törekedett.

Tomasello (2002) a csoportmunka pozitívumai között tartja számon, hogy a **csoport felelősséget vállal saját tevékenységéért.** A csoport tagjai az együttműködés alkalmával figyelembe veszik egymás javaslatát, a munka a társak állandó kontrollja közepette folyik, és ritkán lehet találkozni a munkát zavaró fegyelmezetlenséggel. A közösség tagjai szabadnak érzik magukat, gondolataikat változatos formában fejezhetik ki, fokozott mértékben tapasztalható a motiváltság és a munka öröme, valamint a gyakori segítségnyújtás.

Okon (1966) szerint egy jól szervezett **kollektíva lehetőséget ad a személyes és az általános érdekek ütköztetésére**, olyan célrendszert kialakítva, amelyben a személyes és társadalmi érdek között harmónia van.

3.4. AZ OKTATÁS MÓDSZEREI

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

Redukcionista kontra komplex pedagógiai tevékenység

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

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

Ha a tanulók fejlesztésének egyetlen célja az **ismeretek átadása és az átadott ismeretek számonkérése**, akkor ezt **szűkebb értelemben vett oktatásnak nevezzük**, és az az intézmény, amelyik erre szorítkozik oktató iskola. Az ismeretek

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

Ismeretközlő kontra problémafelvető oktatás

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

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

Ezzel szemben a problémamegoldó tanítás jellemzője, hogy az új ismereteket a tanulók elméleti és gyakorlati problémák megoldása útján szerzik meg, tehát az

ismeretelsajátítás a gondolkodást segíti. A nevelők nem csak ismereteket adnak a tanulóknak, hanem feldolgozandó problémákat is, és ezek megoldására irányuló tevékenység teszi eredményessé a tanítási órákat. A tanulók ismereteket szereznek, könnyen alkalmazzák azokat új helyzetekben, miközben fejlesztik saját megismerési képességeiket és érdeklődésüket. A tanulás üteme a tanulótól vagy a tanulók csoportjától függ. Az egyéni gondolatmenetek megalkotásával és megvitatásával fejlődik a tanulók gondolkodásbeli és általában személyiségbeli önállósága, a közös alkotómunka pedig jelentős mértékben járul hozzá a tanulócsoport közösséggé neveléséhez.

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

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

A problémamegoldó tanítás másik elnevezése a „tanítás felfedezés útján”, amely elnevezés jelzi, hogy ez a tanítási forma nem ad a tanulók számára lépésről lépésre követendő megoldási utasítást, hanem rájuk bizza a probléma megoldását. A felfedezési tanításnál azonban a probléma kezelése csak abban az esetben lehetséges, ha valaki már korábban is sok hasonló feladat megoldásával találta szembe magát, és ha kellő előkészítés nélkül bízzák a tanulókra a probléma

feldolgozását, akkor tulajdonképpen „mély vízbe dobják őket”, arról nem is beszélve, hogy fennáll annak a veszélye, hogy csak egy-két tehetséges tanulónak kedvez, és nem képes a nagy többség gondolkodását fejleszteni. A felfedezési tanítás hibáját enyhíti az irányított felfedező tanítás-tanulás, amely során a tanulók tanári irányítás mellett keresik az összefüggéseket.

Az ismeretközlő és problémafelvető oktatási módszer alkalmazásához a következő gondolat társul:

Feltételezhető, hogy **mindegyik oktatási forma, ha kizárólagosan alkalmazzák, esetleg nemkívánatos eredményekre vezethet**: mind a tanulók egész közösségénél, mind pedig azoknál a tanulóknál, akiknek éppen a szóban forgó változat nem felel meg. Ezért látszik alkalmasnak a két oktatási folyamat összekapcsolása olyan módszerré, amely a gyermekek számára több élményt jelent és biztosítja a sokféle képesség kibontakoztatását is. Ennek az összekapcsolásnak a mértéke és hatása az iskola fokától, a tanítás tartalmától, és mindenekelőtt magának a pedagógusnak a didaktikai tehetségétől függ (Okon, 1966).

A tanítás-tanulás folyamata

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

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

Frontális osztályfoglalkozás

A *Pedagógiai Lexikon* (I. kötet, 1997: 543) szerint a frontális osztályfoglalkozás „az oktatás megszervezésének olyan formája, amelyben a nevelő az osztály tanulóival együttesen – mint közösséggel – tart közvetlen kapcsolatot”. Jellemzője, hogy a

motiváló hatás erősen a tanár egyéniségének függvénye, hisz a munka elsősorban az ő szóbeli magyarázatára épül, osztályteremben zajlik, és általában kevés taneszköz áll rendelkezésre, vagyis alacsony azoknak a motivációs tényezőknek az aránya, amelyek tanulásra ösztönöznek. A tananyag feldolgozása közvetlenül a nevelő irányításával, vezetésével folyik, a tanulók azonos időtartamban és ütemben, viszonylag együtt haladva vesznek részt abban az ismeretsajátítási folyamatban, amelyben a **pedagógusé a domináns tényező**. *Szenczi Árpád* (2000) úgy véli, hogy a munkaforma során a tanító és az osztály között „bipoláris kapcsolat” működik, amelynek jellemzője, hogy a tanulók egységes utasításokat, feladatokat kapnak, a tanár pedig globálisan értékeli, illetve diagnosztizál.

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

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

A frontális osztályfoglalkozás elsősorban azokra a tanulókra épít, akik külső vagy belső okokból eredendően jól motiváltak és a pedagógus direkt irányító tevékenységébe, a problémák megoldási folyamatába be tudnak kapcsolódni, és ez által olyan sikereket érnek el, amelyek ösztönzőleg hatnak további tanulásukra. A kevésbé motiváltak ebben a tanulásszervezésben elvesztik érdeklődésüket, passzívvá válnak, hiszen előzetes tudásuk vagy éppen motiváltsági szintjük miatt a folyamatba nem mindig tudnak bekapcsolódni, és félő, hogy egy idő után elfogadják ezt az állapotot, amely hosszabb távon sikertelenséghez, kudarchoz vezethet. Gyakran

fordul elő, hogy a kiváló tanulók problémamegoldó, gondolkodtató jellegű feladatokat kapnak, a közepesek alkalmazáson alapulókat, a gyengék pedig csak egyszerű gyakorlósorokat, amelynek következménye az egyéni különbségek állandósulása, sőt növekedése lesz.

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

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

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

csökkennek, hanem tovább halmozódnak. A frontális munka jellemzője a tanulók közötti interakció szegénysége, hisz minden gyerek ugyanazoknak a céloknak, feladatoknak a megoldásáért vesz részt a folyamatban, ezáltal mindannyian csak a saját előmenetelükben érdekeltek, és nem alakul ki együttműködés a csoporttagok között, mivel nem szoros munkatársai egymásnak.

Buzás László (1980) szerint az ismeretek nyújtása és az értelmi képességek fejlesztése szempontjából ez az oktatási forma a „maga helyén” fontos szerepet tölt be, de kizárólagos alkalmazásánál a nevelés-oktatás folyamatában hiányosság lép fel. A fentiekkel egyetértve úgy véli, hogy a probléma abból adódik, hogy az elsajátított ismeretek nehezen mobilizálhatók, mivel a „logikai sínpart” a tanár fekteti le, ezért a probléma megoldására való törekvés a gondolkodásban nem játszik irányító szerepet, és a tanulóknak annyi feladat jut, hogy az irányító tanár gondolatmenetét utólagosan rögzítsék.

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

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

Individuális oktatás

A *Pedagógiai Lexikon* (II. kötet, 1997: 39) definíciója szerint az individuális oktatás az oktatás megszervezésének az a módja, amely alkalmat ad egy tanulócsoport tagjainak arra, hogy egyedi munkával vegyenek részt az ismeretek elsajátításában és feldolgozásában a tanulók egyéni sajátosságainak maximális figyelembevételével. A megfogalmazásból következik, hogy az egyéni munka az egyes tanulók számára a

lehető legkedvezőbb módon biztosítja a motivációt, az aktivizálást és a differenciálást, és a pedagógus megfelelő előkészítés után egyénre szabja az elsajátítandó tananyagot. E munka során a tanulók olyan feladatokat, feladatsorokat kapnak, amelyek figyelembe veszik előzetes tudásukat, a taneszközökkel való bántás tudásuk szintjét, így az egyes tanulók számára biztosított az eredményes tanulás megkezdésének feltétele, a siker, a jó teljesítmény, amelynek következménye a saját színvonalhoz képest történő előrelépés, ami nemcsak egyéni tudásuk növekedését eredményezi, hanem a tanuláshoz, a tárgyakhoz, a pedagógusokhoz való pozitív viszonyulást is. A feladatok, problémák megoldása során elért sikerek további ismeretszerzésre, tanulásra ösztönöznek, aktivizálnak, amely folyamatban az egyes tanulók külön-külön utakon, különböző időtartam alatt jutnak el ugyanahhoz a célhoz, látszólag egymástól elszigetelten dolgoznak, valójában azonban figyelemmel kísérik társaik haladási ütemét. Jellemző, hogy minden tanuló mindenkor a saját szintjéről indul és ezt alapul véve lép tovább, vagyis egyéni ütemben, egyéni módon vesz részt az ismeretszerzés folyamatában.

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

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

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

Kiscsoportos oktatás

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

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

Szenczi Árpád (2000) a csoportmunka lényegét abban látja, hogy a csoportok egyes centrumok körül helyezkednek el, amely centrum lehet maga a pedagógus, de lehet egy munkadarab, vagy akár egy technikai eszköz (pl. számítógép) is. Úgy véli, hogy a csoportmunkának jelentős az aktivizáló hatása, mivel a tanulóknak nem közvetlenül a nevelővel vagy a nevelőn keresztül kell kicserélniük gondolataikat, aminek következtében bátrabban vállalkoznak a feladatok megoldására. **A folyamatba azok a tanulók is bekapcsolódnak, akik a frontális osztályfoglalkozások során passzívak.** Ők ilyenkor társaikkal előbb megvitatják,

egyeztetik véleményüket, vagyis a külső, nyilvános korrekciót megelőzi egy belső javító munka, és a tévedés jogának következmények nélküli érvényesülése nagyobb aktivitást eredményez.

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

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

A csoportmunka a közvetett ráhatási módok alkalmazásának sokféle lehetőségét kínálja fel. A kölcsönös függőségi, felelősségi és ellenőrzési viszonyok létrehozásának útja érvényesül ebben az oktatási formában. A csoportmunka átmenetet jelent a frontális osztályfoglalkozás és az individualizált munka között, amely átmenetre a tanítási-tanulási folyamatban a direkt nevelői irányítás nagyarányú jelenléte miatt elengedhetetlenül szükség van. A csoportmunka eredményességét jelentősen befolyásolja a frontális osztályfoglalkoztatás színvonala és a tanulóknak

az önálló munkára való képessége, ugyanakkor vissza is hat mindkettőre, különösen kedvezően befolyásolja az önálló munka készségének továbbfejlődését, vagyis a csoportmunka csakis a tanulók frontális és egyéni foglalkoztatásával, csakis a nevelés és oktatás teljes rendszerével egységben fogható fel helyesen.

Buzás László (1980) szerint a „csoportmunka az osztály frontális foglalkoztatásának **járulékos eleme**”, amely pedagógiai, pszichológiai, logikai szempontból indokolt témák feldolgozása alkalmazásával kaphat szerepet, de csak abban az esetben, ha az összes feltétel biztosított. A csoportmunkának több formája ismert, amelyek változatos tanulásirányítást tesznek lehetővé, valamint alkalmasak olyan differenciálásra, amely alkalmazásával nem állandósulnak a tanulók közötti különbségek. A jól szervezett csoportmunka hozzájárul a **tanulók személyiségének fejlődéséhez**, fejlődik a gyerekek empátikus képessége, toleranciája, a tanulók új oldalról ismerik meg egymást, fejlődik kapcsolat-teremtő képességük, formálódik értékrendjük, önértékelési szintjük, segítőkészségük, vitakultúrájuk. A személyiség és a kollektíva fejlődése egymáshoz kapcsolódó folyamatként jelenik meg, miközben a szociális viselkedési normák beépülnek az egyén alkalmazási szférájába.²⁶

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

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

A csoportmunkával elérhető, hogy az alacsony motiváltságú tanulók az ismeretszerzés folyamatában aktívan vesznek részt, lehetőség adódik sajátos gondolkodásmódjuk bemutatására, egyéni véleményük meggyőzés útján történő

²⁶ *Peter Petersen* 1924-ben, Jénában létesített iskolájában vegyes életkorú csoportok alakításával vezette be a csoportos munkát (*Buzás*, 1969 a).

elfogadtatására. Ezek olyan sikerforrások, amelyek ösztönzőleg hatnak a tanulás további fázisaiban is.

Páros munkaforma²⁷

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

*

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

3.5. A KISCSoPORTOS MUNKASZERVEZÉS

Kutatásunk témája a tanulók státuszproblémájának²⁸ kezelése a csoportmunkán alapuló Complex Instruction Program segítségével, ezért elengedhetetlennek tartjuk a

²⁷ Vannak szerzők azonban, akik a páros munkát is csoportmunkának tekintik.

²⁸ A státusz egy sorrendben elfoglalt hely, a társadalom rétegződése. Azok a tanulók, akik a közösségből társadalmi okok miatt kirekesztődnek, vagy azok, akiknél tanulásukban lemaradás tapasztalható, gyakran vonakodnak részt venni a közös munkában. Ha a csoportmunka során a tanulók nem egyenlő mértékben vesznek részt a munkában, a tanulásban történő előrehaladás is egyenlőtlen lesz. Az osztályrangsor élén elhelyezkedő tanulók nagyobb befolyást gyakorolnak a csoport döntéshozatalára, gyakrabban kérik őket segítségadásra, és több alkalom jut véleményük kifejtésére, mint a rangsor alján elhelyezkedőknek, akiknek véleményét általában figyelmen kívül hagyják, mely megnyilvánulás a **státuszprobléma** jelensége (*Cohen*, 1994). A státuszkezelés alatt a státuszprobléma jelenség mérséklésére való törekvést értjük.

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

A csoportmunka főbb változatai és jellemzői

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

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

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

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

hatja át, tevékenységüket a csoportdinamika befolyásolja, amely körülményt jól ki lehet használni a tanulók társas, közösségi magatartásának nevelése céljából, valamint a szellemi teljesítmény fokozására.

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

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

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

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

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

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

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

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

Ügyelni kell arra, hogy – ha mégis előfordul – a tanulók képességei és ismeretek alapján történő csoportosítása ne legyen tartós, mert hátráltatja az osztályközösség kibontakozását. *Lovas István* (1998) szerint arra kell törekedni, hogy az adott osztályban tanulók a fejlettség és a képességek tekintetében normális (Gauss-féle) eloszlással, mégpedig lehetőleg kis szélességű eloszlással legyenek jellemezhetőek.

Kíváncsi, hogy a két szélső csoport, vagyis a legjobbak és a leggyengébbek olyan távolságban legyenek az átlagtól, hogy a legjobbaknak alkalmuk adódjon segíteni a többieket, mintegy önmagukat is magasabb teljesítményre ösztönözve, miközben a gyengébbeknek is lehetőségük adódik a „versenyben maradásra”.²⁹

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

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

²⁹ Hazánkban Nagy László és Domokos Lászlóné alkalmazta először 1932-ben a csoportmunkát, amelyben a csoportalakításnál a heterogenitás – *R. Cousinet* homogenitást valló nézetével ellentétben – már fontos szempontként jelent meg (Buzás, 1969 a).

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

A csoportmunka hatása a személyiség fejlődésére

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

A tanulók közvetlen kapcsolatba kerülnek a feladattal, amely kapcsolat ebben az esetben közösségi szempontból értékesebb módon jön létre, mint az egyéni munkaformában. A csoportmunka során ugyanis a feladatmegoldás kooperáció formában történik, ami egyrészt nem engedi meg sem a feladattal, sem a csoporttagok magatartásával szembeni közömbösséget. Emellett a kooperációs

folyamatban automatikusan létrejövő kölcsönös függési és ellenőrzési viszonyok gazdag kollektív tapasztalatszerzési lehetőségeket biztosítanak. Ugyancsak kölcsönös függési és ellenőrzési viszonyok bizonyítják a tanulók számára azt, hogy a kollektív feladat sikeres megoldása érdekében a közösségi jellegű tulajdonságok és magatartás követése a kollektív tulajdonságokkal és magatartással kapcsolatos erkölcsi szükséglet és beállítódás kialakítása (pl. alkalmazkodóképesség, segítőkészség, együttműködési készség, munkafegyelem, kitartás).

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

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

A csoportos számonkérés és magyarázat megváltoztatja a tanítási óra légkörét. A tanulók következetes, állandó és közös, de mégis egyéni munkája során kialakul egy szociális tanár-tanulócsoporthoz kapcsolódó kapcsolat. A pedagógus munkája ebben az esetben nem a számonkérés és az öncélú magyarázat, hanem a tanulók munkájának irányítása, szervezése, vezetése, a munkafeltételek biztosítása, a tanulók önértékelő munkájának

lehetővé tétele. *Brezsnyánszky László* (1998) úgy véli, hogy mivel a csoportmunka során a gyerekek legfőbb törekvése a csoporthoz való tartozás, ezért a pedagógus érdeke, feladata, hogy a csoport ilyen irányú törekvését az egyén fejlődése érdekében felhasználja.

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

3.6. OSZTÁLYRANGSOR

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

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

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

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

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

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

Az osztályok kiegyenlítettsége többé-kevésbé minden esetben megvalósul. Ha egyöntetűségről beszélünk, akkor arra gondolunk, hogy a tanulók egy meghatározott követelmény-szintnek mindannyian eleget tesznek. A valóságban persze ez nem így van, sőt ma inkább ennek ellenkezője a gyakorlat, vagyis a különbségek egyre nőnek a tanulók között, amely eltérés abból adódik, hogy a gyerekek nem tudnak lépést tartani az új követelményekkel. Ha figyelembe vesszük hazánkban a demográfiai változást, az iskolába kerülők családi háttérét, akkor a probléma máris a figyelem középpontjába kerül. Egyre több az olyan tanuló, akinek nem felel meg a

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

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

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

kisebbséghez, illetve agyagilag számottevően hátrányos helyzetben lévő réteghez tartozó tanulók csoportja is iskolai hátrányt szenved.

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

3.7. AZ ISKOLÁBA KERÜLÉS EGYENLŐTLENSÉGEI

Az iskolai esélyegyenlőség azt jelenti, hogy minden gyermek jusson el saját adottságainak, motiváltságának és céljainak megfelelő legmagasabb szintre. Első lépésként meg kell vizsgálni, hogy melyek azok a tényezők, amelyek az iskolai esélyegyenlőtlenségre befolyással vannak.

Radó Péter (2000) az oktatás szempontjából meghatározó egyenlőtlenségeket a szociális-gazdasági státuszban, a lakóhely szerinti elhelyezkedésben, a csökkent egyéni képességekben, a családi háttérben és a diszkriminált és/vagy

marginalizálódott kisebbséghez való tartozásban látja. Az oktatási rendszerbe belépő gyermekek háttére szinte minden esetben ezen egyenlőtlenségek kombinációjával írható le. A fent említett esélyegyenlőtlenségeket előidéző tényezők befolyásolják a gyermek iskolai pályafutását, sikerességét.

Bordács Margit (2001) szerint a cigányság oktatási problémáinak vizsgálatakor a közoktatásnál szélesebb problémával kell szembesülni. „Figyelembe kell venni azt a speciális problémaháttérrel (családi szocializáció, nyelvi hátrány, szociális helyzet, tanulási motiváció, hátrányos megkülönböztetés, a szülők hozzáállása az iskolához és az iskolázottsághoz, pedagógiai gyakorlat), amely előidézi a hátrányos helyzetű, főleg roma gyerekek sikertelenségének gyakori előfordulását”.

Kertesi Gábor és *Kézdi Gábor* (1996) szintén a cigány gyerekekre irányítják rá a figyelmet. Az iskolai sikertelenség vizsgálatában arra az összefüggésre mutatnak rá, hogy az általános iskolák minősége (illetve minőségi mutatója) annál jobb, minél jobb módú településen van és minél nagyobb az iskola, illetve minél kisebb a hátrányos helyzetű, főleg cigány gyerekek aránya az intézményben.

Az alábbiakban az iskolába kerülés egyenlőtlenségének három befolyásoló tényezőjét szeretnék érinteni: az iskolával való ellátottságot, a családi körülményt és a cigány gyerekek iskolai szereplését.

Régiók, települések és iskolázási esélyek

Az iskolázási folyamatok területi különbségeinek vizsgálatával több szerző foglalkozik. A probléma szociálökológiai szemléletből táplálkozik (*Dogan – Rokkan*, 1969), amely annak a társadalmi térnek a fontosságát hangsúlyozza, amelyben a társadalom minden egyes tevékenysége – beleértve az oktatást is – zajlik. A szerzők mindenekelőtt a szűkebb és tágabb lakóhelyet értelmezik ilyen környezetként, amelynek társadalom-földrajzi jellemzői, társadalmi-gazdasági adottságai, infrastrukturális ellátottsága, intézményei, iskolái, történeti és kulturális hagyományai éppolyan meghatározóak lehetnek az egyén életére, mint származása, családjának kulturális közege, vagy a társadalmi struktúrában elfoglalt pozíciója (*Forray – Kozma*, 1992; *Enyedi*, 1993).

Hazánkban a népesség iskolázottságára jellemzőek a területi különbségek, amely különbségek összhangban vannak az adott régiók gazdasági fejlettségével. Az

elmaradott térségek földrajzilag a perifériákra szorulnak, megye és országhatár mentére. Különösen hátrányosak az északi, keleti, déli országhatárnál lévő régiók. Ezeken a területeken a kedvezőtlen földrajzi adottsághoz járul még a magas munkanélküliség. Jellemző továbbá, hogy a városban élő lakosság előnyt élvez a falvakban, különösen a kis falvakban vagy tanyán élőkkel szemben, és a városokban több a magasabban képzett ember, mint a községekben.

A vidék felemelkedése nagy erőfeszítést kíván. Vajon lehet-e jelentős fejlődést felmutatni az oktatás, a humán szféra erőteljes fejlesztése, az esélyegyenlőségre való törekvés nélkül? Nyilvánvaló, hogy nem. Ennek egyik markáns pontja az oktatás fejlesztése. Ez jelenti egyrészt az infrastruktúra fejlesztését, a körzeti- és kis iskolák fejlesztését, tárgyi feltételek javítását, jelenti a személyi, szakmai vonatkozásokat, tanárképzést, tananyagfejlesztést.

Milyen kapcsolat lehet a „vidékfejlesztő” szellemi tőke-gyarápítás és az iskola között?

Kétségtelen, hogy az általános iskola az a közeg, amely a szervezett tanulás folyamatában az első impressziókat adja. Az iskola hátrányos helyzetű, ha gazdasági szempontból hátrányos régióban, településen működik. Mivel ezekben a régiókban élő családok többsége is hátrányos helyzetű, az ott található iskola többségébe hátrányos helyzetű családok gyerekei járnak. Ezek az intézmények azonban csak akkor válnak hátrányos helyzetűvé, „...ha nem tudják teljesíteni közszolgálati funkciójukat, és ennél a nehezített gyermekpopulációnál nem tudják elérni általános oktatási és nevelési célkitűzéseiket” (Illyés, 2000), más oldalról pedig akkor, ha csak a gyerekek nehezített nevelhetőségéhez illeszkednek és az esélyegyenlőség elvét sértve, a gyermek szocializációs hátrányát tovább növelve, alacsonyabb követelményeket támasztó és megvalósító intézményekké válnak. Ebben a rendszerben sajátos helyet foglalnak el a cigány tanulók. Az iskola feladata, hogy emelje a tanulók, ezen belül a hátrányos helyzetű, főleg cigány etnikumhoz tartozó gyerekek általános műveltségi színvonalát és ezzel erősítse az ország belső és külső kohézióját. A társadalmi kohézió pedig elválaszthatatlan a társadalmi egyenlőtlenség problémájától.

Családi háttér

Az eltérő társadalmi közegekből érkező, eltérő szociális családi háttérrel rendelkező gyerekek az általános iskolába lépéskor eleve társadalmi jellegű különbségeket hoznak magukkal. Az elsődleges szocializációs közeg, a család meghatározó szerepet tölt be az egyén életében. A család szocializációs funkciója többszintű. Ellátja a gyermek biológiai gondozását; biztosítja azokat a feltételeket, amelyek az éréshez és fejlődéshez szükségesek; ugyanakkor meghatározott magatartási és szerepmintákat is közvetít. Erre a primer szocializációs alapozásra épül azután a tudatos nevelés, a családi szoktatás, ellenőrzés, tanítás, fegyelmezés, jutalmazás. Így teremtnének meg a családon belüli nevelés alapjai a személyiségben.

A gyermek családja annak érzelmi és értelmi szocializációjának kiinduló pontja. Itt alakulnak ki a gyermek későbbi magatartásának alapvető meghatározói, amelyek a gyermeket a felnőtté válás útján vezetik. A hátrányos helyzetű, főleg cigány gyerekek szocializálódása eltér a többséghez tartozó gyerekekétől. Ezekben a családokban a felnövő gyerekek születésüktől fogva más szokás-, érték-, normarendszert kapnak más családok gyerekeihez képest. Ezek a szokások meghatározzák életútjukat, és összehasonlítva a többi gyerekekkel, megnehezítik az iskolába történő beilleszkedésüket. Nem azért, mert jók vagy rosszak, hanem azért, mert a mai iskola nem veszi ezeket figyelembe. A cigány gyerekeknek az iskolába kerülve értékorientációs nehézségük van. Tehát alkalmazkodásuk sokkal összetettebb, mint a többieké. *Forray R. Katalin* (1989) megjegyzi, hogy minél hagyományörzőbb egy cigány család, annál határozottabban magának tartja fenn annak jogát, hogy konkrét helyzetekben döntsön arról, vajon az iskolai kötelezettségek teljesítésének vagy az aktuális családi szükségletek kielégítésének adjanak-e elsőbbséget.

Az oktatási rendszeren belüli esélyegyenlőség vizsgálatának a családi háttér feltérképezésével kell kezdődnie, mivel az esélyek egyenlőtlenségének a gyökere a családi életben van. A családi háttér jelenti azokat a különbségeket, amelyek az iskolába lépéskor gondként jelentkeznek. „Azok a különbségek, amelyek az öltözködéstől a tisztálkodásig, a gyerekek által beszélt nyelv sajátosságaitól az intellektuális teljesítmények tiszteletének fokáig vagy az iskola szerepének – ha nem is mindig tudatos – értékelésig terjednek, általában az élet legkülönbözőbb

dimenziókban jelentkeznek, és teljes rendszert alkotva különböző szubkultúrák képviselőivé teszik a gyerekeket.” (*Ladányi -Csanádi, 1983*)

A család elsődleges szocializációs hatásai csak részben nevelő szándékúak, nagy részük tudatosan nem is feldolgozott, és a gyermek családjának intim belső életéből, elsősorban a szülő-gyermek kapcsolatból erednek. A szülői példának a tartós jelenléte a gyermek fejlődése szempontjából meghatározó. A család életének egyes elemei rendszert alkotnak, hatásaik gyengítik, kiegyenlítik, vagy erősítik egymást. A család szocializációs gyengesége, a gyermek szocializációjára gyakorolt hatása attól függ, hogy a belső kapcsolatrendszere és érzelmi dinamikája kivédi-e vagy felerősíti-e az élethelyzetek kedvezőtlen hatásait. „A családi szocializáció alakítja ki a gyermek belső világát, iskolakészültségét, tudását, képességeit, iskolához való viszonyát, és a gyermek alapvető beállítottságát mindahhoz, amit az iskola képvisel, és amit az iskolázás révén el lehet érni” (*Illyés, 2000*). A szociális környezet végigkíséri azokat a változásokat, amelyeket az óvoda, iskola a gyermekben hoz létre, és kölcsönhatásba lép ezekkel a változásokkal.

Az a gyermek, akinek otthoni környezetéből hiányoznak az óvoda, iskola által elvárt nevelő hatások, és akit olyan szociális hatások formálnak, amelyek nincsenek összhangban az óvoda, iskola fejlesztő hatásaival, hátrányos helyzetűvé válik. „A fő veszélyt a szegénység, a szülők munkanélkülisége, a társadalmi depriváció és az egyéni deviancia jelenti.” (*Kozma, 2000*) A szülők iskolai végzettsége a család anyagi helyzete, az általuk meghatározott társadalmi helyzet befolyásolja a tanuló teljesítményét.

Az iskolába lépéskor meglévő hátrányokat az iskolának kompenzálni kell. Olyan pedagógiai eszközöket kell bevezetni, amelyek képesek arra, hogy az esélyek egyenlővé váljanak és mindenkinek ugyanolyan esélye legyen jövőjének a felépítésében.

Cigány gyerekek és az iskola

Magyarországon ma is létezik etnikai kérdés (cigánykérdés), mert különbségek vannak a két csoport (cigány, nem cigány) életvitelében, gazdasági szituációjában és szocializációs szintjében.

Magyarországon a cigány népesség 9,4%-a nem rendelkezik semmiféle iskolázottsággal, 32,8%-a 1-7. osztályt végzett el, 45,5%-a fejezte be az általános iskolát. 10,4%-uk szakmunkásképző vagy szakiskolai, és mindössze 1,5%-uk rendelkezik szakközépiskolai vagy gimnáziumi végzettséggel, és csak 0,2%-nak van felső fokú oklevele (*Kemény – Havas, 1996*).

Sarkalatos kérdés, hogy miként lehetne elkerülni a cigány tanulók felzárkóztatása terén tapasztalható kudarcot. Mi az oka annak, hogy a tanító erőfeszítése és jó szándéka ellenére sem sikeresek a cigány tanulók az iskolában? A rossz szociális helyzet vagy a nyelvi hátrány (*Harsányi-Radó, 1997; Szegő, 1983*)? Esetleg a nem megfelelő tanulási motiváció (*Kulcsár, 1982; Farkas, 2002*))? Vagy a cigányokkal szembeni előítélet (*Tauber, 1984; Ligeti, 1998*)?

A hazai cigányság mai élethelyzete, a cigányok körében tapasztalható szegénység miatt a cigány iskolázásban a gondozás, a szocializáció segítése jó ideig megelőzi fontosságban az oktatást, az ismeretszerzést. Az iskolának sok a tennivalója. Mindenek előtt tisztában kell lenni azzal, hogy a gyermek milyen környezetből érkezik, hiszen az iskolai sikeresség nagy részben magyarázható a családnak a társadalomban való elhelyezkedésétől. A helyi cigányságról, létszámáról, életmódjáról, megélhetési forrásairól, rétegződéséről, egy szóval szocializálódási szintjéről kell ismeretekkel rendelkezni ahhoz, hogy meghatározzuk, vajon az oktatásra vagy a gondozásra-nevelésre kell-e helyezni a hangsúlyt.

Forray R. Katalin és Hegedűs T. András (1998) szerint az iskola döntő szerepet játszik, majdnem monopol helyzetben van abban a tekintetben, hogy megtanítsa a gyerekeket tanulni, és elérje azt, hogy képesek és alkalmasak legyenek a továbbtanulásra.

Az oktatási-nevelési célok eltérő megfogalmazása, az iskolai nevelés kérdése és az etnikai problémák hátterében részben a cigányság asszimilálódástól, a hagyományos közösség és kultúra felbomlásától való félelme, részben pedig az oktatás későbbi életben való fontosságának, a tanulás szerepének fel nem ismerése áll. Ez utóbbi megállapítást *Babusik Ferenc (1999)* által vezetett ózdi kutatás eredményei pontosítják, amely szerint az iskolai képzésben való részvétel elsősorban befektetés. Nem egyszerűen arról van szó, hogy a romák nem ismerik fel az iskolázottság értékét, hanem inkább arról, hogy a cigány családok akkor fogják iskoláztatni gyermekeiket, ha ez általuk belátható távlatban munkaerőpiaci szempontból

rentábilis beruházás lesz. Az ellentéteket továbbá azzal is magyarázhatjuk, hogy mivel már a szülők is rosszul teljesítettek az iskolában, egyrészt továbbörökítik ezt a kudarcélményt gyermekeiknek, másrészt nem múlt el a korábbi rossz kapcsolat és sikertelenség emléke, felnőttként is “ellenségnek” látják az iskolát, és képtelenek az azzal való kommunikációra (*Liskó, 2002*).

*

Az iskolai esélyegyenlőség azt jelenti, hogy mindenki jusson el saját adottságainak, motiváltságának és céljainak megfelelő legmagasabb szintre. A cél elérését segítő folyamatban a gyermek szocializációja előtérbe kerül, amely a tanuló személyiségének olyan folyamatos fejleszthetőségére épít, ami a közösség és a társadalom számára is gyümölcsöző. Kérdés, hogy a gyermek mennyire vonható be ezekbe a folyamatokba.

Az iskola feladata bevezetni a tanulót abba a kultúrába, értékrendbe, amely megfelel annak a szerepnek, amire előkészítik, amelyet a későbbiekben játszani fog. A folyamatban a kompetenciák – ezen belül a szociális kompetenciák – fejlesztésének fontos szerep jut, amely magába foglalja a szociális kontaktusok kezelésének képességét, a csoportképzésben, az érdekérvényesítésben, a rangsorkezelésben, a szociális szervezésben való tevékeny részvételt és a vezetési képességek kibontakoztatását.

A dolgozat további részében arra keressük a választ, hogy az osztályterekben melyek azok a folyamatok, tevékenységek, amelyek hozzájárulnak az említett képességek kibontakoztatásához és a tanulók közötti különbségek csökkentéséhez.

3.8. HIPOTÉZISEK

Az oktatással foglalkozó szakemberek kutatásaira, elméleti fejtegetéseire támaszkodva a Complex Instruction Program alkalmazásának várható eredményeit a következőkben foglaljuk össze.

- Valószínűsítjük, hogy a csoportmunkán alapuló Complex Instruction Program bevezetésének eredményeként a hátrányos helyzetű tanulók osztálytermi rangsorban elfoglalt helyében, hierarchiájában pozitív változás áll be, amelynek vizsgálatára szociometriai mérést alkalmazunk.

- Feltételezzük, hogy a pedagógus órai irányító szerepének csökkenése a tanulók interakciójának, közös tevékenységének, munkavégzésének növekedéséhez vezet, vagyis a tanári utasítás, beavatkozás visszaszorítása a gyerekek önálló, a kijelölt tanulói szerepeknek megfelelő munkavégzésére pozitív hatással lesz. Ennek vizsgálatára tanári és tanulói megfigyelő lapokat alkalmazunk.
- Feltételeztük, hogy a Complex Instruction Programban a státuszkezelésre irányuló segítségadás pozitívan hat a tanárok órai munkájára és a státuszproblémák kezelésének elsajátítására.
- Arra számítunk, hogy a program alkalmazásának eredményeként a hátrányos helyzetű tanulók tanulmányi eredménye javul.

4. A KUTATÁS EREDMÉNYEI

4.1. A KUTATÁS TERVEZÉSE

Kutatásunk középpontjában a szociometriai mérések eredményeire támaszkodva az órai munka megfigyelése és mérése, a tanári státuszkezelő kompetencia fejlesztése és a tanulmányi előrehaladás vizsgálata áll.

Ennek megfelelően első lépésként a **szociometriai vizsgálat** segítségével – amely vizsgálatban kiemelt figyelmet kívánunk fordítani a hátrányos helyzetű tanulókra – arra keressük a választ, hogy kik azok a tanulók, akik a periférián, illetve a hierarchikus sorrend alján helyezkednek el egy osztályközösségen belül.

A tanári, a tanulói csoportok és az egyéni tanulói tevékenységek mérését az **óramegfigyelések** képezik. A kvantitatív adatfeldolgozás módszerét alkalmazva a vizsgálat során azt kutatjuk, hogy melyek azok a tényezők a csoportmunka során, amelyek eredményeként a tanulók egymás közötti viszonyában és az ismeretelsajátítás fokában változás áll be. A pedagógusok munkáját évi több alkalommal elemzésnek vetjük alá, amelynek első lépése annak megértetése, hogy ennek a csoportmunka-szervezési módnak lényeges eleme a tanár hagyományos órai tevékenységének háttérbe szorítása, a gyerekek közötti interakció, az egymástól történő segítségkérés gyakoribbá tétele, az egymásra figyelés kikényszerítése és a tanulók önálló munkájának, az ismeretelsajátításnak az elérése.

Az óramegfigyelésekkel párhuzamosan vizsgálatokat végzünk arra vonatkozóan, hogy a nevelők státuszkezelésre irányuló ismereteinek bővítése, a **státuszkezelési technika kiépítése és fejlesztése** hogyan járul hozzá a tanulók státuszhelyzetének javításához.

A tanulóknak az ismeretelsajátításban történő előrehaladását **tantárgyi tesztekkel** mérjük.

A kutatás empirikus részét ismételt **szociometriai méréssel**, majd a **tanári és tanulói véleménykérdőívek** elemzésével zárjuk. Az ismételt szociometriai mérés célja annak feltárása, hogy történt-e a státuszkezelő munka hatására változás a hátrányos helyzetű tanulóknak az osztályrangsorban elfoglalt helyében. A kvalitatív (tartalomelemzés) és kvantitatív módszerrel feldolgozott tanári és tanulói kérdőívek a Complex Instruction Program, a frontális osztálymunka, illetve a hagyományos

csoportmunkán alapuló órai tevékenység bírálatára, illetve összehasonlítására koncentrálnak.

Mérési eredményeink alátámasztására – ahol lehet – kontrollcsoportok mérési eredményeit is igénybe vesszük.

A mintavétel nagysága

Hazánkban a Complex Instruction Program bevezetésére 2001-ben került sor két közoktatási intézményben. 2002-ben a módszer alkalmazóinak köre további négy iskolával gyarapodott. A Program első alkalmazói 2001-től a pécsi Gandhi Középiskola és Kollégium és a hejőkeresztúri Körzeti Általános Iskola. 2002-től a Program további használói a csapi Körzeti Általános Iskola és Kollégium, az edelényi Általános Iskola és Szakiskola, a győri Kossuth Lajos Általános Iskola és a mezőcsáti Egressy Béni Általános és Alapfokú Művészeti Iskola.

A mintavétel a Programot Magyarországon bevezető iskolákra, a programot alkalmazó nevelőkre és diákokra vonatkozóan teljes körűre tervezett (1. táblázat). A vizsgálatban résztvevő diákok és pedagógusok számát az 1. és 2. táblázat tartalmazza.

A vizsgálatban az első évfolyamtól a tizenegyedik osztályig vettek részt a tanulók (3. táblázat). Az eredmények értékelésénél figyelembe vettük, hogy az alsóbb évfolyamokon a csoportmunkának a közösségi nevelés elindításában volt jelentősége, amikor a tanulók még csak ízelgették a Complex Instruction 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.³⁰

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

³⁰Bábosik és Nádas (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 fejlődési folyamat sikeressége attól függ, hogy milyen kapcsolat alakul ki a gyerekek között. Sikeres kapcsolatok esetén a gyerek elfogadja és magáévá teszi a csoportnormát.

1. táblázat: **A vizsgálatban résztvevő intézmények tanulói létszáma (2002)**

Iskola	Tanulók száma fő	Hátrányos helyzetű tanulók aránya %
Gandhi Középiskola és Kollégium, Pécs	227	98
Körzeti Általános Iskola, Hejőkeresztúr	272	65
Körzeti Általános Iskola, Szakiskola és Kollégium, Csapi	196	80
Alapítványi Óvoda, Általános Iskola és Szakiskola, Edelény	266	98
Kossuth Lajos Általános Iskola, Győr	328	75
Egressy Béni Általános és Alapfokú Művészeti Iskola, Mezőcsát	560	54
Összesen / átlag	1849	78

A kutatás időbeli lehatárolása

Az iskolákat 2001-től 2005-ig – a Program a bevezetésétől a szakszerű alkalmazásig – terjedő időszakban vizsgáltuk. Az adatok feldolgozásánál arra ügyeltünk, hogy – mivel a program bevezető szakasza intézményenként eltérő időpontra esett – a program indításától eltelt négy hónapos „bevezetési” időszak iskolánkénti mérési eredményeit a későbbi mérési eredményektől elkülönítve dolgozzuk fel.

**2. táblázat: A Complex Instruction Program mérési eredményében résztvevő
nevelők és tanulói csoportok**

Iskola	Tanár (fő)	Tantárgy	Évfolyam
Gandhi Középiskola és Kollégium, Pécs	5	magyar nyelv és irodalom, történelem	7.-10.
Körzeti Általános Iskola, Hejőkeresztúr	12	matematika, kémia, fizika biológia, angol, német nyelv, földrajz, magyar nyelv és irodalom, történelem, alsó tagozat, osztályfőnöki óra	3.-8.
Körzeti Általános Iskola, Szakiskola és Kollégium, Csapi	8	alsó tagozat, technika, angol nyelv, földrajz,	3.-11.
Alapítványi Óvoda, Általános Iskola és Szakiskola, Edelény	8	kémia, fizika, biológia, természet ismeret, földrajz, magyar nyelv és irodalom	6.-8.
Kossuth Lajos Ált. Isk., Győr	6	matematika, kémia, egészségnevelés, földrajz, német nyelv	5.-8.
Egressy Béni Általános és Alapfokú Művészeti Iskola, Mezőcsát	26	matematika, biológia, kémia, történelem, fizika, földrajz, magyar nyelv, angol és német nyelv, alsó tagozat	5-8.
Összesen	65		

3. táblázat: A vizsgálatban résztvevők tanulók száma tanévenkénti megoszlásban

Intézmény	Osztály	Tanulói létszám / tanév			
		2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005
Gandhi Középiskola és Kollégium, Pécs	7.	24	23	24	n.a.
	8.	23	23	23	
	9.	19	23	21	
	10.	22	19	22	
Összesen		88	88	90	
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 III.	12	11	12	10
Összesen		209	208	203	194
Körzeti Általános Iskola, Szakiskola és Kollégium, Csapi	5.		23	23	23
	6.		24	24	24
	7.		25	25	24
	8.		22	24	25
Összesen			84	86	86
Alapítványi Óvoda, Általános Iskola és Szakiskola, Edelény	6.		23	23	22
	7.		22	22	22
	8.		19	20	22
	9.		20	19	20
	10.		18	20	18
	11.		17	17	21
Összesen			119	121	125
Kossuth Lajos Általános Iskola, Győr	5.		24	24	24
	6.		23	23	23
	7.		20	23	23
	8.		21	21	23
Összesen			88	91	93
Egressy Béni Általános és Alapfokú Művészeti Iskola	3.		24	22	21
	4.		27	24	27
	5.		23	27	23
	6.		24	24	26
	7.		27	23	24
	8.		25	25	24
Összesen			150	145	145
Létszám összesen		297	737	736	643

4.2. A HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK HELYE AZ OSZTÁLYHIERARCHIÁBAN

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

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

A szociometria alkalmazása a kutatás céljától függ. Munkánkban, mint segédtechnikát alkalmaztuk az osztályok társas-lélektani feltérképezéséhez és a munkacsoportok kialakításához, szervezéséhez, amely a tanár által felállított tanulók közötti kapcsolatok és rangsor megbízhatóbbá tételéhez nyújtott segítséget.³¹

A Complex Instruction Program bevezetése megkívánta a „kiindulási állapot” feltérképezését, vagyis az osztályokon belüli kapcsolat, kölcsönösségi viszony vizsgálatát.³² A vizsgálatot 2001. szeptemberben végeztük el Pécsen és Hejőkeresztúron, a többi iskolában pedig egy évvel később. A felmérések zökkenőmentes lebonyolításához az osztályfőnökök segítségét is kértük.

A vizsgálat *Weinberg* (*Mérei*, 2001) több-szempontú szociometria felmérőlapjának felhasználásával történt, felmérve a rokonszenvi és funkcióbeli

³¹ *Buzás* (1980) szerint a tanárok és a tanulók osztályrangsorról alkotott véleményének egybeesése felső tagozatban 30%-os, míg alsó tagozatban a nevelő nagyobb mértékű befolyásoló hatása miatt ez az érték magasabb.

³² *Bozsócsics* (1976) szerint a gyerekek helyzetét a családban és az iskolában továbbá a szülőkhöz és a társaikhoz való viszonyát, sőt személyiségét is általában a tanulmányi eredménye alapján értékeli.

választásokat (I-II. melléklet). A kapott értékeket osztályonként szociomátrixon (kölcsonösségi táblázatban) rögzítettük,³³ amely adatok felhasználásával az egyén szociometriai helyzetét, az egyéni és osztályszociogramot, valamint a csoportkohéziós indexeket határoztuk meg. Vizsgálatunk kiindulási értékeként az iskolákban azoknak az osztályoknak a mérési eredményeit vettük figyelembe, ahol a pedagógus, vagy a pedagógusok várhatóan a tanítási órák egyötödében alkalmazzák a Programot, tehát ahol feltételezhető, hogy a státuszkezelő munka hatására érezhető javulás mutatható ki.

A közösség kapcsolatrendszere

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

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

³³ Egyes szerzők szerint vitatható, vajon a szociometriai módszer illetékességi körébe tartozik-e a gyermekközösség tagjai között kialakult olyan felelős függőségi viszony megállapítása, mint a státushierarchia. Véleményük szerint ugyanis a fenti eljárás az érzelmi jellegű személyes kapcsolatok feltárására alkalmas, és a kapcsolatok érzelmi telítettségüknél fogva jelentős szerepet játszanak a közösségi viszonyok kialakulásában. Mivel a Complex Instructon Program csoportmunkán alapuló nevelési-tanítási eljárás, ezért a szociometriai felmérés kutatásunkban a munkaszervezésben, csoportszervezésben vált hasznos útmutatóvá, segítséggé.

A méréseket minden év azonos időszakában végeztük el, és az előző évben kapott eredménnyel összehasonlítottuk. Mivel a program 2001. szeptemberben indult, az első összehasonlításra – az első kettő iskola esetében – 2002. szeptemberében, a többi intézményben egy évvel később került sor, amely mérési eredményeket az osztálytermi munka vizsgálati eredményeinek ismertetése után mutatjuk be.

4. táblázat: A szociometriai mérésben résztvevő osztályok és tanulók száma intézményenként

Intézmény	Osztályok száma	Tanulói létszám tanév kezdetén			
		2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005
Gandhi Középiskola és Kollégium, Pécs	4	88	88	90	
Körzeti Általános Iskola, Hejőkeresztúr	8	209	208	203	194
Körzeti Általános Iskola, Szakiskola és Kollégium, Csapi	4		84	86	86
Alapítványi Óvoda, Általános Iskola és Szakiskola, Edelény	6		119	121	125
Kossuth Lajos Általános Iskola, Győr	4		88	91	93
Egressy Béni Általános és Alapfokú Művészeti Iskola	7		171	170	86
Osztály / Létszám összesen	33	297	758	761	669

Az elemzésre kerülő szociometriai mutatók (*Falus*, 2000.; II. melléklet) átlagértékét – az összehasonlíthatóság segítőjeként – az 5. táblázat foglalja össze.

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

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

A csoport interakció mérési eredményeit felhasználva kaptuk a *kohéziós indexet*, amely azt fejezi ki, hogy a társas mezőben a szociometriailag lehetséges kölcsönös kapcsolatoknak hány százaléka realizálódott. Az index átlagértéke 10-13. Magas fokú kohézióról beszélünk 15 felett, míg 10 alatt a közösségben a szolidaritás alacsony, jelentős együttes teljesítményre a csoport részéről nem számíthatunk. Azokban az iskolákban (Győr, Mezőcsát), ahol méréseink alapján alacsony mutatót kaptunk, a gyerekek közötti összetartás erősítésre szorul (6. táblázat).

A *kölcsönösségi indexből* arra következtettünk, hogy az osztályban lévő tanulók hány százalékának volt kölcsönös kapcsolata. A tapasztalatok szerint az index átlagértéke 85-90³⁴, amely méréseinkben 81 volt. Minél magasabb volt egy közösségen belül a mutató értéke, annál valószínűbbé vált, hogy a közösségben egyre több tanulónak van kölcsönös kapcsolata.

A *sűrűségi mutatóból* megtudtuk, hogy egy személyre hány kölcsönös kapcsolat jut átlagosan. A mutató átlagövezete 0,9-től 1,1-ig terjed. Felnőttek esetében stabil közösségről csak 1 felett beszélhetünk, míg 0,8 tized alatt a társas alakzat valószínűleg laza, hálózata bizonytalan. Felnőtteknél 0,6 alatt már nem, gyermekek esetében viszont még beszélünk közösségről. A vizsgált iskolák mutatója 0,86. A mért érték Győrben és Mezőcsátban a legalacsonyabb, valószínűleg a kölcsönös kapcsolatok alacsony száma miatt.

³⁴ Járó és Mezei (1992) kutatásaik alapján arra a megállapodásra jutottak, hogy az eminens tanulók kevés kölcsönös kapcsolattal rendelkeznek. (idézi: Vajda, 1995)

6. táblázat. Az iskolákban mért konvencionális mutatók értéke

Iskola	Kohéziós index	Kölcsönös-ségi index	Sűrűségi mutató	Viszonzott kapcsolatok mutatója	Centrális-marginális mutató
Gandhi Középiskola és Kollégium, Pécs	11	85	0,8	45	30-50-20
Körzeti Általános Iskola, Hejőkeresztúr	12	84,6	0,82	40,9	15-70-15
Körzeti Általános Iskola, Szakiskola és Kollégium, Csapi	14,25	87,5	1	40	25-40-35
Alapítványi Óvoda, Általános Iskola, Szakiskola, Edelény	10,4	78	0,66	30	15-40-45
Kossuth Lajos Általános Iskola, Győr	8,7	75	0,91	36	30-40-30
Egressy Béni Általános és Alapfokú Művészeti Iskola, Mezöcsát	8	76	0,96	40	30-50-20
Átlag	10,7	81	0,86	38,7	23-49-28

A *viszonzott kapcsolatok mutatója* a kölcsönös választások százalékban kifejezett értéke az összes választáshoz viszonyítva. A mutató átlagértéke 40 és 50 között van. Az ennél alacsonyabb szám a kapcsolatok bizonytalanságára, magasabb szám a kapcsolatok stabilitására utal. Mért értékünk 39, vagyis az osztályokban a gyerekek közötti kapcsolattartás mértéke az átlaghoz közeli értéket mutat.

A *centrális-marginális mutató* a központ és a perem viszonyát fejezi ki. Értékeiből megtudjuk, hogy van-e a közösségnek központja, és ha van, akkor ahhoz milyen társas mező és perem társul. Az osztályszerkezet minőségének megállapításához szükséges osztály-szociogram elkészítése után, amely egyben szemléletessé tette a csoporton belüli kapcsolatokat, megtudtuk, hogy az egyes iskolákban az osztályokon belül ki került a peremre, és ez a perem milyen kiterjedésű. Ennek minősítése a következő kritériumok figyelembevételével történt: a szociális tér mennyire tagolt, vannak-e központok, zárt alakzatok, tömbök, csoportosulások, a csoportok összefüggőek-e vagy elkülönültek. Vizsgáltuk továbbá,

hogy a központok pereme milyen széles és mennyi a magányos gyerekek száma. A 6. táblázat első értéke a központban elhelyezkedők, a második a társas mezőben lévők arányát mutatja, a harmadik érték a peremhelyzetű tanulókról ad tájékoztatást. A centrális–marginális mutató adatai alapján az alábbi értékeket kaptuk:

Az iskolákban a központi alakzatok aránya meghaladta az átlagot: 24,5% (átlag: 20%), a társas mező majdnem elérte az átlagot: 48% (átlag: 50%), **a peremen pedig a tanulók 27,3 %-a** (átlag: 30) helyezkedett el. Kutatásunk egyik hipotézise, hogy a státuszkezelő munka eredményeként a peremen elhelyezkedő hátrányos helyzetű tanulók száma csökken, ennek megállapítására azonban következő lépésként azt kellett megvizsgálnunk, hogy a peremen elhelyezkedő tanulók között milyen mértékű a hátrányos helyzetű tanulók aránya.

*

Eddigi vizsgálatainkból arra kaptunk információt, hogy milyen erejű kohézióra utal a kapcsolatok sűrűsége, milyen jellegűek és erejűek a kapcsolatok, és azt is megtudtuk, hogy a központban, a társas mezőben és a peremen kik helyezkednek el a közösségeken belül. A közösség fejlettségi fokáról információt adó mutatók **segítséget nyújtottak a nevelőknek a heterogén munkacsoportok kialakításához.**

A hátrányos helyzetű tanulók a közösségen belül

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

Amíg a kohéziós index, a kölcsönösségi-, a sűrűségi- és a viszonzott kapcsolatok mutatója a nevelők státuszkezelést segítő csoportalakító munkájához, addig a centrális-marginális mutató kutatásunk fő céljához, az osztályban kialakult

hierarchikus rend változásának méréséhez, és ezzel a hátrányos helyzetű tanulók státuszkezelésének segítéséhez nyújtott segítséget.

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

Összesítést készítettünk azokról az elszigetelt tanulókról, akik a szociometriai mátrixon nem választottak senkit, és akiket nem választottak viszont, valamint azokról a mellőzött személyekről, akik választottak ugyan, de őket senki sem választotta.³⁵ A felmérés után következtettünk arra, hogy az adott tanuló adott időben hol helyezkedett el az osztályrangsorban. Ezeknek az információknak a birtokában tudták a nevelők tudatosan, körültekintően szervezni a tanulói csoportokat: a figyelem középpontjába azok a hátrányos helyzetű tanulók kerültek, akik a peremhelyzeten helyezkedtek el, és akik a hierarchiában, az osztályrangsorban nem vívtak ki maguknak előkelő helyet.

A vizsgált hat iskolában az alsó harmadban elhelyezkedő, peremhelyzetű gyerekek aránya 27,3 %, amely kedvezően alacsonyabb a szakirodalmi átlagnál (átlag: 30 %). A mérési eredményből kitűnik, hogy Pécs, Csapi és Edeleny esetében a hátrányos helyzetű tanulók aránya az alsó peremen az iskolák szinte 100 %-os roma tanulói aránya miatt szintén 100 %. A többi iskolában az érték 80 % körül mozog. A hat iskolát együtt vizsgálva arra a megállapításra jutottunk, hogy a hierarchikus rangsor alján 91%-ban hátrányos helyzetű gyerekek helyezkedtek el (7. táblázat).

A perem azonban nem volt homogén. Voltak olyanok, akiket választottak, de ők, feltételezésünk szerint, nem akartak választóikkal viszont-kapcsolatot kialakítani, ezért nem választottak senkit, és voltak olyanok is, akik nyilvánvalóan szerettek volna kapcsolatot létesíteni, de társaik közömbösséget mutattak irántuk (7. táblázat).

³⁵ Az elszigeteltség magyarázata inkább a személyiségpszichológia, mint a szociológia vizsgálódási területe, de esetünkben, amikor csak szociometrikus adatok állnak rendelkezésünkre, nem értelmezzük azt adaptációs képesség hiányaként, hiszen az elszigeteltség felléphet például abban esetben is, amikor a tanuló még új a közösségben.

A felméréseket a pedagógusok szociotechnikai szervezése követte. Mivel a mutatók a közösségi fejlettség színvonalát jelezték orientáló jelentőségűek voltak a csoportok kialakításánál és segítségükkel lehetőség adódott a klikkek kiszűrésére és átformálására.³⁶

7. táblázat: **Az osztályhierarchia mutatói intézményenként (2002)**

Intézmény	A hierarchia alján elhelyezkedő tanulók aránya a centrális-marginális mutató alapján (%)	A hierarchia alján elhelyezkedő hátrányos helyzetű tanulók aránya (%)
Gandhi Középiskola és Kollégium, Pécs	20	100
Körzeti Általános Iskola, Hejőkeresztúr	14	82
Körzeti Általános Iskola, Szakiskola és Kollégium, Csapi	35	100
Alapítványi Óvoda, Általános Iskola és Szakiskola, Edelény	45	100
Kossuth Lajos Általános Iskola, Győr	30	85
Egressy Béni Általános és Alapfokú Művészeti Iskola, Mezőcsát	20	79
Összesen	27,3	91

³⁶ Klikken három vagy több olyan személyt értünk, akiknek a választása kivétel nélkül egymásra esik, más szóval az olyan helyzetet, amikor az ilyen klikkekből kikerülő személyek minden lehetséges párja között közvetlen, egyfokozatú szimmetrikus kapcsolat áll fenn.

A szociometriai vizsgálat eredményeiből adódó feladatok

A felmérés a csoportmunka alkalmazásához, a státuszkezelés elindításához nyújtott segítséget. Az elvégzett szociometriai felmérés, a tanulmányi eredmények és a pedagógusoknak az osztályokról és a tanulókról kialakult véleménye alapján a tanórai feladatokat a következőkben foglalmaztuk meg:

Elsősorban növelni kell a központi alakzatokban résztvevők számát a következők segítségével:

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

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

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

4.3. AZ ÓRAI MUNKA MEGFIGYELÉSE ÉS MÉRÉSE

A „bemeneti” szociometriai vizsgálat elkészítése után kutatásunk egyik sarkalatos pontjaként az órai munka megfigyelését és mérését végeztük el, amely a tanárok és tanulók órai tevékenységét, magatartásának vizsgálatát jelentette. Elemzésünket a Magyarországon a Complex Instruction Programot alkalmazó iskolák mindegyikében kitöltött megfigyelési lapok segítségével készítettük el, amely megfigyelő lapok egy-egy 45 perces tanítási óra meghatározott, tanárok esetében 10, tanulók esetében 5 perces megfigyelési időt öleltek fel. A kapott értékek közül a program intézményenkénti bevezetésétől számított első év végéig tartó intervallum eredményeit használtuk fel, amelynek indoka az volt, hogy a módszer rutinszerű alkalmazásáig tapasztalható fejlődés ebben a szakaszban a leginkább nyomon követhető. A tanárok a Program megismerése és a státuszkezelést segítő ismeretek elsajátításával párhuzamosan (lásd később) tanulták meg a Program elveinek megfelelő, vizsgálatunk tárgyát képező tanítási órák szervezését.

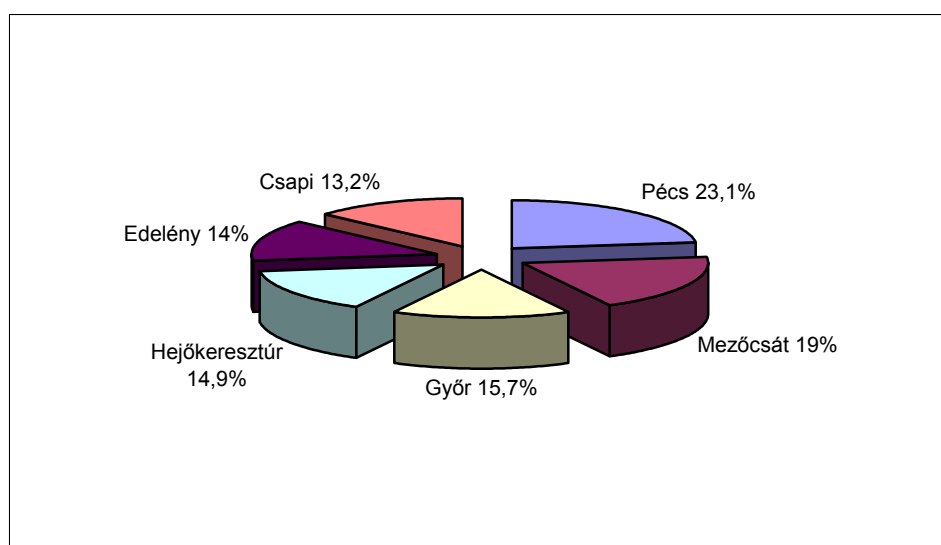
Az érthetőség, nyomon követhetőség és a megismételhetőség miatt a vizsgálatot lépésről lépésre mutatjuk be.

A vizsgálatban részt vett intézmények

- A pécsi Gandhi Alapítványi Gimnázium és Kollégium 227 tanulójának 98%-a cigány származású, a 45 nevelőből öten alkalmazzák a Complex Instruction Programot. Az összes óramegfigyelés 23,1%-a (28 darab) származik ebből az iskolából.
- A mezőcsáti Egressy Béni Általános és Alapfokú Művészeti Iskola 560 tanulójának 27%-a cigány, 56%-a hátrányos helyzetű tanuló, a 48 pedagógusból hatan nevelnek-oktatnak rendszeresen a Complex Instruction Program szerint. A megfigyelések 19%-a (23 darab) történt ebben az iskolában.
- A győri Kossuth Lajos Általános Iskola 51 pedagógusából hárman részesei a Programnak, a 328 tanuló 75%-a cigány származású. Az összes megfigyelés 15,7%-a (19%) készült ebben az iskolában.

- A *hejőkeresztúri Körzeti Általános Iskola*, ahol az iskolában tanuló 272 gyermek 40%-a cigány származású, 20 nevelőjéből 12 fő vett részt a mérésben. Az elemzésbe kerülő összes óramegfigyelés 14,9%-a (18 db) történt ebben az iskolában.
- Az *edelényi Alapítványi Óvoda, Általános Iskola és Kollégium* 266 tanulójának 96%-a cigány származású. A 27 nevelőből hárman alkalmazzák a Complex Instruction Programot. A megfigyelések 14%-a (16 darab) származik ebből az iskolából.
- A *csapi Körzeti Általános Iskola, Szakiskola és Kollégium* 26 pedagógusából hatan vettek részt a programban, a 196 tanuló 80%-a cigány származású. Az összes óramegfigyelés 13,2%-a (16 db) készült ebben az iskolában (1. ábra).

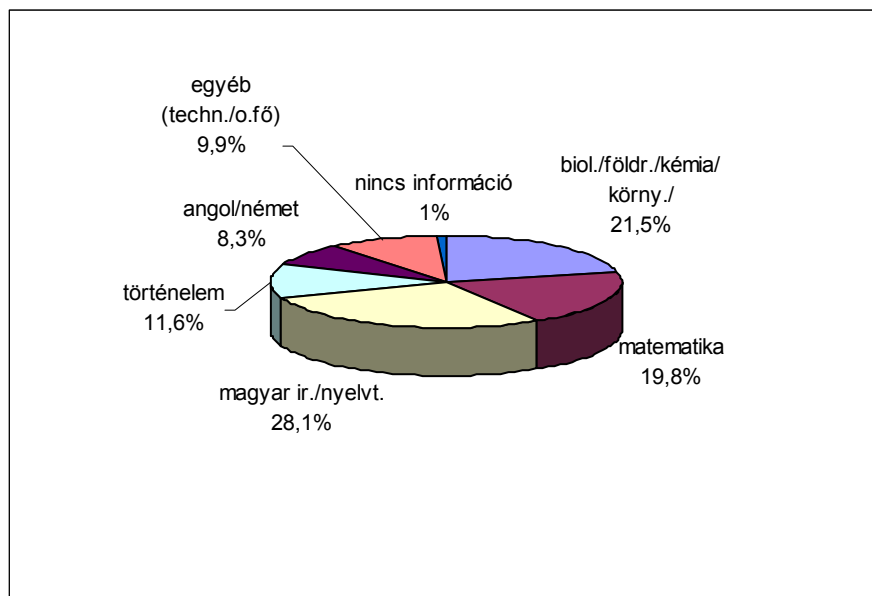
1. ábra: Az óramegfigyelések eloszlása az iskolák között (%)



Alapvető vizsgálati céljainknak megfelelően a minta alapegysége az óramegfigyelés volt. Ez azt jelenti, hogy nem osztályokat, vagy tanárokat vizsgáltunk, így az is előfordult, hogy egy-egy osztály, pedagógus munkáját többször is mértük. Az óramegfigyelések alkalmával – a vizsgált tevékenységeken kívül – a legfontosabb, az elemzést, a folyamatok megértését mindinkább segítő háttérváltozókat is lejegyeztük, amelyek a következők:

- *Osztályfok:* alsó tagozatos osztályban a minta 20%-ában (ezen belül: másodikos osztályban 10 esetben /8,3%/, harmadikos osztályban 4 esetben /0,4%/, 3-4. összevont osztályban 10 esetben /8,3%/) történt megfigyelés. Felsőss osztályokban óramegfigyelést a minta 80%-ában (ezen belül 5. osztályos 19 /15,7%/, 6. osztályos 28 /23,1%/, 7. osztályos 23 esetben /19%/, 8. osztályban 17 esetben /14%)) végeztünk. 9.-es osztályban 2 esetben (1.7%), 10.-es, illetve 11. osztályban 4-4 esetben (3,3%-3,3%) készültek megfigyelési lapok.

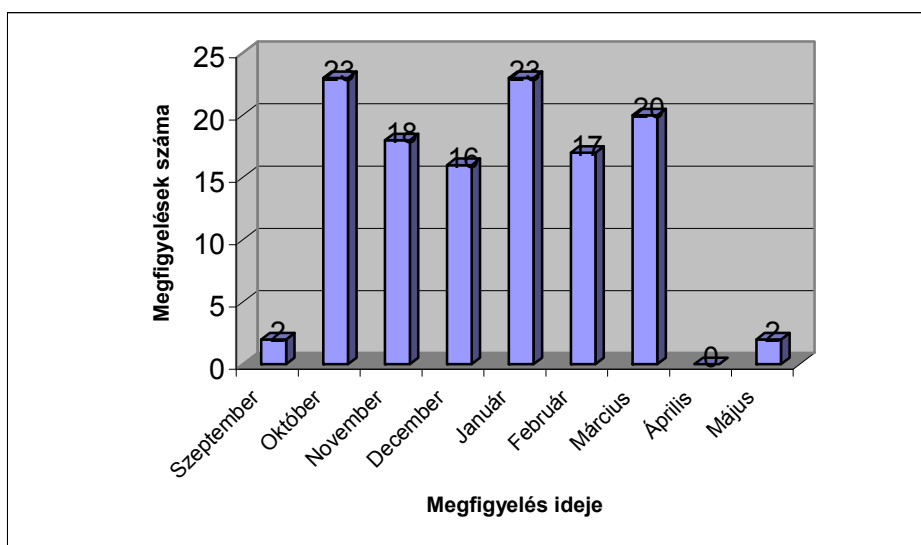
2. ábra: A megfigyelések eloszlása az óra típusát tekintve (%)



- *Az óra típusát tekintve* a 121 óramegfigyelés 21,5%-a (26 megfigyelés) történt hagyományosan természettudományos órán: így biológia, kémia, földrajz, illetve környezetismeret órákon. Az ugyancsak természettudományokhoz tartozó matematika órákon az összes megfigyelés 19,8%-a (24 db) készült. Magyar nyelv és irodalom órákon az összes megfigyelés 28,1 %-a (34 eset), történelem órákon 11,6%-a (14 eset). angol és német nyelvi órákon 8,3%-a (10 eset) készült. Egy esetben nem történt feljegyzés az óra típusára vonatkozóan, míg 13 esetben (9,9%) vizsgáltuk az órai munkát ének, technika, rajz, illetve osztályfőnöki órákon.

- Az órákon résztvevő tanulólétszám leggyakrabban 17 fő volt, az átlag is ezen érték körül alakult (17,01).
- A megfigyelőlapokat osztályoztuk aszerint, hogy *melyik hónapban történt a megfigyelés*, azaz mennyi idő telt el az iskolaévből a megfigyelés időpontjáig (3. ábra).

3. ábra: A megfigyelések száma havonként



Szeptember hónapban 2 (1,7%), októberben 23 (19%), novemberben 18 (14,9%), decemberben 16 (13,2%), januárban 23 (19%), februárban 17 (14%), márciusban 20 (16,5%), míg májusban 2 (1,7%) megfigyelőlapot töltöttünk ki.

A tanár és a csoportok munkáját elemző megfigyelési időszakot két részre bontottuk a program kezdete óta eltelt idő alapján: az első tömbbe soroltuk azokat a megfigyeléseket, amelyek a Program „bevezetési” – négy hónap – időszakára esnek, a második tömbbe az ezt követő időpont mérési eredményei tartoznak.

A vizsgálat eredményei

Mintavételi egységünk tehát az óramegfigyelés volt, amely alapvetően két részből állt: egyrészt leírtuk a tanárok tevékenységét a *tanári megfigyelőlapok* segítségével, illetve az *egész osztály részére kidolgozott megfigyelési lapokkal* rögzítettük a gyermekek tevékenységét (III-IV. melléklet), vagyis a mérőlapok a tanárookra és a tanulókra vonatkozóan egy adott időpontra, csoportmunkára vonatkozó mérési eredményeket tartalmaztak.

A megfigyelőlapokat két részre bontottuk a program kezdete óta eltelt idő alapján: az első részhez soroltuk azokat a megfigyeléseket, amelyek a program bevezetésétől számított négy hónapon belül történtek, és amely az összes megfigyelés 49%-át teszi ki, a második részbe a megfigyelések 51%-a került. Az első négy hónap elkülönítésének magyarázata, hogy mind a tanártól, mind a gyerekektől a Program elveinek, módszereinek rutinszerű elsajátítása – méréseink szerint – ennyi időt vett igénybe. Az órai megfigyeléseket a csoportok közös munkavégzésének kezdete után, a tanítási órák megközelítően első harmadában, felében végeztük.

Tanári megfigyelő lapok

A *tanári megfigyelő lap* (III. melléklet) sorai a tanár egy-egy tanórai megnyilvánulását, viselkedését jelölik, amelyek között éppen úgy megtalálhatóak a frontális óraszervezés tipikus viselkedési formái (1-5. megfigyelési pont), mint a Programnak megfelelő tanári tevékenységek (2, 6-10. megfigyelési pont). Hagyományos tevékenységnek tekintjük, amikor a pedagógus a tanulók munkáját segíti, magyaráz, utasít, vagy a feladattal kapcsolatos kérdéseket tesz fel. Ezzel ellentétben vannak olyan tanári viselkedésformák, amelyek kimondottan a státuszkezelésre, a tanulók közötti különbség csökkentésére, a hátrányos helyzetű tanulók ösztönzésére irányulnak, mint amilyen például a sokféle képesség szükségességének említése, a szerepek és szabályok tudatosítása, vagy éppen az illetékesség erősítése.

A tanulók csoportmunkája közben, tehát az óra körülbelül első harmadában, felében a lapon a tanár órai munkájának tíz perces figyelemmel kísérése történt. A megfelelő vízszintes sorba a tanár folyamatban lévő viselkedésbeli megnyilvánulását

jelöltük, amely jelölés mindaddig érvényben volt, amíg a tanár egy másik tevékenységet el nem kezdett. A tevékenységek jelölése független volt a tevékenység hosszától (például a tanár beszédét csak egyszer jelöltük egészen annak megszakításáig, függetlenül a beszéd hosszától), megszakítása után azonban újra kezdődött a mérés, esetleg újabb változóként, új sorba jelölve.

Tanulócsoportok mérőlapjai

A mérőlapokon a táblázat oszlopai a tanulói csoportnak a tanórai tevékenységgel kapcsolatos egy-egy megnyilvánulását jelöltük, míg a sorokban az egyes tanulócsoportok tevékenységét választottuk szét. A megfigyelő feladata a tanulók munkájának öt percen keresztül történő figyelemmel kísérése³⁷, és a tevékenységnek megfelelő oszlopban történő jelölése volt.

A tanárok órai munkájának elemzése

A tanárok munkáját az alábbi dimenziók mentén vizsgáltuk:

- *hagyományos osztálymunka és „hagyományos” (nem a Program elveinek megfelelő) csoporttevékenység esetén domináló tevékenységformák;*
- *nem hagyományos, a Program elveinek megfelelő tanári viselkedésformák,* amelyeket további két dimenzióra osztottuk:
 - státuszkezeléshez kapcsolódó tevékenységformák;
 - munkára motiválás

A következőkben ezeket a dimenziókat vesszük sorra.

Hagyományos órai tevékenység esetén domináló tevékenységformák

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

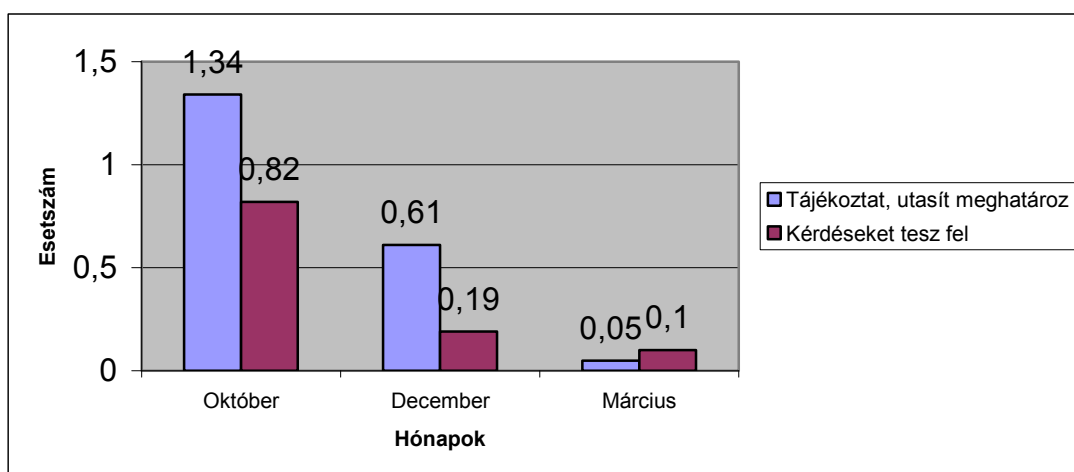
Ebbe a dimenzióba a következő változókat soroljuk:

³⁷ A tanárok tíz perces megfigyelési idejével szemben a tanulók öt perces megfigyelési idejét tevékenységük nagyobb gyakorisága tette lehetővé.

- A *TANULÓK MUNKÁJÁT SEGÍTI* (TMS) kategória az összefüggések feltárását, a tanagyagra történő utalást, vagy egyszerűen a megoldás közlését jelenti. Ezen változó, és a program megkezdése óta eltelt idő kapcsolatát lineáris regresszióval vizsgálva a változók között szignifikáns összefüggést tapasztaltunk. (Sig.=0,000) A B együttható értéke -0,247, ami azt jelenti, hogy hónapról-hónapra átlagosan 0,247-el csökkent a *TANULÓK MUNKÁJÁT SEGÍTI* változó értéke, tehát a Program előrehaladásával a hagyományos tanári tevékenység háttérbe szorult. A második hónapban (azaz októberben) a *TANULÓK MUNKÁJÁT SEGÍTI* változó átlaga a mintában 0,82 volt (0,54 és 1,1 közé esett a megfigyelések 95%-a). A negyedik hónapra (december) az átlag 0,33-ra csökkent (0,55 és 0,62 közé esett a megfigyelések 95%-a). Márciusra a teljes minta átlaga 0,23 volt (0 és 0,46 közé esett a megfigyelések 95%-a).
- A *TÁJÉKOZTAT, UTASÍT, MEGHATÁROZ* (TUM) kategória információközlést, a tanulói feladatmegoldás helyes irányba történő terelését és a fogalmak meghatározását, definíciók közlését jelenti. Ezen változó és a program megkezdése óta eltelt idő kapcsolatát az előbbihez hasonlóan lineáris regresszióval vizsgáltuk, amellyel a változók között szignifikáns összefüggést tapasztaltunk. A B együttható értéke -0,192 (Sig.= 0,000), ami azt jelenti, hogy hónapról hónapra átlagosan ennyivel csökkent ezen változó értéke. Októberben a változó átlaga a mintában 1,34 (1,06 és 1,62 közé esett a megfigyelések 95%-a), decemberben a mintában az átlag 0,61 (0,27 és 0,96 közé esett a megfigyelések 95%-a), míg márciusra az átlag 0,05-ra csökkent (0 és 0,18 közé esett a megfigyelések 95%-a). Azt mondhatjuk, hogy a pedagógusok az idő előrehaladásával gyakorlatilag felhagytak a munkaformában a „hagyományos” tanári tevékenységi formával, amelyből arra következtetünk, hogy a **tanárok fokozatosan megértették új tanórai szerepüket és egyre inkább átadták az irányító munkát a tanulóknak.**
- A *KÉRDÉSEKET TESZ FEL* (TKFT) kategória a tanári beavatkozás olyan formája, amikor a tanár – látva a feladat megoldása közben jelentkező megtorpanást – a tanulók segítségére siet olyan kérdéseket feltéve, amelyek rávezetik a tanulókat a feladat zökkenő-mentesebb és gyorsabb megoldására. Az eltelt idő és eme változó kapcsolatát az előbbiekhez hasonlóan lineáris

regresszióval vizsgálva ugyancsak szignifikáns összefüggést tapasztaltunk. A B együttható értéke $-0,119$, ami azt jelenti, hogy átlagosan ennyivel csökkent a változó értéke hónapról-hónapra. Októberben a változó értéke $0,82$ ($0,54$ és $1,1$ közé esik a megfigyelések 95%-a), decemberben $0,19$ ($0,1$ és $0,4$ közé esik a megfigyelések 95%-a), míg márciusban $0,1$ (0 és $0,2$ közé esik a megfigyelések 95%-a) (4. ábra).

4. ábra: **A tájékoztat, utasít, meghatároz és a kérdéseket tesz fel változók gyakoriságának alakulása a vizsgált időintervallumban**



- A *MAGASABB RENDŰ GONDOLKODÁSRA ÖSZTÖNÖZ* (MRG) kategória azt jelenti, hogy a tanár a gyerekek közös munkáját megszakítva olyan kérdéseket tesz fel, és olyan ismereteket közöl, amelyek összefüggések feltárására, újabb tevékenység megkezdésére, esetleg egymástól független munkavégzésre ösztönzi a tanulókat. A magasabb rendű gondolkodásra ösztönöz változó és az eltelt idő között nem találtunk szignifikáns összefüggést.

A tanár irányító szerepére vonatkozó előbbi változókat (a későbbi vizsgálatok céljából, mélyebb elemzések elvégzésének lehetősége érdekében) összevontuk, mégpedig oly módon, hogy értékeiket összeadtuk, majd (-1) -el szoroztuk. Az összevont változónak az *irányít* nevet adtuk. A tanár irányító tevékenységét mérő

változó átlaga az októberi megfigyelések között még -4,08, a decemberi megfigyelések között -1,33, míg a márciusi megfigyelésekkor -0,7. Ez a számsor is jól jelzi a **tanárok irányító tevékenységének csökkenését, azaz a tanári tanulási folyamatban bekövetkező változást.**³⁸

Az *irányít* összevont változó kapcsolatát mind az *osztályfokkal*, mind az *óra típusával*, mind azzal, hogy *melyik iskoláról* van szó, mind az iskolákban tanuló *hátrányos helyzetű gyerekek arányával* megvizsgáltuk, de szignifikáns összefüggést egyik esetben sem találtunk. **Szignifikáns összefüggést tapasztaltunk azonban a program kezdete óta eltelt idő és a tanár irányító tevékenysége között.** Bár ezen összefüggésre már utaltunk, az alábbiakban a hejőkeresztúri iskola 18 órai megfigyelési eredményén keresztül mutatjuk be a tanár irányító szerepének fokozatos háttérbe szorulását (8. táblázat).

Látható, hogy lényegesebb különbség a megfigyelt, illetve a várható gyakoriság között az *irányít* változó első (1-4. hónap) és negyedik (március hónap) kategóriájában van. Az eredmények alapján azt mondhatjuk, hogy a megfigyelések első részében (első négy hónap) jellemzőbb volt az erőteljes tanári irányító szerep, míg a másodikban ez kevésbé volt jellemző.

³⁸ Majd *irdisz* néven elkészítettük ennek a diszkrét megfelelőjét is, ezzel szélesítve a lehetséges elemzések körét, tudva, hogy a diszkrét változóvá alakítás adatvesztéssel járhat $1 \leq -4$; $2 = -3,9 - -2$; $3 = -1,99 - -1$; $4 \geq 0,99$.

8. táblázat: A tanár irányító szerepének változói

			Melyik rész		Összesen
			A megfigyelés 1. szakasza: 1-4. hónap	A megfigyelés 2. szakasza	
Irányít diszkrét	<-3,34	megfigyelt gyakoróság f. esetén várható gyakoróság ³⁹	3 1,3	1 2,7	4 4,0
	-3,33 és -1,5 között	megfigyelt gyakoróság f. esetén várható gyakoróság	1 1,3	3 2,7	4 4,0
	-1,49 és -0,1 között	megfigyelt gyakoróság f. esetén várható gyakoróság	2 2,0	4 4,0	6 6,0
	0	megfigyelt gyakoróság f. esetén várható gyakoróság	0 1,3	4 2,7	4 4,0
Összesen		megfigyelt gyakoróság f. esetén várható gyakoróság	6 6,0	12 12,0	18 18,0

³⁹ függetlenség esetén várható gyakoróság

A Programhoz kapcsolódó órai tevékenységformák

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

E tanári tevékenység mérésére a következő változókat alkalmaztuk: *SOKFÉLE KOMPETENCIÁRÓL BESZÉL*, illetve a *KOMPETENCIÁT ERŐSÍT*.

- A *KOMPETENCIA ERŐSÍTÉSE TEVÉKENYSÉGNÉL* a tanár állandóan tudatosítja a csoport tagjaiban, hogy mind az egyén, mind a csoport képes a feladat sikeres végrehajtására, valamint, hogy a csoport sikerének záloga a feladat megoldásához történő egyéni hozzájárulás. A kompetenciát erősítő változó és a program kezdete óta eltelt idő között nem találtunk szignifikáns összefüggést.
- A sokféle képesség alkalmazása fontos követelmény. A Programnak megfelelő órai feladatok erősen különböznek a hagyományos osztálytermi feladatoktól, amelyek során a tanulók tudásbeli képességük keskeny mezsgyéjét alkalmazzák: a tanár előadására figyelnek, írnak, olvasnak, kulcsfogalmakat rögzítenek, információkat memorizálnak. A csoportmunka tevékenységei multidimenzionálisak, amelyek alkalmat adnak a tanulók eltérő képességeinek felszínre hozására és a különböző probléma-megoldási módok alkalmazására.

A *SOKFÉLE KÉPESSÉGRŐL BESZÉL* változó és a program kezdete óta eltelt idő között ugyancsak nem találtunk szignifikáns összefüggést.

A státuszkezelésre vonatkozóan is létrehoztunk egy összevont változót (*státuske* néven). Az összevont változót a háttérváltozókkal vizsgálva (úgy, mint az iskola, az évfolyam, az iskolában tanuló hátrányos helyzetű gyerekek aránya, hány hónap telt el a Program bevezetésétől) nem találtunk szignifikáns különbségeket, illetve összefüggéseket.

A munkára motiválás dimenziója

Minden **csoporttevékenység** – beleértve a hagyományos csoporttevékenységet is – alkalmazásának alapvető feltétele, hogy a tanulók képesek legyenek az önálló feladatmegoldásra, ismerjék és fogadják el a kooperáció formáit, a feldolgozandó tartalom pedig igényelje a tanulók közötti gondolatcserét és a tevékenységek megosztását. A csoportmunka során domináló tevékenységforma jellemzője, hogy vélemény- és ítéletalkotásra, kritikára, következtetésekre készíti a tanulókat, és alkalmat nyújt a vitakészség gyakorlására. A fenti képességek elsajátítását a tanár közvetlen vagy közvetett irányítása mozditja elő.

A *MUNKÁRA MOTIVÁLÁS* dimenzió jellemzője, hogy a tanár közös munkára ösztönzi a csoport tagjait. A feladatmegoldás közben és végén megerősíti az egyénben és a csoport tagjaiban, hogy munkájuk eredményes volt, felhívja a figyelmet arra, hogy a feladatok végrehajtása során a szerepeken keresztül mindenki aktívan vett részt a feladatok megoldásában és tudatosítja, hogy a jó és gyors munka érdekében bizonyos elveket, együttműködési szabályokat kell betartani.

A munkára motiválás dimenziójába a következő változókat soroltuk:

- *kapcsolatokat teremt, összekapcsol;*
 - *visszajelzést ad egyénnek, vagy csoportnak;*
 - *szerepekről beszél; illetve együttműködésről és szabályokról beszél.*
-
- A *KAPCSOLATOT TEREMT, ÖSSZEKAPCSOL* változót vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a hónapok előrehaladásával nem következett be szignifikáns növekedés e téren a vizsgált mintában. A *kapcsolatot teremt* fogalom az elvégzendő feladat és tanuló alkalmassága közötti összefüggést jelenti.
 - A *VISSZAJELZÉST AD AZ EGYÉNNEK VAGY CSOPORTNAK* tevékenység esetében az előbbihez hasonló megállapítást tehetünk: gyakorisága nem növekedett számottevően a hónapok előrehaladásával. Ez a tevékenységforma azt a tudatot erősíti a tanulóknál, hogy a feladat megoldása helyes úton halad.
 - Szignifikáns növekedés következett be a Programot leginkább jellemző *SZEREPEKRŐL BESZÉL*, illetve az *EGYÜTTMŰKÖDÉSRŐL ÉS SZABÁLYOKRŐL BESZÉL* tevékenységek esetében, bár az előbbi

tevékenységformánál a szignifikancia szint 0,05, így csak nagyon gyenge szignifikáns összefüggésről beszélhetünk. Az *EGYÜTTMŰKÖDÉSRŐL ÉS SZABÁLYOKRÓL BESZÉL* változó és a *program kezdete óta eltelt idő* változó között már erősebb összefüggést találtunk (Sig.=0,003). A B együttható 0,130, ami azt jelenti, hogy az idő előrehaladásával átlagosan ennyivel nőtt az ezen tevékenység végzése a megfigyelt órákon. (Míg októberben az átlag 0,91, addig decemberben 1,7, májusban pedig már 2,5 volt.)

Látható, hogy az ezen dimenzióba bevont változók közül mindössze kettőben következett be növekedés. Eme jelenség részletesebb vizsgálatához – az előbbiekhöz hasonlóan – összevont változót hoztunk létre (*munmot* néven). A *munmot* összevont változó és a *program kezdete óta eltelt idő* közötti kapcsolatot lineáris regresszióval vizsgálva összességében szignifikáns kapcsolatot találtunk. A B együttható értéke 0,28, tehát hónapról-hónapra átlagosan ennyivel nőtt a tevékenység értéke. Míg októberben az átlag 2,43 volt, addig decemberre jelentős növekedés következett be, akkor 4,45 volt e tevékenység átlaga.

A *munkára motiválás* és az *óra típusa* kapcsolatának szórásелемzéssel történt vizsgálatakor szignifikáns összefüggést tapasztaltunk, azaz a különböző órákon különböző mértékben élnek eme tevékenységgel a pedagógusok.

A *munkára motiválás* változót diszkrét változóvá alakítva vizsgáltuk tovább az összefüggéseket (szem előtt tartva, hogy a változók diszkrété alakítása adatvesztéssel jár). Az adatokat keresztáblába rendezve (Sig.=0,04) azt tapasztaltuk, hogy a természettudomány körébe sorolható órákon jellemzően többször, míg a bölcsészettudomány körébe tartozó órákon jellemzően kevesebbszer történnek a munkára motiválás körébe sorolható tevékenységek.

Szignifikáns különbség volt az *iskolák* között is a *munkára motiválás* tekintetében (Sig.=0,01). A csapi, illetve a győri iskolában jellemzően alacsony esetszámban, a pécsi, illetve a szegedi iskolában jellemzően nagyobb arányban éltek a munkára motiválás tevékenységével a pedagógusok. A hejőkeresztúri iskola kivételt képezett e tekintetben: az iskolában megfigyelt órákon vagy kimondottan kevésszer, vagy kimondottan sokszor éltek e tevékenységgel a megfigyelt időszakokban.

Az előbbieken tehát a tanárok órai tevékenységének leírására, a munkamódszerekben bekövetkezett változások tendenciáinak bemutatására

törekedtünk. Az eredményeinkből kirajzolódik, hogy a megfigyelt órákon a hagyományos irányításon alapuló munkamódszerek háttérbe szorultak, a Programra jellemző munkára motiválás tényezői előtérbe kerültek, amely megnyilvánulásoknál azonban nem olyan egyértelmű minden tevékenység esetében a növekvő tendencia. Emellett szignifikáns különbségeket találtunk az iskolák között. A munkára motiválás alkalmazását – legalábbis az adatok feldolgozásából erre következtetünk – meghatározza az óra típusa is.

*

Összegzőképpen megállapíthatjuk, hogy a Program alkalmazásával megindult a hagyományos nevelési tevékenységek leépítése, és a motiváló tevékenységek – különböző mértékű – növekedése is.

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

Az osztály megfigyelése – a kiscsoportok tevékenységei

A diákok munkájának megfigyelése – a program alapelveinek megfelelően – az általuk alkotott 3-5 fős kiscsoportokon keresztül történik. Alapvetően két – bár meglehetősen sokrétű – dimenzió mentén vizsgálódhatunk: az egyik a Complex Instruction Program célkitűzéseivel egybevágó változókat tartalmazza, míg a másik dimenzió az azzal ellentétes tevékenységek mérésére alkalmas. A tevékenységek mérésekor az egy kiscsoportra jutó átlagokkal számoltunk (vagyis az 5 perces megfigyelési idő alatt csoportonként átlagosan hány ilyen tevékenység volt jellemző), hiszen voltak olyan megfigyeléseink, ahol öt, de olyan is, ahol csak két kiscsoport dolgozott.

- A Complex Instruction Program célkitűzéseivel egybevágó változók közül a tanulók közötti kapcsolat legfontosabb mutatója a *BESZÉLGETÉS ÉS TEVÉKENYSÉG*, amely tevékenységformák az ismeretelsajátítás szempontjából a legnagyobb jelentőséggel bírnak. Ez a változó a közös munkát és vitákat, feladat-megbeszéléseket foglalja magába. Ilyenkor a tanuló anyagot kezel és

beszél egy időben, vitázik az olvasottakról és hallottakról a nyílt végű feladat megoldása közben, valamint betölti a csoportban kijelölt szerepét és a Programot jellemző szabályoknak megfelelően tevékenykedik.

A program kezdete óta eltelt idő, és ezen tevékenységforma összefüggését lineáris regresszióval vizsgálva gyenge szignifikáns összefüggést találtunk (Sig.=0,041). A B együttható értéke 0,073, ami azt jelenti, hogy hónapról-hónapra átlagosan ennyivel nőtt ez a tevékenység a megfigyelt órákon. Az iskolák között szignifikáns különbség volt a *BESZÉLGETÉS ÉS TEVÉKENYSÉG* tevékenységformát illetően. Az öt perces megfigyelési idő alatt az egy csoportra jutó eme tevékenység átlaga a hejőkeresztúri Körzeti Általános Iskolában volt a legmagasabb: 2,1 (1,29 és 2,91 közé esik a megfigyelések 95%-a). Utána az edelényi (1,84), majd a mezőcsáti (1,76), a pécsi (1,57), a csapi (1,5) illetve a győri (1,42) iskolában megfigyeltek következnek.

Szignifikáns különbségek mutatkoztak a tekintetben is, hogy a megfigyelések milyen órán történtek. (Sig.= 0,000) Ilyen jellegű tevékenység leggyakrabban az egyéb kategóriába sorolt órákon (ének, technika, rajz, osztályfőnöki) (1,77), illetve a természettudományi jellegű órákon zajlott (1,71). A bölcsészettudományi típusú órákra a többenél kevésbé volt jellemző: az átlag csoportonként 1,62.

- A tanulók együttműködésének fontos mutatója az *ANYAGKEZELÉS* is, amely tevékenység mértékéből az ismeretsajátítás mértékére tudunk következtetni, feltételezve, hogy minél gyakoribb e tevékenység, a tanulóknak annál több lehetőségük adódik eltérő képességeik kibontakoztatására, a tapasztalat útján történő tanulásra.

Eme tevékenység esetében is szignifikáns növekedésről számolhatunk be az idő előrehaladásával (Sig.= 0,003): a B együttható értéke 0,116, ami azt jelenti, hogy átlagosan ennyivel nőtt hónapról-hónapra az egyes csoportokra eső ilyen tevékenységek száma. Az előbbiekhöz hasonlóan szignifikáns különbség volt az iskolák között: a hejőkeresztúri iskolában az öt perces megfigyelési idő alatt az egy csoportra jutó átlag a többiekénél lényegesen magasabb: 1,71 (bár meglehetősen nagy szórás mellett, ami jelezhet egy-két kiugró értéket produkáló megfigyelést is). A többenél szintén jelentősebb magasabb értéket figyelhettünk meg a pécsi iskola (0,82) esetében, a többi iskola nagyjából egyforma átlagos értékkel jellemezhető: a

mezőcsáti esetében az egy csoportra jutó átlag 0,53, a csapinál szintén 0,53, az edelényinél 0,45, míg a győri iskola esetében mindössze 0,33.

Az óra típusa és az anyagkezelés között is szignifikáns összefüggést tapasztaltunk: a többen lényegesen jellemzőbb német/angol, illetve matematika órán (1,07, illetve 1,08 átlag csoportonként), a legkevésbé jellemző magyar nyelvtan/irodalom (0,48), illetve történelem (0,51) órán ez a tevékenység.

- Az *OLVASÁS/ÍRÁS* tevékenység alatt a tanuló egyedül vagy társaival együtt dolgozik, olvas vagy ír. Csoportonkénti átlagos értékei és a Program bevezetése óta eltelt idő között nem találtunk szignifikáns összefüggést. Szignifikáns összefüggés mutatkozott azonban az *óra típusa* és az *OLVASÁS/ÍRÁS* tevékenység között (Sig.=0,000), illetve e tevékenység tekintetében is szignifikáns különbség volt az *iskolák* között (Sig.=0,000). Az egyes órák közötti különbségeket tekintve elmondható, hogy átlagosan a legtöbbször angol/német órákon, a legkisebb gyakorisággal – értelemszerűen – az egyéb kategóriába tartozó órákon (technika, ének, rajz, osztályfőnöki) alkalmazták e tevékenységet a gyerekek. Az iskolák közötti különbségekre jellemző, hogy a legnagyobb számban a hejőkeresztúri (1,18) iskolában tevékenykedtek ily módon a tanulók csoportjai. A mezőcsáti, illetve a pécsi iskolák eredményei hasonlóak (0,58, 0,53), míg a csapi iskoláé lényegesen alacsonyabb: 0,16.
- A *FELADATTAL KAPCSOLATOS NÉZELŐDÉS/FIGYELEM* alkalmával a tanuló, bár részt vesz a folyamatban, nem aktív, leginkább mások – tanuló vagy tanár – munkáját figyeli.

A változó esetében sem tapasztaltunk szignifikáns összefüggést az eltelt idővel. Az előbbiekhöz hasonló szignifikáns különbségeket találtunk azonban a különböző iskolák között, illetve az órák típusának tekintetében.

A Program célkitűzéseivel egybevágó változókból összevont változót készítettünk a mélyebb elemezhetőség kedvéért, mégpedig oly módon, hogy egy megfigyelésen (azaz egy tanítási órán) belül az egyes pozitív tevékenységformák egy kicscsoportra jutó átlagait összeadtuk (az így kapott változónak a *tantevcs* nevet adtuk). A *tantevcs* változó átlaga 3,38, ami azt jelenti, hogy az öt perces megfigyelési idő alatt átlagosan csoportonként 3,38 eme összevont változóba tartozó – az előbbieken felsorolt – tevékenység történt. A legtöbb ilyen jellegű tanulási tevékenység német/angol órákon történt, (az öt perces megfigyelési idő alatt átlagosan 4,21-szer), átlagosan

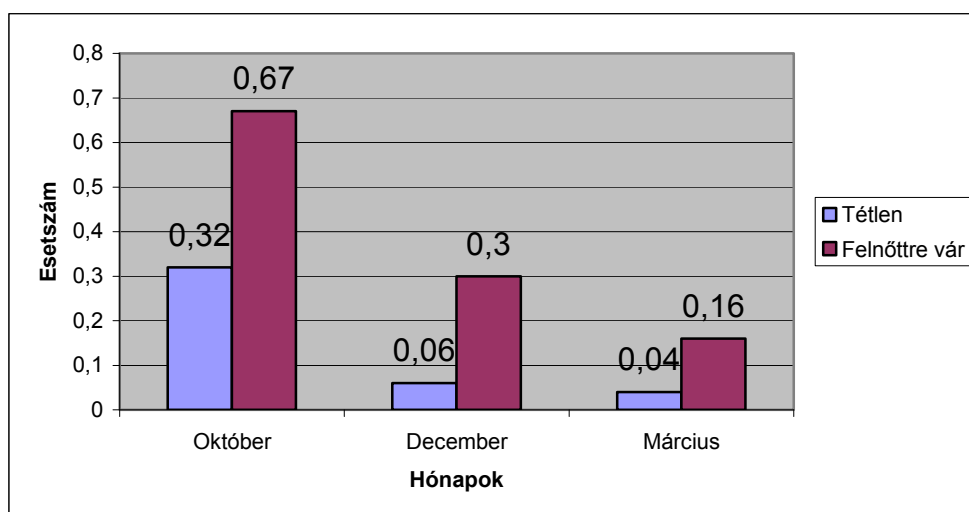
3,94-szer matematika órákon, 3,3-szor biológia / kémia / földrajz / környezetismeret, 2,96-szor történelem, 2,81-szer magyar irodalom / magyar nyelvtan, illetve 2,61-szer egyéb jelzésű órákon történtek ilyen megfigyelések.

A diákok munkájának megfigyelésekor vizsgáltunk egy másik – **negatív** – dimenziót is, amelybe a *TÉTLEN*, illetve a *FELNŐTTRE VÁR* változóink tartoznak.

Ezen változók ugyancsak fontos mutatói lehetnek a diákok együttműködésének, természetesen negatív értelemben.

- A *TÉTLEN* mutató a program kezdete óta eltelt idő növekedésével szignifikánsan csökken ($B=-0,048$, $\text{Sig.}=0,000$). Míg októberben az öt perces megfigyelési idő alatt csoportonként átlagosan 0,32-szer, addig decemberben 0,06-szor, márciusban, pedig mindössze 0,04-szer figyelhattunk meg tétlenséget.
- A *FELNŐTTRE VÁR* változó esetében is hasonló tendenciát figyelhetünk meg ($B=-0,068$, $\text{Sig.}=0,009$): októberben a megfigyelési idő alatti átlag csoportonként 0,67, decemberben 0,3, míg márciusban mindössze 0,16. Sem az iskolák között, sem az egyes órák típusában, sem évfolyamonként nem találtunk ezen változók szerint szignifikáns különbséget: ez a javuló tendencia, tehát általánosnak mondható (5. ábra).

5. ábra: A *tétlen* és a *felnőttre vár* változók gyakoriságának alakulása a vizsgált időintervallumban



Azt, hogy e két tevékenységforma a Program alkalmazásával egyre inkább háttérbe szorul, ismét a hejőkeresztúri iskolában végzett megfigyelésekkel mutatjuk be (9.táblázat).

E változók ugyancsak fontos mutatói lehetnek a diákok együttműködésének, természetesen negatív értelemben.

9. táblázat: **A tanulók tevékenységének változói**

			Melyik rész		Összesen
			A bevezetés első szakasza 1-4. hónap	A bevezetés második szakasza	
Poz. tan. tev. kiscs. jutó átl. összege – diszkrét	<2,17	megfigyelt gyakoriság	5	1	6
		f. esetén várható gyakoriság	2,0	4,0	6,0
	2,18 és 4 között	megfigyelt gyakoriság	0	4	4
		f. esetén várható gyakoriság	1,3	2,7	4,0
	>4	megfigyelt gyakoriság	1	7	8
		f. esetén várható gyakoriság	2,7	5,3	8,0
Összesen		megfigyelt gyakoriság	6	12	18
		f. esetén várható gyakoriság	6,0	12,0	18,0

Már a megfigyelések kezdetén is jellemző volt az iskolában, hogy ez a két tevékenységforma a többi tevékenységhez képest kisebb arányban fordult elő. (Átlagosan megfigyelésenként egy kiscsoportra a *tétlenség* 0,17-szer, a *felnőttre várás* 0,16-szor volt jellemző.) Mivel megfigyeléseink száma meglehetősen alacsony, és a tevékenység amúgy sem gyakori, (egy-egy megfigyelt érték nagyobb módosulásokat okozhat) ezért az átlagok ismertetése helyett (amelyek egyébként csökkentek a második részben az elsőhöz képest) a folyamat jellemzésére a következők ismertetését találtuk megfelelőbbnek egy iskola esetében:

- A megfigyelések első részében a *Tétlenség* változó értéke 6-ból egy esetben volt nulla. (Tehát egy esetben nem történt ilyen tevékenység.)
- A *Felnőttre vár* változóról ugyanez 2-szer mondható el.
- A megfigyelések második felében *Tétlenséget* a 12 esetből 9-szer nem tapasztaltunk. (Tehát 9-szer volt az értéke nulla.) A *Felnőttre vár* változónál a 12 esetből 10-szer jegyeztünk fel nulla (0) értéket.

A diákok munkájára vonatkozóan összegzésként tehát elmondhatjuk, hogy az idő előre haladásával mindinkább előtérbe kerültek a program célkitűzéseivel egybevágó tevékenységformák (mindegyikükre jellemző), és ezzel párhuzamosan az alapvetően hagyományos óravezetéshez köthető negatívumok csökkenést mutatnak. Azonban ezen változások mértéke jelentősen különbözik az egyes vizsgált iskolák között, illetve a tevékenységformák gyakoriságának alakulásában a legtöbb tevékenység esetében lényeges szerepet játszik az is, hogy milyen óráról van szó.

A tapasztaltak jelzik, hogy a Complex Instruction Program módszereinek megértése, elsajátítása, alkalmazása a vizsgált iskolában pozitív eredményt mutat.

A dolgozat következő részében a tanári és diáktevékenységek egymásra gyakorolt hatását vizsgáljuk.

A diákok és a tanárok tevékenységformáinak kapcsolata

Kutatásunk egyik alapvető fontosságú feladata annak feltérképezése, hogy az egyes tanári- és diák tevékenységformák között van-e kapcsolat, illetve, hogy ez a kapcsolat hogyan segíti a komplex munkaszervezést és milyen mértékben járul hozzá a tanulók státuszának emeléséhez. Ennek kiemelkedő jelentősége lehet a Complex Instruction Program nyújtotta lehetséges előnyök jobb kihasználásában, hiszen

útmutatást adhat arra nézve, hogy az ismeretelsajátításában és a státuszemelésben mely tevékenységformák a fontosak.

Dolgozatunk előző részeiben áttekintettük a diákcsoportok tevékenységformáinak általunk vizsgált *pozitív* és *negatív* dimenzióit, illetve az azokhoz kapcsolódó változók mintabeli jellemzőit. A tanári tevékenységeket alapvetően három csoportba soroltuk: a *hagyományos csoporttevékenység esetén domináló tevékenységformák* – vagyis a tanár irányító tevékenysége (negatív dimenziók); *státuszkezelés*; *munkára motiválás* (pozitív dimenziók).

Szignifikáns korrelációs kapcsolatokat a következő dimenziók illetve változók között figyeltünk meg:

- Pozitív korrelációs kapcsolat van ($r=0,503$, $p=0,000$) a *tanár státuszkezelésének* dimenziója, illetve a diákcsoportok *pozitív tevékenységformáinak* dimenziója között (a tanári *státuszkezelés* az összes *pozitív tanulói csoport tevékenységformával* pozitív korrelációs kapcsolatban van). Ez arra utalhat, hogy a tanárok státuszkezelő tevékenysége elősegíti a diákcsoportok pozitív tevékenységformáinak alakulását, vagyis motiválóan hat a diákokra. A 10. táblázatban a diákok pozitív tevékenységformáinak, illetve a tanári státuszkezelésnek összefüggései olvashatóak.

10. táblázat: A státuszkezelésre irányuló változók hatása a diákok pozitív tevékenységére I.

Korrelációs kapcsolatok	Beszélgetés és tevékenység	Anyagkezelés	Olvasás/írás	Feladattal kapcsolatos nézelődés, figyelem
Státuszkezelés	$r= 0,423$ $p^{**}= 0,000$	$r= 0,455$ $p^{**}= 0,000$	$r= 0,419$ $p^{**}= 0,000$	$r= 0,305$ $p^{**}= 0,001$

p^{**} szignifikancia $< 0,01$

A mélyebb elemezhetőség kedvéért megvizsgáltuk a dimenziókat alkotó egyes változók közötti kapcsolatokat is. A *státuszkezelés* dimenzió egyik változója a *SOKFÉLE KÉPESSÉGRŐL BESZÉL*. Szignifikáns pozitív kapcsolatot találtunk ezen változó és a diákok pozitív tevékenységeket magába foglaló dimenziójának összes változója között. Ez tehát azt jelenti, hogy a pedagógusok *SOKFÉLE KÉPESSÉGRŐL BESZÉL* tevékenységének növekedése serkentőleg hat a diákcsoporthoz összes pozitív tevékenységformájára. Az eredményeket az alábbi táblázatban foglalhatjuk össze (11. táblázat).

11. táblázat: A státuszkezelésre irányuló változók hatása a diákok pozitív tevékenységére II.

Korrelációs kapcsolatok	Beszélgetés és tevékenység	Anyagkezelés	Olvasás/írás	Feladattal kapcsolatos nézelődés, figyelem
Kompetenci- át erősít	r= 0,348 p***= 0,000	r= 0,404 p***= 0,000	r= 0,309 p***= 0,000	r= 0,292 p***= 0,001
Sokféle képességről beszél	r= 0,327 p***= 0,000	r= 0,323 p***= 0,000	r= 0,360 p***= 0,000	r= 0,195 p*= 0,032

p* esetén a szignifikancia szint $p < 0,05$ p** esetén $p < 0,01$

A tanári *státuszkezelés* dimenzió másik változója az *KOMPETENCIÁT ERŐSÍT*. Ezen változó a diákok csoportjainak a pozitív tevékenységei mindegyikével – az előbbiekhöz hasonlóan – pozitív korrelációs kapcsolatot mutat, tehát az ilyen jellegű tanári tevékenység mennyiségének növekedésével párhuzamosan nő a diákok pozitív tevékenységformáinak mennyisége is.

A tanári munka *státuszkezelés* dimenziója, illetve változói, és a diákok *negatív tevékenységformái* között nem találtunk szignifikáns korrelációs kapcsolatokat.

A tanári tevékenységek másik, az ismeretelsajátításra feltételezhetően pozitív hatást kifejtő dimenziója a *MUNKÁRA MOTIVÁLÁS*, amelybe a *KAPCSOLATOKAT TEREMT/ÖSSZEKAPCSOL, VISSZAJELZÉSEKET AD EGYÉNNEK VAGY*

CSOPORTNAK, SZEREPEKRŐL BESZÉL, illetve *EGYÜTTMŰKÖDÉSRŐL ÉS SZABÁLYOKRÓL BESZÉL* változókat soroltuk.

A *MUNKÁRA MOTIVÁLÁS* illetve a diákok *pozitív tevékenységeit mérő* összevont változó között erős korrelációs kapcsolatot találtunk. ($r=0,675$, $p=0,000$) Lineáris regressziót végezve azt mondhatjuk, hogy **minél inkább nőnek a tanárok munkára motiválási értékei, annál inkább növekednek a diákok pozitív tevékenységét mérő mutatók értékei**, vagyis a tanári motiváció, ösztönzés valóban hatásosnak bizonyul.

A két dimenziót alkotó változók mindegyike között szignifikáns kapcsolatokat tudtuk kimutatni (12. táblázat).

Látható, hogy viszonylag erős korrelációs kapcsolatot figyeltünk meg a *BESZÉLGETÉS ÉS TEVÉKENYSÉG*, illetve az *EGYÜTTMŰKÖDÉSRŐL ÉS SZABÁLYOKRÓL BESZÉL* tevékenységek között, vagyis ezen tanári tevékenységnek feltehetően nagyon jó a diákok csoportjainak beszélgetés tevékenységét motiváló hatása. Ugyancsak viszonylag erős korrelációs kapcsolatot figyeltünk meg az *OLVASÁS/ÍRÁS* tevékenység, illetve a *VISSZAJELZÉST AD AZ EGYÉNNEK VAGY CSOPORTNAK* tanári tevékenység között. Meglehetősen gyenge, de szignifikánsan kimutatható összefüggését figyelhettünk meg a *KAPCSOLATOKAT TEREMT* tanári és *BESZÉLGETÉS* diákcsoport-tevékenységek, valamint a *KAPCSOLATOKAT TEREMT* és *ANYAGKEZEZÉS* tevékenységek között. Ugyancsak gyenge, de mégis szignifikáns kapcsolatot találtunk az *ANYAGKEZEZÉS* és a *SZEREPEKRŐL BESZÉL* tevékenységek között.

A tanárok *MUNKÁRA MOTIVÁLÁSI* tevékenységei, illetve a diákok csoportjainak negatív tevékenységformái közül a *FELNŐTTRE VÁR* között gyenge negatív korrelációs kapcsolatot találtunk. ($r=-0,213$; $\text{Sig.}=0,19$). A *FELNŐTTRE VÁR* tevékenység a *MUNKÁRA MOTIVÁLÁS* összevont dimenzióján belül egyedül az *EGYÜTTMŰKÖDÉSRŐL ÉS SZEREPEKRŐL BESZÉL* változóval van negatív korrelációs kapcsolatban ($r=-0,252$; $\text{Sig.}=0,005$), vagyis az *EGYÜTTMŰKÖDÉSRŐL ÉS SZEREPEKRŐL BESZÉL* tanári tevékenység növekedésével párhuzamosan csökken a gyerekek csoportjainak *FELNŐTTRE VÁR* tevékenysége.

12. táblázat: **A munkára motiválás és a tanulók pozitív tevékenységének összefüggése**

Korrelációs kapcsolatok	Kapcsolatokat teremt...	Visszajelzéseket ad...	Szerepekről beszél	Együttműködés ról és normákról beszél
Beszélgetés és tevékenység	r= 0,267 p**= 0,003	r= 0,452 p**= 0,000	r= 0,390 p**= 0,000	r= 0,506 p**= 0,000
Anyagkezelés	r= 0,263 p**= 0,004	r= 0,451 p**= 0,000	r=0,263 p**= 0,004	r= 0,332 p**= 0,000
Olvasás/írás	r= 0,395 p**= 0,000	r=0,655 p**= 0,000	r= 0,403 p**= 0,000	r= 0,441 p**=0,000
Feladattal kapcsolatos nézelődés, figyelem	r= 0,394 p**= 0,000	r= 0,388 p**= 0,000	r= 0,266 p**= 0,000	r= 0,272 p**= 0,000

szignifikancia szint $p^{***} < 0,01$

A tanári munka megfigyelésének harmadik dimenziója a *Tanár irányító tevékenységének* mérése. Ez a dimenzió az általunk áttekintett szakirodalmakban nagy hangsúllyal bír, bár inkább csak a feltételezések szintjén: korrelációs kapcsolatokat más változókkal, dimenziókkal kevés esetben tudtak kimutatni.

Elemzésünkben a *Tanár irányító tevékenységének* dimenziója, illetve a diákok pozitív tevékenységének összevont mutatója (*tantevcs*) között nem találtunk szignifikáns korrelációs kapcsolatot. Negatív korrelációs kapcsolatot találtunk, azonban az *OLVASÁS/ÍRÁS* tevékenység és a *tanárok irányító tevékenysége* között, azaz a tanárok irányító tevékenységének növekedésével az olvasás/írás tevékenység gyenge csökkenése volt megfigyelhető (13. táblázat).

13. táblázat: **A tanár irányító tevékenységének hatása az OLVASÁS/ÍRÁS tevékenységre**

Korrelációs kapcsolatok	Irányít összevont mutató (TMS, TUM, TKTF, MRG)	Tényszerű kérdéseket teszt fel
Olvasás/írás	$r = -0,221$ $p^* = 0,015$	$r = 0,293$ $p^{**} = 0,001$

p^* esetén a szignifikancia szint $p < 0,05$ p^{**} esetén $< 0,01$

Az irányító szerep átruházása, különös jelentőséggel bír. A tanulók közös munkavégzése a gyerekek tudásának gyarapodását segíti elő, amely felszínre hozza az eltérő képességeket, konfliktusokat idéz elő és vitákat generál. Ez a konfrontálás tölti be a központi helyet a tanulók tudásának elősegítésében.

A *tanári irányító tevékenység* értékeinek csökkenése a program kezdetétől folyamatosan megfigyelhető, amely megfigyelés megerősít minket abban, hogy a tanárok számára javasolt tevékenységformák valóban rendkívüli jelentőséggel, hatással bírnak a gyerekek tevékenységeire nézve. Természetesen ezen feltételezésünk további, szélesebb körű vizsgálatokat igényel.

Függetlenül attól, hogy a *tanári irányítás összevont mutató* és az *OLVASÁS/ÍRÁS* tevékenység között negatív irányú kapcsolat van, önmagában a tényszerű kérdéseket teszt fel tanári tevékenységforma gyengén, de mégis motiválja a gyermekek olvasás/írás tevékenységét.

Ugyancsak szignifikáns kapcsolatot találtunk a *tanári irányító munka összevont mutatója* és a csoportok negatív tevékenységformái közül a *tétlenség* között. Azt mondhatjuk, hogy a nagyobb fokú tanári irányítás összességében csökkenti a tétlenséget ($r = -0,577$, $\text{Sig.} = 0,000$). Azonban, ha az egyes *irányító tanári tevékenységformák* és a *tétlenség* kapcsolatát vizsgáljuk a következőket tapasztaljuk (14. táblázat):

14. táblázat: **A tanár irányító tevékenységének hatása a diákok TÉTLENSÉG tevékenységére**

Korrelációs kapcsolatok	Tanulók munkáját segíti	Tájékoztató, utasít, meghatároz	Kérdéseket tesz fel	Magasabb rendű gondolkodásra készíti
Tétlenség	r= 0,507 p**= 0,000	r= 0,513 p**= 0,000	r= 0,409 p**= 0,000	

a szignifikancia szint $p^{**} < 0,01$

Ez tehát azt jelenti, hogy önmagában mind a *TANULÓK MUNKÁJÁT SEGÍTI*, *MIND A TÁJÉKOZTAT, UTASÍT, MEGHATÁROZ*, mind a *KÉRDÉSEKET TESZ FEL*, vagyis a **hagyományos tanári tevékenységformák növelik a gyermekek tétlenségét.**

Az órai megfigyelések összegzése

Vizsgálatunk első felében arra vállalkoztunk, hogy megfigyeléseket végzünk a Complex Instruction Program célkitűzéseinek megvalósulásáról, így mind a hagyományos, mind az új tanári tevékenységek, illetve mind a pozitív, mind a negatív diáktevékenységek mennyiségi változásairól abban a hat hazai iskolában, ahol a program elindult.

Megállapítottuk, hogy a pedagógusok esetében a *hagyományos tanári tevékenységek* száma csökkent, az új – *Státuszkezelés* és *Munkára motiválás* – dimenziókhoz kapcsolódó tevékenységek pedig összességében nőttek. A *hagyományos tanári tevékenységformák* leépülésében az iskolák között nem találtunk jelentős különbségeket. Bizonyos *új tanári tevékenységformák* esetén, azonban a többeknél lassúbb ütemű, kevésbé látványos növekedést figyelhettünk meg, illetve különösen jellemzőek voltak az iskolák közötti nagyarányú eltérések a fejlődés, illetve az alkalmazások tekintetében. Különbséget tapasztaltunk a program különböző tanári tevékenységformáinak alkalmazásában a különböző tantárgycsoportok között is.

A diákok esetében a program célkitűzéseivel egybevágó tevékenységek alkalmával általánosan növekedést, az azzal ellentéteseknél csökkenést figyelhattunk meg. Azonban ezen változások mértéke jelentősen különbözik az egyes vizsgált iskolák között, illetve a tevékenységformák gyakoriságának alakulásában a legtöbb tevékenység esetében itt is lényeges szerepet játszik az óra típusa.

Vizsgálatunk második részében azt figyeltük meg, hogy a tanári-, illetve diák tevékenységformák, valamint azok változásai milyen kapcsolatban vannak egymással. Arra a megállapításra jutottunk, hogy a diákok csoportjainak a Program célkitűzéseivel egybevágó pozitív tevékenységeinek növekedését elősegíti mind a tanárok státuszkezelő, mind a munkára motiváló tevékenysége.

Az irányító szerep „*a tanulók munkájának segítésében*” és az „*utasítás, tájékoztatás, meghatározás*” gyakoriságában mutatkozik meg. A mérésekből nem tudtunk egyértelműen az *irányító szerep átruházására* következtetni, mivel meghatározása, kimutatása nem egyértelmű. Viszont a tanár irányítószerepének átadása leginkább abban nyilvánult meg, hogy növekedett a tanulók megfigyelésére szánt idő és annak gyakorisága, valamint a Program előrehaladásával csökkent, illetve elmaradt a hagyományos tanári órai tevékenység.

A *tanulók közötti együttműködés* mértékére a „*beszélgetés vagy beszélgetés és feladatmegoldás*” gyakoriságából következtethetünk. Ez a közös munkát és a vitákat, feladat-megbeszéléseket foglalja magában.

Alá tudtuk támasztani azt a feltevésünket is, hogy a *munkára motiválás* tanári tevékenység növekedésével *csökken a gyerekek csoportjainak várakozása a felnőttre*, vagyis e tevékenység valóban elérte célját.

Csak részben tudtuk statisztikailag bizonyítani azt, hogy a hagyományos tevékenységformák csökkenésével nőnek a diákok egymás közötti interakciói, tevékenységei. Szignifikáns eredmények mutatták azonban azt, hogy a *tanárok irányító tevékenysége* több dimenziójának növekedésével nő a gyerekek tétlensége, amelyből arra következtethetünk, hogy nem a merev, hagyományos tanári tevékenységek leépítése, más mentalitás, új motivációs formák kidolgozása szükséges ahhoz, hogy a diákok közötti kapcsolatokat, együttműködést növelni tudjuk. A Complex Instruction Program egyik alappillére pedig éppen ezek a tevékenységformák képezik.

4.4. A PEDAGÓGUSOK STÁTUSZKEZELŐ KOMPETENCIÁJÁNAK FEJLESZTÉSE

A státuszkezelési technika elsajátításához információra, megfelelő elméleti ismeretre volt szükségük a pedagógusoknak. Az alábbiakban az előző fejezet mérési eredményeit megalapozó, azzal párhuzamosan folyó, a státuszkezelési technika elsajátítását segítő tanári magatartásformák fejlesztésére irányuló tevékenységeket ismertetjük.

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

A státuszkezelő technika elsajátítását az alábbi „háttértevékenységek” segítették:

- Státuszkezelő munkát bemutató videofelvételek elemzése.
- A Programnak megfelelő óraszervezés és tananyag összeállítása.
- A tanárok és tanulók órai munkája mérési eredményeinek folyamatos elemzése (lásd: előző fejezet).

A státuszkezelő-technika elsajátítása a videófilm-elemzés segítségével

A tanárok videófilm-elemzésének célja a csoportmunkában dolgozó gyerekek státuszhelyzetének felismerése és a státuszprobléma kezelésére irányuló tanári viselkedés vizsgálata, illetve a státuszkezelési technika elsajátítása volt (lásd tanári megfigyelőlap 6-10. pont). A videófilm-elemzés megfigyelési szempontjai között szerepelt annak felismerése, hogy kik a státuszproblémával bíró gyerekek, a pedagógus órai munkájában kiket szólít meg az osztálymunka során, milyen üzenetet közvetít a csoportban dolgozó gyerekek felé, valamint milyen arányban érvényesül a

hagyományos órai és a Programot jellemző státuszkezelő tanári tevékenység (*nem hagyományos órai tevékenység*).

Annak megállapítására, hogy a videófilm-elemzés milyen mértékben mozdítja elő az oktatási-nevelési munka hatékonyságát, a mezőcsáti Egressy Béni Általános és Alapfokú Művészeti Iskola 26 tanárának státuszkezelésre irányuló tevékenységét vizsgáltuk.⁴⁰

A munka során – önkéntes jelentkezés alapján – két csoportra osztottuk a pedagógusokat. Mindkét csoport négy, a Complex Instruction Program szerint szervezett órai munkáról készült videofelvételt tekintett meg.

Az első csoportnak (12 fő) a filmekben látható tanári és tanulói magatartást mintaként mutattuk be. A tanárokat arra kértük, hogy a tanulók státuszát csoportmunkában való részvételük alapján határozzák meg, válasszák ki azokat a gyerekeket, akik nézetük szerint az alacsony és a magas státuszt képviselik. Az első csoport feladata ennek megfelelően a különböző viselkedési formák **felismerése** volt.

Ezzel ellentétben a másik csoport (14 fő) tagjait arra kértük, hogy elemezzék a tanulócsoportok erő- és presztízssorrendjét, és vitassák meg a státuszjellemzőket. Ennek a csoportnak az **elemző munkához** a státuszprobléma felismerésén kívül a státuszproblémák kezelésének elméleti hátteréhez is segítséget nyújtottunk.⁴¹ Arra kértük a pedagógusokat, hogy elméleti ismereteikre támaszkodva vitassák meg a filmen látottakat, elemezzék azokat a státuszkezelő tanári tevékenységeket, technikákat, amelyek véleményük szerint hozzásegítik a nevelőket a tanulók közötti hierarchikus sorrend rendezéséhez.⁴²

Az első csoport tehát konkrétabb, a második absztraktabb stratégiát alkalmazott a tanulói státuszprobléma megállapítására.

⁴⁰ Bár a pedagógusok ilyen irányú elméleti ismereteinek bővítését mindegyik intézményben elvégeztük, a szakmai kompetencia fontosságát alátámasztandó vizsgálatunkhoz a Programot alkalmazó pedagógusok magas létszáma miatt esett a választásunk erre az intézményre, feltételezve, hogy egy összekovácsolódott testületnek nincs szüksége az elemző munkához ismerkedésre, csoportépítésre, ami feltételezhetően jelentősen növelte az elemző munka gyorsaságát és hatékonyságát.

⁴¹ A segítségnyújtás a státuszkezeléssel összefüggő fogalmak tisztázását, az osztályrangsor kialakulását befolyásoló tényezők ismertetését, a tanári és a tanulói lapok megfigyelési szempontjainak elemzését, és annak vizsgálatát foglalta magába, hogy a tanár órai megnyilvánulása milyen mértékben befolyásolja a tanulók órai együttműködését.

⁴² Az elemzés értelmezésünk szerint azt jelentette, hogy a tanár gondolatban visszautal az elsajátított elméleti ismereteire, elemzi a filmen látott jelenséget, és arra törekszik, hogy ismeretei segítségével a felmerült problémákra megoldást találjon.

A videofelvételeken egy-egy tanórai munkát mutattunk be. Az első, a Stanford Egyetem által készített felvételt a nevelők az előzetesen megadott megfigyelési szempontok alapján először megtekintették, majd a látottakat elemezték. A további három, a magyar intézményekben készült felvétel elemzése abban különbözött az előzőtől, hogy a filmen látható státuszkezelések pillanatában megállítottuk a felvételt, ezzel lehetővé téve a csoportoknak a megfigyelési szempontok alapján történő azonnali elemző munkát.⁴³

Bár az első csoportnál kizárólag a tanulói státuszprobléma és a tanárok státuszkezelői tevékenységének felismerését kértük a pedagógusoktól, az esetmegbeszélések, óraelemzések során arra a megállapításra jutottunk, hogy a csoport tagjai meglévő ismereteikre támaszkodva próbálkoztak a látottak magyarázásával. Mivel ezek a próbálkozások ezen a téren felszínes szakmai hozzáértést mutattak, egyértelművé vált, hogy a pedagógusok kompetenciáját az elméleti ismeretek bővítése elősegíthetné. Mindez azt jelezte, hogy a státuszkezelés elméleti ismeretei nélkül a pedagógusok nem tudják biztonsággal megállapítani a státuszrangsort, és – bár felismerik a státuszproblémával küszködő tanulókat és a tanári státuszkezelő tevékenységet – az nem elegendő a státuszprobléma biztonságos szintű kezeléséhez. Az is nyilvánvalóvá vált, hogy a második csoportban lévő tanárok a vizsgálat előrehaladásával a státuszkezeléshez kapcsolódó mélyebb elméleti ismeretek miatt egyre magasabb szintű szakmai beszélgetésekre, vitákra váltak képessé az elemző munka során.

A két tanárcsoport munkája között tehát nem volt lényeges különbség abban a tekintetben, hogy mindkét csoport elméleti ismereteinek felhasználásával próbálkozott a látottak elemzésére, különbség volt azonban az elemző munka színvonala között.

A második csoport szakmai szempontból magasabb szintű elemző munkáját egyértelműen segítette a státuszprobléma felismerésére és kezelésére irányuló elméleti képzés. A tanárok a hierarchia, a státusz és a státuszprobléma fogalmának és jellemzőinek megismerése, a tanári és tanulói megfigyelőlapok szempontjainak elemzése, valamint a videófilm-elemzések segítségével képessé váltak biztonsággal

⁴³ Az Stanford Egyetem által készített videófilmet az Alapítvány az Emberi Jogok és a Béke Oktatása civil szervezet szinkronizáltatta.

A magyar felvételek a Programot már korábban bevezető hejőkeresztúri intézményben készültek.

elkülöníteni az alacsony illetve a magas státuszú diákokat egy közösségen belül, és meg tudták nevezni a tanár által alkalmazott státuszkezelési eljárásokat.

Az órai munka elemzése során – amelynek egyik célja a tanárok elméleti ismereteinek bővítése volt – bebizonyosodott számunkra, hogy a státuszkezelésre irányuló tevékenység szakszerűbb és tudatosabb végrehajtásához megfelelő szintű szakmai ismeretekre, elméleti tudásra van szükség, vagyis **a pedagógusok elméleti ismereteinek bővítése a sikeres státuszkezelő munka egyik feltétele.**

A státuszkezelő-technika elsajátítása az óravázlat-készítés technikájának segítségével

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

Következő lépésben azt kívántuk felmérni, hogy a tanárok mennyire értették meg a Complex Instruction Programnak a státuszkezelésre irányuló másik fontos tevékenységét, a nyitott végű feladatok szerkesztését. Ennek felmérésére a Program elveinek megfelelő óravázlat összeállításában való jártasság vizsgálata bizonyult.

Két iskola (Mezőcsát, Csapi) minden, a Programot alkalmazó nevelőjének (34) négy-négy óravázlatát (136) vizsgáltuk, elemeztük (XI. melléklet). Az óravázlatok bírálatában a legfontosabb szempont a feladatok nyitott végűsége, komplexitása, differenciáltsága, a sokféle képesség alkalmazásának követelménye és a csoport, illetve az egyéni feladatok egymásra épülése volt.

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

A több helyes megoldást magukban foglaló nyitott végű feladatokon keresztül – és ezt az óravázlat-készítési technikát kellett elsajátítaniuk a pedagógusoknak – a diákoknak lehetőséget kell nyújtani alternatív megoldások keresésére, érveik bizonyítására és a vitára. Az összetett, multidimenzionális csoportfeladatokat úgy kell összeállítani, hogy megoldásuk sokféle intellektuális képességet igényeljen, lehetőséget adva a diákoknak tehetségük, tudásuk és problémamegoldó képességük használatára, fejlesztésére,⁴⁴ szem előtt tartva, hogy minél összetettebb egy feladat, annál több diáknak van lehetősége megmutatni és fejleszteni intellektuális képességét. Az összetett képességek fejlesztése nagy jelentőséggel bír, mivel nélkülözhetetlen eszköz a státuszprobléma sikeres kezelésében, alkalmat ad a diákoknak és a tanároknak arra, hogy kialakítsák, formálják a kompetenciáról alkotott nézetüket, illetve azzal kapcsolatos véleményüket, hogy mit jelent „tehetségesnek lenni” a csoportmunkát alkalmazó osztályban.

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

Az egyéni megbízhatóság szintén fontos jellemzője a csoportmunkának. A csoportmunkára támaszkodó egyéni beszámolók az önállóság, egyéni megbízhatóság legfontosabb szóbeli és írásbeli dokumentumai, segítségével a tanulók kitűnő

⁴⁴ A mellékletben található „Mátyás udvarában élek” című feladatban az egyik csoport tanulójának reneszánsz zenét kell komponálniuk, majd hangszereken előadniuk azt. Mivel a gyerekeknek tetszik a maguk által komponált zene, nem esik nehezükre elképzelni a királyi udvart, a bált, ahol a zene felhangozhatott. Ezt a csoportfeladatot végrehajtó kis közösségnek intellektuális képességei között szerepel a ritmikus motívumok felismerése és megalkotása, a zene élvezete, illetve annak megértése, hogy a dallam és szöveg hogyan egészíti ki egymást. Az ilyen zenei gyakorlatok mindig nagy hatással vannak a diákokra. A tanárok általában kellemesen csalódnak, amikor látják, hogy a diákok mennyire élvezik ezeket a feladatokat, és hogy mennyit tanulnak belőlük annak ellenére, hogy legtöbbjüknek nincs zenei képesítése.

lehetőséget kapnak a fejlődésre, a gyakorlásra, és íráskészségük fejlesztésére, és egyben lehetőséget nyújt a tanárnak a diákok egyéni előrehaladásának leméréséhez.

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

A nevelők a Programmal történő ismerkedés és az óravázlatírás elméleti ismereteinek elsajátítását követően négy óravázlatot készítettek, amelyből kettőt szakértői irányítással, majd kettőt önállóan, segítség nélkül szerkesztettek meg, amely utóbbiakra javított, elemzett és írásos formában visszajelzést kaptak.

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

A Program előrehaladásával a pedagógusok egyre nagyobb jártasságra tettek szert az óravázlatírásban és – bár egyénenként jelentős eltéréseket tapasztaltunk – a negyedik hónap után már minden nevelő a módszer elveinek megfelelően építette fel órai munkáját és határozta meg a csoport és az egyéni feladatokat.

Tanulói képességek megítélése

A vizsgálat fontos részét képezték a státuszkezelés megértésére irányuló beszélgetések, viták, elemzések, amelyekből kitűnik, hogy a tanárok többsége helyesen értelmezte a videófilmen látottakat, illetve nagy jelentőséget tulajdonított a Program elveinek megfelelő óravázlat összeállításának, viszont eltérően nyilatkozott a diákok ismeretsajátításhoz szükséges képességeinek megítélésében.

A vélemények sokszínűsége miatt arra kértük a pedagógusokat, hogy mondjanak véleményt a tanulóknak az ismeretsajátításhoz szükséges képességeiről. A feleletválasztós kérdőív (VIII./2. melléklet) kitöltésére a mezőcsáti és a

hejőkeresztúri iskola minden, a Programot – esetenként vagy rendszeresen – alkalmazó pedagógusát megkértük.

A kérdésekre kapott válaszokból azt szeretnénk volna megtudni, hogy a nevelők mennyire járulnak hozzá a tanulók között kialakult rangsor erősítéséhez azzal, hogy egyes tanulóknak több, másoknak kevesebb meglévő kompetenciát tulajdonítanak a feladatok elvégzéséhez. Arra kerestük a választ, hogy a pedagógusok a magas státuszú, jó tanulónak olykor miért engednek nagyobb teret az órai szereplésre az osztályfoglalkozások alatt.

A válaszokból kitűnik, hogy mindegyik pedagógus (100 %) – helyesen – úgy véli, hogy *nincs meg minden diáknak minden képessége* a feladatok megoldásához, és ugyanennyien (100 %) gondolják azt is, hogy *nincs minden diák birtokában* a feladatok megoldásához *minden fontos képességnek*.

Azzal a pedagógiai alapelvvel, hogy *mindenki tehetséges valamiben*, a nevelők 88%-a értett egyet, vagyis a megkérdezettek 12 %-a gondolja, hogy van olyan diák, aki – képességei szerint – semmiben sem tehetséges. Ez a válasz arra enged következtetni, hogy ez a pedagóguscsoport úgy véli, hogy egyes tanulók a feladat sikeres elvégzéséhez semmivel sem tudnak hozzájárulni, vagyis ebben az esetben már maga a tanár is úgy gondolja, hogy a tanuló alkalmatlan a feladat megfelelő szintű megoldására. Természetesen a 88 %-os pozitív válasz nem jelenti azt, hogy a tanárok szerint minden diák rendelkezik kiemelkedő intellektuális képességgel.

Meglepően sokan feltételezték viszont azt, hogy *néhány diáknak minden intellektuális képessége megvan a feladatok megoldásához* (41 %).

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

A válaszok elemzésének célja a tanárok figyelmének ráirányítása volt arra a fontos alapelvre, hogy minden tanulónak van olyan képessége, amelyet a feladat sikeres végrehajtásához fel tud használni, és amelyet a pedagógus a csoportépítésnél, munkaszervezésnél figyelembe vehet.

Kompetenciákkal szembeni elvárás

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

A csoportmunka alkalmazása olyan körülményt teremt, amely a hátrányos helyzetű tanulók teljesítményének növelésében jelent előrelépést. Ha a pedagógus megfelelően kezeli a különböző képességeket, megváltoznak az alkalmasság iránti elvárások, amennyiben minden tanulóval sikerül tudatosítania, hogy a feladatok megoldása több és különböző képességeket feltételez. A cél annak elérése, hogy senki se gondolja azt, hogy a feladat magas szintű teljesítése a csoport együttműködése nélkül lehetséges. Ha ezt sikerül elérni, a tanulóban tudatosul, hogy az új feladat bizonyos területein jól, másokon pedig, kevésbé jó teljesítenek, amely a magasabb és az alacsonyabb státuszú tanulók közötti különbség csökkenéséhez vezet. Az eredmény a tanulók közötti együttműködés növekedése, a munkában való megközelítően egyenlő részvétel lesz. Sikeres kezelés esetén mind az alacsony státuszú tanuló, mind társai elfogadják a tanár megerősítését arra vonatkozóan, hogy mindenki képes elvégezni a kijelölt feladatot. Az elvárásoknál a tanár elvárásai ötvöződnek azokkal az akár magas, akár alacsony kompetencia-elvárásokkal, amelyeket a gyermekek alakítottak ki.

A Program megértését ellenőrző kérdőívek

Vizsgálatainkban (lásd III. számú melléklet) 121 tanítási órát figyeltünk meg és értékeltünk a tanári megfigyelőlap segítségével,⁴⁵ majd egy, a Program megértését ellenőrző kérdőív kitöltésére kértük a pedagógusokat. Az ellenőrzés során rákérdeztünk a Complex Instruction Program céljára, legfőbb ismérveire, a kiscsoportos osztálytermi szervezés eljárásaira, a státuszproblémák kezelésére és a Complex Instruction Program szakértői támogatásának fontosságára. Szerettük volna tudni, hogy mennyiben segítette a visszajelzés, az órai munka elemzése a pedagógust a csoportmunka hatékonyabb alkalmazásában. A feleletkifejtő kérdőívek (VIII. számú melléklet. 1.) alapján a válaszokat az alábbiakban összegezzük:

A Complex Instruction Program alkalmazásának céljai

A pedagógusok 100 %-a jelölte meg a Program legfontosabb céljául a tanulók hierarchikus sorrendjébe való beavatkozást, a státuszkezelést. További 97 % gondolta, hogy a Program egyik fontos célja a tanár szakmai hozzáértésének fejlesztése a csoportmunka-szervezés során. A válaszok 85 %-ában történt utalás a pedagógus közvetett irányító szerepének fejlesztésére, és további 71 % a tanulók önálló döntéshozatalának és ismeretelsajátításnak tulajdonított fontos szerepet.

Complex Instruction Program legfőbb ismérvei

A pedagógusok 76 %-a jelölte meg a Program legfontosabb ismérveként, hogy az osztályon belüli rangsorbeli problémák felismerhetőkké és kezelhetőkké válnak. 74% gondolta, hogy a csoportfoglalkozások alatt a heterogén összetételű osztályokban lehetőség nyílik a tanulók között az együttműködési szabályokra történő

⁴⁵ Utalva a már említett tanári órai megnyilvánulásra, a tanárok órai viselkedését kétféleképpen kategorizáltuk: a tanár közvetlen irányítására vonatkozó hagyományos és nem hagyományos tanári magatartással (III. számú melléklet). A nem hagyományos tanári viselkedésformához soroltuk azokat a magatartási formákat, amelyeket a tanár a Complex Instruction Program során sajátított el, vagyis nyitott végű feladatok alkalmazása közben részletes visszajelzést adott a csoportnak ezzel segítve a státuszproblémák kezelését. Ezzel szemben hagyományos magatartásnak azt tekintettük, amikor a tanár segített a tanulóknak, illetve kérdéseket tett fel a feladat sikeres megoldása érdekében. Ilyenkor a tanár pontosan megmondta, hogy a diákok mit tegyenek. A hagyományos tanári magatartáshoz soroltuk azt is, ha a pedagógus konkrét információkat adott, esetleg fegyelmezett.

felkészítésre, továbbá 65 %, hogy lehetőség adódik sokféle, eltérő képességet megmozgató tananyag alkalmazására. A megkérdezettek szintén 65 %-a gondolta, hogy a Program egyik fontos ismérve a tanulók magasabb szintű gondolkodásának előmozdítása egy központi téma köré szervezett nyitott végű, több megoldást kínáló feladat segítségével.

Kiscsoportos osztálytermi szervezés eljárásai

A válaszok többségéből kitűnik, hogy a pedagógusok úgy gondolják, hogy a csoportfeladatok, a változó összetételű, heterogén csoportok együttműködése az órákon kedvező feltételeket teremt a **közösség neveléséhez**. Véleményük szerint a közös munka a személyiség fejlődését számos irányban pozitívan befolyásolja. Egyetértettek abban, hogy a közös feladatok fejlesztik a gyerekek egymás iránti felelősségérzetét, és a közös problémamegoldás ráneveli a tanulókat egymás elgondolásainak figyelembevételére és tiszteletben tartására. Úgy gondolják, hogy a vita élénkítően hat a közösség és az egyén tevékenységére és aktív tanulásra ösztönöz.

A státuszproblémák kezelése

A pedagógusok 82 %-a válaszaiban első helyen említette meg, hogy a csoportmunka során alkalmazott szerepek elősegítik a csoporttagok közötti együttműködést, a mások iránti tisztelet kialakulását, a képességek sokoldalú fejlesztését, a státuszprobléma kezelését. A tanárok 76 %-a úgy gondolta, hogy a csoporton belül kialakult hierarchia, rangsor az eltérő, sokféle képesség mozgósítására alkalmas feladatokon keresztül megváltoztatható.

Complex Instruction Program szakértői támogatásának fontosságára

A tanárok felismerték a szakértői irányítás jelentőségét. Mindannyian egyetértettek abban, hogy mind a videófilm-elemzés, mind az óravázlatok elkészítéséhez nyújtott segítségadás hozzájárult a pedagógusok státuszkezelő ismereteinek elsajátításához, a státuszkezelő munka sikerességéhez.

*

A bemutatott vizsgálatok és az órai munkának a tanári és a tanulói megfigyelőlapok segítségével történő elemzése után azt mondhatjuk, hogy **minél jobban megértették a tanárok a Program lényegét, annál gyakoribbá vált a *nem hagyományos tanári tevékenység*, és annál kisebb mértékű lett a rutinszerű, *hagyományos tanórai magatartás***. A feltevés szerint, hogy a Program alkalmazásában való jártasság és a csoportmunka módszertani megértése pozitívan hat a módszer alkalmazásának sikerességére, beigazolódni látszott a nem hagyományos tanári magatartásnak a tanulók együttműködésére, tevékenységére történő hatásában (*tanári megfigyelőlap, tanulói megfigyelőlap*). A Program megfelelő szintű alkalmazása érdekében fontos tehát, hogy a tanárok pontosan megértsék a Program státuszkezelő feladatát.

4.5. A RANGSORBAN ELFOGLALT HELY HATÁSA A TANULÓK TELJESÍTMÉNYÉRE

Következő lépésben a Programot alkalmazó iskolák heterogén összetételű osztályaiban az eltérő státuszú tanulók órai tevékenységét vizsgáltuk csoportmunka során.⁴⁶ Úgy véltük, hogy a tanár irányító szerepének csökkenésével a tanulók közötti fokozottabb együttműködés egyrészt lehetővé teszi a tanulók számára, hogy a feladat megoldása közben felismerjék az alacsony státuszú társak kompetenciáját,⁴⁷ másrészt ezek az interaktív feladatok alkalmat adnak az alacsony státuszú tanulók ismereteinek, készségeinek és személyes attitűdjeinek kiépítésére.

A vizsgálatban a négy, a Programot egy évvel később bevezető iskola 7. és 8. évfolyamának tanulói vettek részt 87 egyéni tanulói megfigyeléssel. A méréshez nyolc, ugyanezekben az intézményekben lévő kontrollosztály⁴⁸ teljesítményét is

⁴⁶ Előre bocsátjuk, hogy a továbbiakban az előző fejezetektől eltérően eltekintünk a vizsgálati eljárás részletes bemutatástól, csupán a számunkra fontos, a kutatás szempontjából elengedhetetlen értékekkel dolgozunk.

⁴⁷ Kompetencia alatt az ismeretek, készségek és a személyes attitűd együttesét értjük

⁴⁸ A kontrollcsoportok munkájának mérősszervezésének indításakor először akadályba ütköztünk. Előzetes terveink szerint a hagyományos, frontális osztálymunka-méréseket külső intézményekben kívántuk elvégezni a Programot alkalmazó iskolák méréseivel egy időben, folyamatosan. Külső

mértük, a vizsgált két évfolyamban iskolánként négy 7. osztályos és ugyanennyi 8. osztályos hagyományos frontális órai megfigyeléssel. A vizsgálatban a tanulók közötti hierarchikus sorrend meghatározásánál *Weinberg (Mérei, 2001)* többszemponútú szociometriai felmérőlapjának (I-II. melléklet) választási eredményeire, a tanulmányi eredményre és a pedagógus véleményére támaszkodtunk. A megfigyelést a módszer bevezetésétől eltelt negyedik hónapban indítottuk, mivel a *tanári megfigyelő lapok* mérési eredményei alapján feltételeztük, hogy ekkorra a pedagógusok a státuszkezelés technikáját már megfelelő szinten művelik.

Mivel a Programnak megfelelően a heterogén csoportok összeállításának szempontja a képesség szerinti sokszínűség volt, feltételeztük, hogy egy csoporton belül az osztálymunka során az alacsony státuszú gyerekek közösen dolgoznak a magasabb státuszúakkal, és a Program ismerveinek megfelelően fokozott együttműködést reméltünk a tanulók között. A mérés során arra kerestük a választ, hogy az alacsony és a magas státuszú tanulók a csoportmunka során milyen mértékben veszik ki részüket az órai tevékenységekből, illetve azt kívántuk feltárni, hogy a tanulók részvételi gyakorisága kapcsolatban van-e a tanulók alacsony, illetve magas státuszával.

A minta

A heterogén csoportokban a szociometriai felmérőlap alapján 38 magas státuszú és 49 alacsony státuszú tanulót választottunk ki a vizsgált iskolák 7. és 8. évfolyamáról

intézmény segítségét azért kívántuk igénybe venni, mert úgy gondoltuk, hogy a Programot alkalmazó iskolák pedagógusai nehezen tudják a Programhoz szükséges státuszkezelő ismereteiket a hagyományos osztálymunka-szervezés során figyelmen kívül hagyni, ami viszont befolyásolta volna az eredményeket. A mérés idegen intézményben történő elvégzésénél a problémát az jelentette, hogy a lebonyolítást nem vállalta az általunk felkért intézmény.

Emiatt azt a megoldást választottuk, hogy a módszer bevezetése előtt hagyományos, frontális osztálymunkán alapuló tanítási órákat vizsgáltunk a négy intézmény 7. és 8. évfolyamán. A mérést segítette, hogy ekkor a nevelők még nem ismerkedtek meg a Program státuszkezelési technikáival, ezért a hagyományos, nem státuszkezelő órai munkaszervezés ismervei érvényesülhettek. Könnyebbséget jelentett az is, hogy a munka során a már meglévő szociometriai mérési eredményekre támaszkodhattunk a tanulók státusz helyzetének meghatározásánál.

A vizsgálat 32 céltanulót foglalt magában a nyolc osztályból, 7 – 8. évfolyamig, a szociometriai kérdőív alapján 15 magas státuszú (8 fő hetedik osztályos, 7 fő nyolcadik osztályos) és 17 alacsony státuszú (9 fő 7. osztályos, 8 fő 8. osztályos) gyereket.

A mérés során egyszerűsített megfigyelőlapot használtunk, amire a kiválasztott alacsony és magas státuszú tanulók órai megnyilvánulásait jegyeztük fel (VII melléklet).

(15. táblázat). A státuszprobléma kezelésének elősegítéséhez a magas és az alacsony státuszú gyerekek órai munkáját *egyéni tanulói megfigyelőlap* segítségével mértük (VI-VII. számú melléklet).⁴⁹

15. táblázat: **Az egyéni tanulói mérésben résztvevő tanulók megoszlása iskolánként**

Intézmény	kistanár szerep				egyéb szerep			
	alacsony státusz		magas státusz		alacsony státusz		magas státusz	
	7.o.	8.o.	7.o.	8.o.	7.o.	8.o.	7.o.	8.o.
Körzeti Általános Iskola, Szakiskola és Kollégium, Csapi	4		3	2	4	3	3	3
Körzeti Általános Iskola, Hejőkeresztúr		3		4				
Kossuth Lajos Általános Iskola, Győr	2				2	3	2	1
Egressy Béni Általános és Alapfokú Művészeti Iskola, Mezőcsát	6	9	6	3	7	6	6	5
Összesen (fő): 87	12	12	9	9	13	12	11	9

A státuszhelyzet hatása a tanulók órai munkájára

A mérés elvégzéséhez a szociometriai felmérőlap (I. melléklet) válaszainak összesítéséből indultunk ki, amely a tanulók közötti hierarchikus sorrend meghatározásához, az alacsony és a magas státuszú tanulók elkülönítéséhez adott segítséget.

Az órai munka mérésekor az *Egyéni tanulói megfigyelőlapon* (VI. melléklet) az alacsony és a magas státuszú tanulóknak a feladattal kapcsolatos tevékenységét jegyeztük fel.⁵⁰ A gyerekek munkáját három percen át figyeltük. A percek további 30 másodperces mezőkre osztottuk, így, ha egy gyerek a feladattal kapcsolatban 30

⁴⁹ Mérésünkben a tanulók nemétől eltekintettünk.

⁵⁰ Külön kategóriában azokat a megnyilatkozásokat is feljegyeztük, amelyek a különböző szerepekhez kapcsolódtak. Ezeknek a mérési eredményeknek a szerepét a következő fejezetben ismertetjük.

másodpercnél hosszabban beszélt, akkor a megfigyelés alatt többször is bejegyzést kapott. Ha egy tanuló nem a feladattal kapcsolatosan folytatott beszélgetést, hanem a szerepéhez kapcsolódót, majd visszatért a feladathoz 30 másodperc alatt, akkor egynél több jelet is kaphatott intervallumonként. Egy beszélgetési vagy viselkedésbeli megnyilvánulás egy alkalmat jelentett mindaddig, amíg a gyerek nem szakította azt meg, vagy nem váltott tevékenységet.

A státuszhelyzet hatása a beszéd gyakoriságára

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

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

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

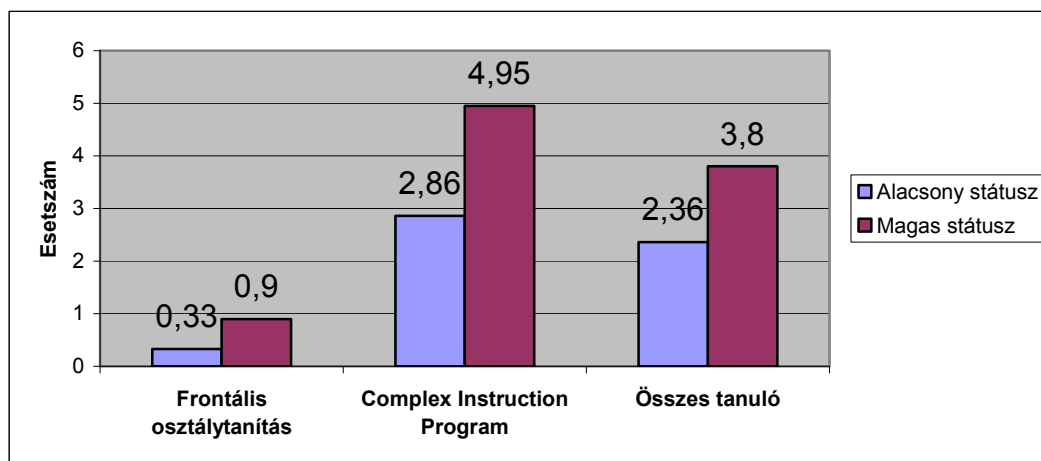
Méréseink alapján arra következtetünk, hogy a tanulók státusza és a feladattal kapcsolatos beszédgyakoriság között szignifikáns összefüggés van, amely következtetést az alábbi számítások igazolnak:

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

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

A **kontrollcsoportban** az alacsony státuszú gyerekek beszédaránya ugyanezen időre vetítve 0,33, míg a magas státuszúaké 0,9, a különbség tehát 2,72-szoros (6. ábra).

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



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

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

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

Mondhatnánk, hogy **a Program csökkenti az eltérő státuszú tanulók közötti különbséget**, mivel a csoportmunkán alapuló óraszervezés esetében az alacsony státuszú tanulók beszédaránya átlagosan 8,67-szorosa ($2,86/0,33$) a kontrollcsoporténak, míg a magas státuszú gyerekek körében ez az érték 5,5-szeres

(4,95/0,9), de a feltételezés során kapott eredményt a kontrollcsoport (frontális osztálytanítás) alacsony elemszáma miatt (32) mindvégig fenntartással kell kezelni.

Következő lépésben azt néztük meg, hogy

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

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

Érdekes eredmény azonban, hogy az alacsony státuszú gyerekek körében szignifikáns különbség mutatkozik a csoportmunkában résztvevő gyerekek és a kontrollcsoport tagjai között is: míg a Program szerint tevékenykedő alacsony státuszú gyerekek átlaga 0,02, addig a kontrollcsoport alacsony státuszú gyermekeié 0,15, tehát a frontális osztályfoglalkozás alatt 7,5-szer gyakoribb e tevékenység. Ez utalhat arra, hogy az alacsony státuszú gyerekek körében a csoportmunka csökkenti a „rendbontást”, javítja a fegyelmet, a feladatra koncentrációt és ezzel együtt az ismeretelsajátítást (16. táblázat).

16. táblázat: **A nem a feladattal kapcsolatos beszélgetés gyakorisága az alacsony státuszú tanulók körében**

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

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

A státuszhelyzet hatása a tanulók órai tevékenységére

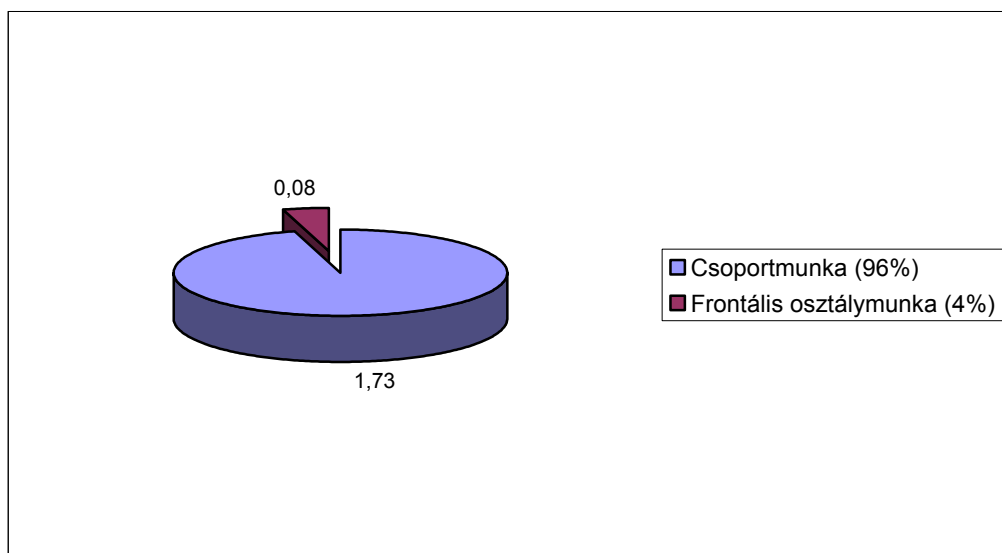
A státuszhelyzet és a tanulói tevékenység kapcsolatának vizsgálatában arra kerestük a választ, hogy

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

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

Méréseink alapján az alacsony státuszú, csoportmunkában résztvevő tanulók esetében 3 perc alatt a *tevékenységek* átlaga 1,73, míg a kontrollcsoportban 0,08. A különbség tehát 21,6-szeres ($1,73/0,08$), amely jelentős eltérés egyrészt a két oktatási folyamat óraszervezési módja közötti különbséggel magyarázható, másrészt – valószínűleg – azzal a tudatos tanári tevékenységgel, amely a státuszkezelés kívánalmai közül a tanulók közötti együttműködést helyezi előtérbe (7. ábra).

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

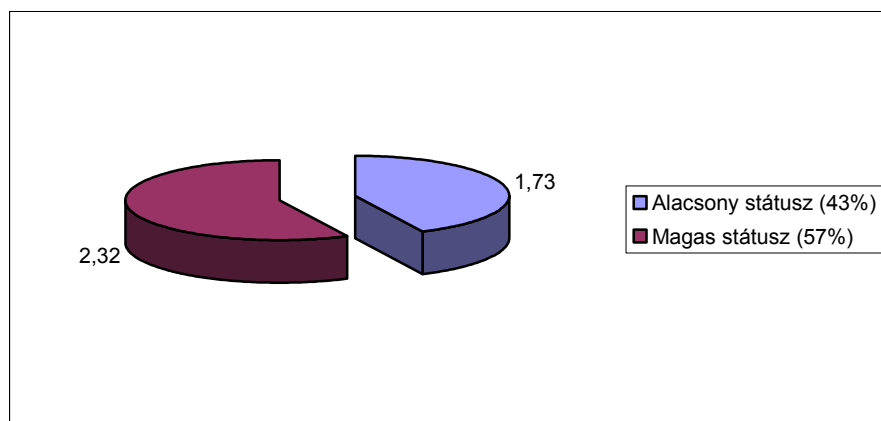


Ezzel szemben a magas státuszú, Program szerint dolgozó gyerekek esetében a részvétel átlaga 2,32, a kontrollcsoportban 0,23, a különbség tehát 9-szeres (2,32/0,23).

A csoportmunkán alapuló óraszervezés eredményei szerint az alacsony státuszú tanulók tevékenységének aránya átlagosan 21,6-szerese a kontrollcsoporténak, míg a magas státuszú gyerekek körében ez az érték 9-szeres. Mint látható, a csoportmunka jótékony hatása az alacsony státuszú tanulók esetében abban mutatkozik meg, hogy több lehetőséget ad a tanulók kibontakozására, mint a hagyományos osztálymunka.

A két státuszcsoportot összehasonlítva azt látjuk, hogy a **Program szerinti** tanórai megfigyelések alatt az alacsony státuszú tanulók tevékenységaránya átlagosan 1,73, míg a magas státuszúaké 2,32, a különbség tehát 0,59-szoros (8. ábra).

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

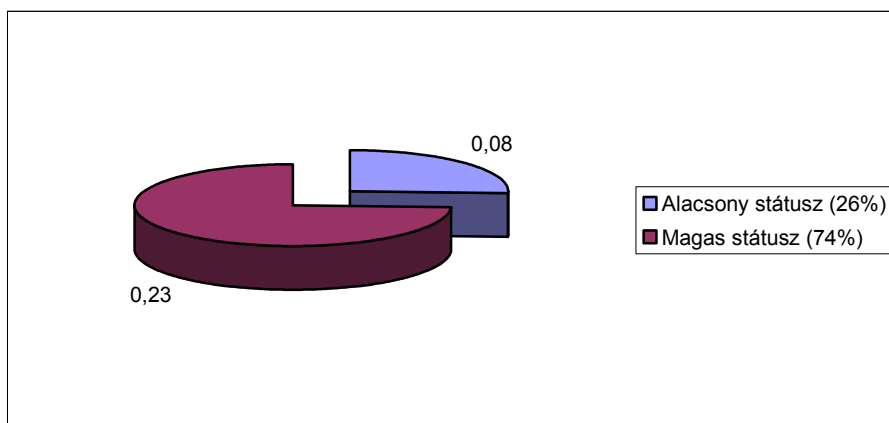


Ezzel szemben a **kontrollcsoportban** az alacsony státuszú gyerekek tevékenységaránya 3 perc alatt 0,08, míg a magas státuszúaké 0,23, a különbség tehát 2,9-szeres (9. ábra).

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

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

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



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

A tevékenység- és a tanulás-szervezés formái

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

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

A jellemző tanórai tevékenységek és a tanulás-szervezési formák kapcsolatának feltárásánál mind az alacsony, mind a magas státuszú megfigyelt tanulók esetében összehasonlítást végeztünk az összes megfigyelt, a Program szerint tanított gyerek és

a kontrollcsoport (frontális osztálytanítás) között. Az *Egyéni tanulói megfigyelő lapon* a *felnőltre vár*, *tétlen* és az *önálló tanulói munka* tevékenységekre koncentráltunk.

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

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

A kontrollcsoport alacsony státuszú gyermekeinél a *felnőltre vár* tevékenység 0,175, a *tétlen* tevékenység 0,25 gyakorisággal tűnik fel a vizsgált intervallum alatt. Mivel a frontális osztálytanítás egyik fő jellemzője a tanár irányító szerepe, értelemszerűen, a *felnőltre vár* tevékenység e munkaszervezési formánál előtérbe kerül, amely maga után vonja azt a megállapítást – és egyben a választ a feltett kérdéseinkre –, hogy a ***felnőltre vár* tevékenység a hagyományos órai munkaszervezést jellemző tanulói viselkedési forma** (17. táblázat).

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

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

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

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

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

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

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

A **magas státuszú** tanulók viszonylatában a csoportmunka során a tevékenység gyakorisága 0,13, míg a frontális osztályfoglalkozás esetén 0,4, a különbség tehát 3,05-szeres (18. táblázat)

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

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

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

4.6. A SZEREPEK STÁTUSZNÖVELŐ HATÁSA

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

A „kistanár”, mint státusznövelő szerep

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

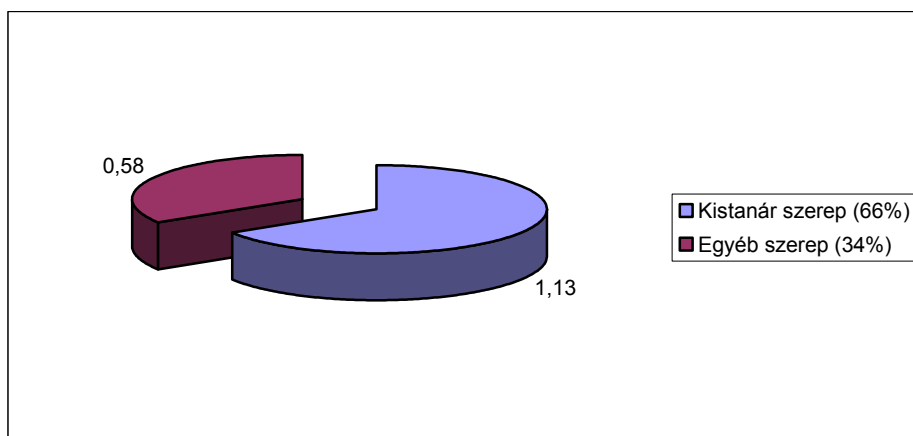
Szereplés alatt értettünk valamennyi beszélgetés tevékenységet, vagyis a segítségadást és segítségkérést, a kistanári szerephez kötődő beszélgetést, a feladattal és a nem a feladattal kapcsolatos beszélgetést (VI. számú melléklet). A szereplésváltozót úgy hoztuk létre, hogy átlagos tevékenységértéket számoltunk (tevékenységek számainak összegét elosztottuk a szempontok számával).

Értelemszerűen csak a Program elveinek megfelelő, csoportmunkában résztvevő gyerekek esetében végeztük vizsgálatainkat.

- Első lépésként az alacsony státuszú „kistanárok” tevékenységének gyakoriságát hasonlítottuk össze a nem kistanár alacsony státuszú egyéb szerepet betöltő gyerekek tevékenységének gyakoriságával.

Méréseink alapján az **alacsony státuszú** „kistanárok” szereplésének gyakorisága a vizsgált 3 perces időintervallum alatt 1,13, míg ugyanez a vizsgált tevékenység a nem kistanár alacsony státuszú gyerekeknél 0,58, vagyis ha egy (alacsony státuszú) tanuló irányító szerepet tölt be, akkor szereplésének gyakorisága 1,9-szeresére, azaz majdnem duplájára emelkedik. Az eredmény azt feltételezi ($\text{sig}=0$), hogy a „kistanár” szerep pozitív hatással van az alacsony státuszú gyerekek szereplésének gyakoriságára (10. ábra).

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



- Azt is vizsgáltuk, hogy a „kistanár” szerep gyakoribb munkavégzést von-e maga után, mint az egyéb szerep. A tevékenységek elemzése során mind az alacsony, mind a magas státuszú megfigyelt tanulók esetében összehasonlítást végeztünk az **összes megfigyelt** – értelemszerűen a Program szerint tanított –

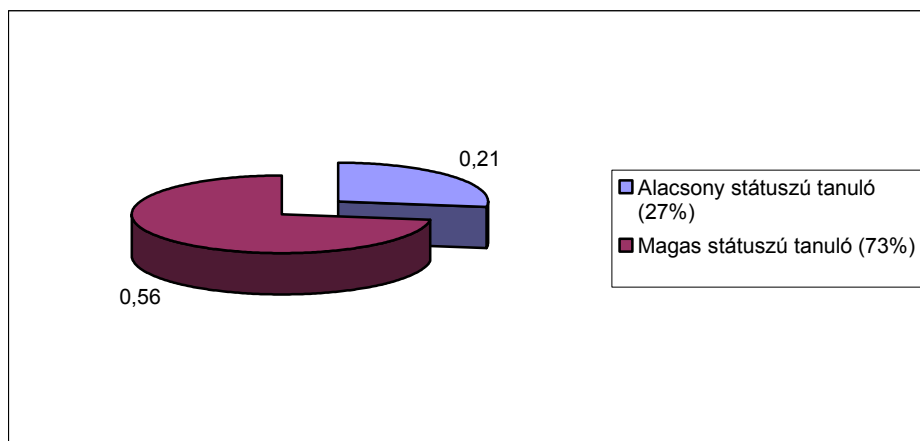
gyerek között. A mérés során a tevékenység meglétét és nem minőségét vizsgáltuk.

Az eredmények azt mutatják, hogy a „kistanár” szerepet betöltő gyerekeknek társaikkal végzett munka-gyakoriságának átlaga 3,81, a nem kistanároké pedig 3,84, amelyből arra következtetünk, hogy a csoportmunka során a tanulók egyenlő arányban vesznek részt a feladatmegoldásban, a közös munkában, amely végső soron a csoportmunka – és egyúttal a státuszkezelés – egyik célja.

- Következő lépésben a magas és az alacsony státuszú tanulók segítségadási gyakoriságát hasonlítottuk össze.

A mérések során (független t-próbával vizsgálva $\text{signifikancia}=0,035$) azt az eredményt kaptuk, hogy az alacsony státuszú „kistanárok” segítségadási tevékenységének átlaga 0,21, míg a magas státuszúaké 0,56, vagyis 2,7-szeres. Ez az eredmény arra enged következtetni, hogy a magas státuszú – feltételezhetően jobb tanulmányi eredménnyel rendelkező – tanulókat többször kéri a segítségadásra, illetve ők maguk is nagyobb késztetést éreznek e tevékenység adására, szem előtt tartva a Program egyik alapelvét, amely szerint „köteles vagy segítséget adni annak, aki kéri” (11. ábra).

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



- Szerettünk volna arra is választ kapni, vajon az alacsony státuszú „kistanár” „többször kér-e segítséget, mint a magas státuszú ugyanezt a szerepet betöltő tanuló.

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

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

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

- Ennek megfelelően először arra kerestük a választ, hogy az egyéb szerepet betöltő tanulóknál milyen mértékben jelentkezik a segítségkérés tevékenység. Vizsgálatunkban az egyéb szerepet betöltő tanulók segítségkérési gyakoriságát hasonlítottuk össze a „kistanár” ilyen irányú tevékenységével.

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

A tanulók megfigyelésének összegzése

A tanórai munka vizsgálata során megfigyelő lapokkal mértük a tanár, a tanulói csoport és az egyes tanulók órai tevékenységét. A *tanári megfigyelő lapok* segítségével a tanár irányító (hagyományos órai tevékenységnek megfelelő) szerepének átadását és a státuszkezelő munkát, a *tanulói csoportot mérő lapokkal* a tanulók közötti együttműködést, az *egyéni tanulói megfigyelő lapokkal* a tanulók és a „kistanár” órai tevékenységét vizsgáltuk.⁵¹ A mérés során arra kerestük a választ, hogy a tanár irányító szerepének átadásával és a státuszkezelő tevékenységgel egy időben hogyan változik a tanulók teljesítménye. A három megfigyelő lapot az alábbiakban elemezzük.

Ebben a vizsgálati egységben mérési eredményeink feldolgozását a tanulók közötti beszédgyakorissággal indítottuk. Amint azt már az egész csoport munkájára kiterjedő vizsgálatnál megállapítottuk, a **tanár irányító tevékenységének csökkenésével növekszik a tanulók közötti együttműködés**. Felméréseink szerint a tanár irányító szerepe maga után vonja a tanulóknak a tanári utasítás iránti igényét, feltételezve, hogy ha a tanulónak a tanár az egyetlen információforrása, akkor egy hierarchikus, alá-fölérendeltség alakul ki az együttműködés során. Ellentétes hatást értünk el, ha a gyerekek a csoporton belül, felnőtt segítsége nélkül dolgoztak.

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

Figyelemre méltó az a mérési eredmény, amely szerint a „kistanár” szerep pozitív hatást jelent az alacsony státuszú gyerekek szereplésére, bár a koefficiens nem egészen éri el a statisztikai szignifikanciát. A kistanár vezető szerep. Megmondani másoknak, hogy mit tegyenek, valószínűleg fontos szerepet játszik a csoporton belüli együttműködésre. A beszéd mértéke információt szolgáltatott arról, hogy mi társul a szerephez. Valószínű, hogy a csoport tagjai ezeket a megnyilvánulásokat a kompetencia jeleiként, vagy a magasabb státusz velejárójaként értékelik. Így a

⁵¹ A három megfigyelő lapon a megfigyelés idejének hossza az egy percre eső bejegyzések számával volt arányos, azaz a *tanári megfigyelő lap* 10 perces, a *tanulói megfigyelő lap* 5 perces, az *egyéni megfigyelő lap* 3 perces megfigyelési intervallumot jelentett.

csoport tagjai azt a következtetést vonják le, hogy az alacsony státuszú tanulók kistanár szerepe alkalmas a feladat sikeres elvégzéséhez. Ebben az esetben a kistanár szerep az eszköze a szerepet birtokló alacsony státuszú tanulók kompetencianövelésének.

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

A kistanár és az irányító szerepet átadó tanár tevékenységének megfigyelési területeit az alábbi táblázat foglalja össze (19. táblázat)

19. táblázat: **Az osztálymunka mérési területei**

Mérési szempont	Mérés eszköze
Beavatkozás, irányítás	Tanári és egyéni tanulói megfigyelő lapok
Tanulók közötti interakció, beszélgetés, tevékenység,	Megfigyelő lap az osztály részére Egyéni megfigyelő lap
Ismeretelsajátítás	Feladatlap

A vizsgálatban feltételeztük, hogy a tanári státuszkezelés (*tanári megfigyelő lap*) pozitív hatást vált ki az alacsony státuszú gyerekek tevékenységére. Ennek a hipotézisnek a mérésére regressziót használtunk.

A státuszprobléma kezelése szignifikánsan csökkentette a státusz befolyását a tanulók egymás közötti interakciójára. A tanárok státuszkezelésének gyakorisága széles skálán mozgott, de mivel a tanulók közötti együttműködés mértéke megfelelő

volt, feltételezzük, hogy nem a státuszkezelés gyakorisága, hanem inkább maga a kezelés ténye az, ami fontos. Azt gondoljuk, hogy néhány státuszkezelés is elég lehet, hogy befolyásolja egy tanuló kompetenciaelvárását⁵² a csoportmunka során.

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

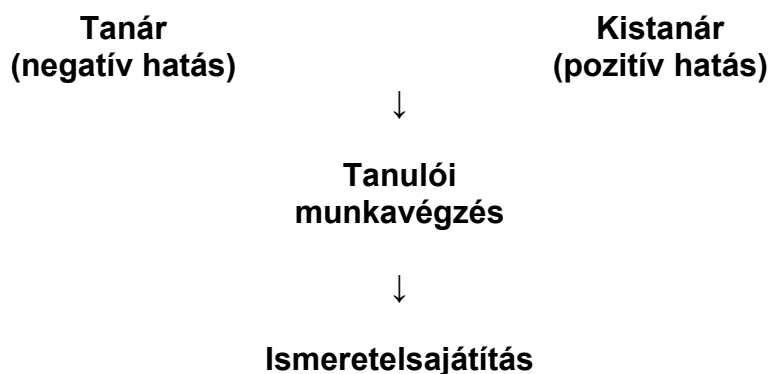
A mért eredmények feltételezik, hogy a tanárok státuszkezelését meghatározó fontos tényező az elméleti ismeretek elsajátítása és a technikai eljárások ismerete. Valószínű, hogy ennek birtokában a tanároknak nem jelent nehézséget felismerni a céltanulóként kijelölt alacsony státuszú tanulókat.

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

Az eredmény azt mutatja, hogy a tanár, a Programnak megfelelően, irányító szerepének átadásával képes a tanulók közötti egyenrangú interakció elősegítésére a csoporton belül, vagyis **minél inkább háttérbe vonul, annál inkább együtt dolgoznak a gyerekek** (12. ábra). Ugyanakkor, ha a tanár nem képes az irányító szerep átadására, vagyis a tanári irányítás dominál, megmarad, akkor nyilvánvaló, hogy mind az alacsony, mind a magas státuszú gyerekek kevesebbet beszélnek.

⁵² Kompetencia alatt az ismeretek, készségek és a személyes attitűd együttesét értjük

12. ábra: A tanár és a „kistanár” befolyása az ismeretelsajátításra



A státushelyzet hatása a csoportmunkára

A csoportmunka alkalmazása során a tanárok keresték a megoldást a szociális és intellektuális kirekesztés kezelésére. Azt tapasztaltuk, hogy az alacsony státuszú tanulók mellett gyakran azok a tanulók is problémát jelentettek, akik uralták a csoportot, minden munkát maguk akartak elvégezni, sokat beszéltek, meg akarták másoknak mondani, hogy mit tegyenek, miközben fenntartották maguknak a jogot, hogy egyedül hozzanak döntést. Azok a tanulók, akik a csoporton belül uralkodó szerepet töltöttek be és azok, akik visszahúzódtak és nem vettek részt a közös munkában, akiket soha nem hallgattak meg, bizonyos szempontból ugyanabba a csoportba tartoztak, vagyis azok közé a tanulók közé, akik státuszproblémával küszködtek. A visszahúzóódókról a többiek valószínűleg úgy gondolták, hogy nem tud a csoport munkájához semmivel hozzájárulni, míg a domináns tanulókról azt feltételezték, hogy remek ötleteik vannak és ők a legilletékesebbek a csoporton belül a döntéshozatalra.

A tanárok ilyenkor megpróbálták a csoport összetételén változtatni. Egy idő után azonban azt vették észre, hogy a domináns tanuló a másik csoportban is átvette a vezető szerepet, és a csendes tanuló ott is visszahúzóódó maradt, amely jelenség a tanulók közötti egyenlőtlenség egyik jele volt.

A státuszhierarchia jellemzője

A státuszvizsgálat segítségével arra kerestük a választ, hogy a státuszt meghatározó tényezők milyen hatással vannak a csoporton belüli együttműködésre és a csoporttagok között létrejött viszonyra.

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

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

4.7. A TANULMÁNYI MUNKA MÉRÉSE

A program hatékonyságát a vizsgálat során alkalmazott tanári és tanulói megfigyelőlapokkal kívántuk mérni. Arra kerestük a választ, hogy a program mely elemei járulnak hozzá legnagyobb mértékben a tanulók ismeretsajátításához.

A vizsgálat nehézségei

Kutatásunk során nem szerettünk volna arra a megalapozatlan következtetésre jutni, hogy ha a csoportmunka alkalmazásának eredményei a hagyományos osztálytermi munka eredményeinél jobbak, akkor ezek az eredmények csakis a módszernek tulajdoníthatóak. Ezért szükségességét éreztük a vizsgálatoknak kontrollcsoportokra történő kiterjesztését.

A mérések megkezdése előtt több, a mérés kimenetelét befolyásoló tényezőt kellett átgondolni:

Először is, a frontális osztálytanításban részt vevő kontrollcsoportoknál arra figyeltünk, hogy a Program alapelvei, munkaszervezési módszerei ne jelenjenek meg az osztályban alkalmazott technikák között a mért ismeretek elsajátíttatása alatt, továbbá arra is kértük a pedagógusokat, hogy más innovatív tanítási eljárás alkalmazását kerüljék.

Problémaként merült fel a pedagógus személye, amely két – a megbízhatóságot megkérdőjelezhető – lehetőséget rejtett magában. Egyrészt, ha a kétfajta osztálytanítást egy, a Programot ismerő, és egy, a Programmal nem dolgozó nevelő irányítja, akkor esetleg azzal találjuk szembe magunkat, hogy a kontrol osztályban tanító igyekszik bebizonyítani, hogy az innovatív módszer nem hatásosabb a hagyományos tanításnál, és ezért keményebben dolgozik, hogy jobb eredményeket érjen el. Másrészt, ha ugyanaz a nevelő szervezi meg mindkét osztálymunkát, akkor – ellentétben az előbbi feltevessel – a Programot alkalmazó és kedvelő nevelő igyekszik bebizonyítani, hogy a csoportfoglalkozás alatt többet tanulnak a gyerekek.

Mivel feltételeztük, hogy általában azok a tanárok vállalkoztak a csoportmunka gyakori alkalmazására, akik osztályában több volt a hátrányos helyzetű gyengébb képességű, alacsony státuszú tanuló, előfordulhat, hogy a kísérleti és a

kontrollosztályok között különbség mutatkozik a tanulói összetételben, ami szintén nehézkessé teszi az eredmények összehasonlítását.

A kezdetben alkalmazott, az általunk összeállított felmérő lapok legtöbbet vitatott része az volt, hogy nem minden pontban egyeztek meg a tantervvel. Ez kétféle eltérésből adódott: vagy a feladatlap tartalma nem függött össze szorosan azzal az ismerettel, amit a diákoknak a tanterv szerint tudniuk kellett volna, vagy pedig – bár a kérdések egyeztek a tantervvel –, a tanár eltért az ismeretközlésnél a tananyagtól, ezért a diákok tudásában is eltérés mutatkozott.

A felmérő lap és a tanterv tartalmi egyeztetése különösen akkor jelentett problémát, amikor a tanulók ismereteit akartuk fejleszteni. Mivel a Program a magasabb szintű gondolkodás fejlesztését, a csoporton belüli problémák megoldását és az absztrakt elvonatkoztatást hangsúlyozza, gondot jelentett a csupán feleletválasztós feladatlapok alkalmazása, mivel azokkal nehéz volt az összetett gondolkodást és a képességeket mérni.

Ideális esetben a feladatlapnak azt kellett volna mérnie, hogy mennyit gyarapodott a diákok tudása a csoportmunka gyakori alkalmazása során. Problémaként jelentkezett azonban, hogy a gyengébb képességű diákok – mivel a feleletkifejtős kérdések megválaszolásához a tanulók megfelelő olvasási-írási készségére volt szükség – nehezebben tudták értelmezni és megválaszolni a feladatlapokat.

További nehézséget az jelentette, hogy a tanárok szerint az alacsonyabb státuszú tanulók általában nem fogták fel a feladatlap fontosságát, ezért nem is tettek különösebb erőfeszítést a megoldásukkor. Sőt, olyan esettel is találkoztunk, hogy – bár legtöbb tanár fontosnak vélte elmagyarázni a tesztek jelentőségét – voltak olyanok is, akik nem motiválták kellőképpen a diákokat, ami azt eredményezte, hogy a diákok nem tettek erőfeszítést annak érdekében, hogy legjobb tudásuk szerint oldják meg a feladatokat.

A feladatlapokkal a tanulók olyan tudását is mérni kívántuk, amit a pedagógus nem a tankönyv segítségével tanított meg. A tanulók azonban, valószínűleg kulturális háttérükből adódó lemaradásuk miatt, nem tudták megválaszolni a kérdéseket.

Próbálkozásaink során arra a megállapításra jutottunk, hogy az általunk összeállított, elsőként alkalmazott feladatlapok nem megfelelőek az ismeretelsajátítás fokának mérésére, mivel ha a pedagógus nem vesz részt aktívan annak

összeállításában, akkor szakadék támadhat a tanulók tudása és a feladatok megoldása között.

További következtetés, hogy az értékelésnek a csoportmunkán alapuló ismeretelsajátítás részét kell képeznie, ezért az értékelési folyamatot a tanárnak kell irányítania, számos dolgot kell figyelembe vennie, vagyis olyan rendszert kellett kiválasztanunk, amelyben az értékelés elvei világosak, a munka megfelelően szervezett, és a diákok érthető, világos visszajelzést kapnak arra vonatkozóan, hogy milyen mértékben feleltek meg a követelményeknek.

A mérés

A fenti nehézségek elkerülésére, az ismeretelsajátítás mértékének vizsgálatára a hetedik osztályos tanulók fizika és kémia tantárgyainak mérési eredményeit használtuk fel, amely eredmények összehasonlításában és értékelésében kontrollcsoportok mérési eredményeire is támaszkodtunk. A méréseket a 2004-2005-ös tanévben hat alkalommal (kettő fizika és három kémia feladatlap) végeztük el. A vizsgálatban két iskola (Mezőcsát, Hejőkeresztúr; 20. táblázat) négy osztályának 80 tanulója vett részt 384 (198 csoportmunkás és 186 frontális) feladatlappal.

20. táblázat: **A tanulmányi munka mérésében részt vevő tanulók**

Intézmény	Tanulói létszám / fő	
	A, osztály	B, osztály
Körzeti Általános Iskola, Hejőkeresztúr	18	16
Egressy Béni Általános és Alapfokú Művészeti Iskola, Mezőcsát	24	22
Létszám összesen: 80	42	38

A vizsgálat során a tanulók ismeretelsajátítása a Program szerint dolgozó osztályokban a csoportfoglalkozás, míg a kontrollosztályokban a hagyományos, frontális osztályfoglalkozás-szervezés elveinek megfelelően zajlott.

A mérési eredmények megbízhatóbbá tétele érdekében mindkét iskola vizsgált évfolyamának párhuzamos osztályaiban tananyagrészenként váltva alkalmaztuk a frontális és a csoportmunkát, így az osztályok közötti esetleges képességbeli eltérések sem befolyásolták a mérés eredményét.

Az ismeretelsajátítás mértékét a tanár által alkalmazott, a tankönyvjegyzékben szereplő tankönyvek részeként használatban lévő felmérő lapokkal vizsgáltuk, amelynek kérdései – értelemszerűen – minden esetben a feldolgozott, a tanulók által elsajátított tananyagrészeire vonatkoztak. A pedagógusok által alkalmazott tankönyvek mindkét intézményben: Zátonyi Sándor, Fizika 7 és Rozgonyi Jánosné, Kémia 7, amelyek a Nemzeti Tankönyvkiadó gondozásában jelentek meg.

A Program szerint dolgozó osztályokban a tanulóknak csoportmunka keretében adódott lehetőségük a tanmenet szerint kijelölt tananyag rész feldolgozására, míg a kontrollosztályokban a tanár jelentette az ismeretforrást.

Mindkét óraszervezési formában a tanulóknak a tananyaggal összefüggő kísérletekhez kapcsolódó ismeretelsajátítását mértük, mivel feltételeztük, hogy a nyílt feladatok alkalmazásán keresztül a tapasztalat útján történő tanulás mélyebben rögzíti a tanulók ismereteit a hagyományos oktatási formánál. Ennek eredményeként, amíg a csoportmunkában dolgozó tanulók a Program elveinek betartása mellett a nyílt végű feladat végrehajtásához vezető utak próbálgatásaként maguk végezték el a feladatot, az ahhoz kapcsolódó kísérletet és jutottak el a következtetésre, addig a hagyományos órai foglalkozás alatt a pedagógus demonstrált és magyarázott, a tanulók pedig, az órát jellemző módon, válaszoltak a tanár által feltett kérdésekre. A tananyag-elsajátítás szintjének mérésekor a kérdések egy része tehát, a feladatlapnak megfelelően, minden esetben a Programban a tanulók által elvégzett, illetve a hagyományos órai keretek között a tanár által bemutatott kísérletekre, illetve az azokkal összefüggő elméleti ismeretekre koncentrált.

A feladatlapok feldolgozása során – az egyértelmű elemezhetőség miatt – csak a hibátlan válaszokat vettük figyelembe. Egy feladatlapból csak egy, az órai kísérlethez leginkább kapcsolódó feladatot választottunk ki.

A vizsgálat során tehát négy osztály 80 tanulójának 384 feladatlapját ellenőriztük, amelyből 198 csoportmunkás és 186 frontális osztálymegfigyelés volt. A csoportmunka feladatlapjaiból 81-et fizika és 117-et kémia órán töltöttek ki a tanulók. A frontális 186 feladatlapból 76-et írtak fizika és 110-et kémia órán a

gyerekek. Az alábbi táblázat a megírt feladatlapok jó válaszainak összesítését mutatja (21. táblázat):

21. táblázat: **A feladatlapok mérési eredményei a jó válaszok függvényében**

Intézmény	Tantárgy							
	Fizika				Kémia			
	Csoport válasz		Kontroll válasz		Csoport válasz		Kontroll válasz	
	Összes	Jó	Összes	Jó	Összes	Jó	Összes	Jó
Hejőkeresztúr	34	12	32	6	48	19	45	9
Mezőcsát	47	17	44	11	69	25	65	15
Feladatlap	81	29	76	17	117	44	110	24
Összesen	100%	36%	100%	22%	100%	38%	100%	22%

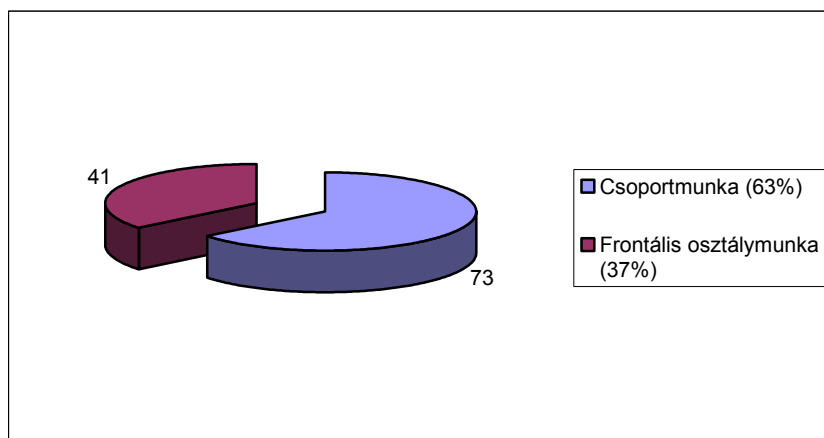
Az eredményeket az alábbiakban összegezzük:

Első lépésben a két munkaszervezési forma hatékonyságának összehasonlításaként arra kerestük a választ, hogy a tanulók milyen arányban adtak hibátlan választ a vizsgált kérdésekre:

A táblázat értelmezése szerint a **csoportmunkában** dolgozó diákok fizika tantárgyban 29, amíg a kémia dolgozatokban 44 hibátlan választ adtak. Az összes jó válaszok száma tehát 73, amely az összes értékelt feladatlap **37 %-át** jelenti. A **hagyományos órai munkában** résztvevőknél ugyanebben a dimenzióban a 186 választ vizsgálva az arány **22 %**, vagyis összesen 41 (17 fizika és 24 kémia) hibátlan választ kaptunk.

Bár egy osztályközösségre vetítve ez az eredmény csak pár tanulót jelent, a különbség jól értelmezhető, és arra enged következtetni, hogy a csoportmunkában a diákok aktív részvétele az ismeretelsajátítás mértékére pozitív hatással van (13. ábra).

13 ábra: A tanulók helyes válaszainak aránya az alkalmazott osztálymunka-szervezés függvényében



A következő lépésben arra voltunk kíváncsiak, hogyan alakul a helyes válaszok aránya a két intézmény között.

A feladatlapok összegzése után azt a következtetést vonjuk le, hogy mindkét intézményben mindkét tantárgy mérésénél megközelítően ugyanazt a mutatót kaptuk: vagyis a csoportmunka alkalmával a jó megoldások aránya 37 %, a frontális osztálymunka alatt 22 %, amely arra enged következtetni, hogy az eredmény nem az iskolától és a tantárgytól, hanem a csoportmunka-szervezés technika elsajátításának mértékétől függ. Bár Mezőcsáton a kémia csoportmunka kivételével mindenhol magasabb arányban kaptunk helyes választ a vizsgált kérdésre, az eltérés jelentéktelennek tekinthető (22. táblázat).

22. táblázat: A kérdésekre adott hibátlan válaszok megoszlása a két intézményben

Intézmény	Tantárgy							
	Fizika				Kémia			
	Csoport válasz		Kontroll válasz		Csoport válasz		Kontroll válasz	
	Összes	Jó	Összes	Jó	Összes	Jó	Összes	Jó
Hejőkeresztúr	34	12	32	6	48	19	45	9
	100%	35%	100%	19%	100%	40%	100%	20%
Mezőcsát	47	17	44	11	69	25	65	15
	100%	36%	100%	25%	100%	36%	100%	23%

Az eredmények alapján úgy értékeljük, hogy a nyitott végű feladatoknak különösen nagy szerepe van az ismeretelsajátításban és a tanulók közötti együttműködés segítésében.

Kutatásunk során nem sikerült egyértelműen kimutatni a **hátrányos helyzetű** tanulók tanulmányi eredményében bekövetkezett pozitív változást. Bár méréseket végeztünk erre vonatkozóan, a Program alkalmazásának rövid intervalluma és a kis elemszám miatt nem vállalkozhatunk mélyebb következtetések levonására.

Gondoljuk végig a mérési folyamatot: az értékelt 198 feladatlap közül 73, azaz 37 % volt a követelmények szerint hibátlan válasz a csoportmunkában dolgozó gyerekeknél, míg a kontrol osztályokban ugyanez a mutató 41 helyes válasz, azaz 22 %. Ha csak a hibátlan válaszokat vesszük figyelembe, akkor arra a következtetésre jutunk, hogy közülük 8 % a hátrányos helyzetű tanulók aránya a csoportmunkában és 5 % a hagyományos szervezésű tanítási órán. Az érték pontatlanságát növeli, hogy a mérések során egy esetben nem kaptunk visszajelzést arra vonatkozóan, hogy a hibátlan választ adók között milyen volt a hátrányos helyzetű tanulók aránya.

A mérés elemszámát, és egyben pontosságát más tantárgyakra történő kiterjesztése növelhette volna, de a mérési technika kidolgozatlansága miatt erre nem vállalkoztunk. Ahhoz, hogy valóban a csoportmunka eredményeként értékeljük a **hátrányos helyzetű tanulók** tanulmányi eredményében bekövetkezett változást, a

Program hosszabb távú alkalmazása mellett egy részletesebb, alaposabb vizsgálatra lenne szükség.

4.8. STÁTUSZVIZSGÁLAT ISMÉTELT SZOCIOMETRIAI MÉRÉSEKKEL

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

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

A vizsgálat közösségre vonatkozó mérési eredménye

A kutatási időszak alatt a mérésben részt vett osztályok tanulóinak létszámában jelentős változás nem következett be. Ismételt szociometriai vizsgálatunk során az immár csak a státuszkezelés szempontjából lényeges centrális-marginális mutatóra koncentráltunk. Segítségével arra kerestük a választ, hogy történt-e pozitív változás a hátrányos perem-helyzetű tanulók osztálytermi rangsorban történő előrelépésében.

A méréseket 2001 és 2005 között minden szorgalmi év utolsó hónapjában végeztük el az intézmények kijelölt osztályaiban, feltételezve, hogy pozitív eredmény csak ott érhető el, ahol a Programot rendszeresen, a tanítási órák körülbelül egyötödében alkalmazták. A kutatási időszak négy éven át tartott, ezért a státuszkezelő munkának megfelelően volt olyan osztály, amely a vizsgálati időszak utolsó mérésekor már negyedik alkalommal esett át a „státuszkezelésen”, és volt olyan is, amelyik első évben találkozott vele. A mérésben résztvevő tanulók év végi létszámát a 23. táblázat foglalja össze.

23. táblázat: **A szociometriai mérésben résztvevő osztályok és tanulók év végi létszáma intézményenként**

Intézmény	Osztályok száma	Tanulói létszám / tanév végén			
		2001-2002 tanév vége	2002-2003 tanév vége	2003-2004 tanév vége	2004-2005 tanév vége
Gandhi Középiskola és Kollégium, Pécs	4	87	88	89	n.a.
Körzeti Általános Iskola, Hejőkeresztúr Körzeti Általános	8	209	208	201	194
Iskola, Szakiskola és Kollégium, Csapi	4		84	85	86
Alapítványi Óvoda, Általános Iskola és Szakiskola, Edelény	6		119	121	125
Kossuth Lajos Általános Iskola, Győr	4		88	91	93
Egressy Béni Általános és Alapfokú Művészeti Iskola	7		171	169	171
Osztály / létszám összesen	33	296	758	756	669

A vizsgált hat iskolában az alsó harmadban elhelyezkedő, peremhelyzetű gyerekek aránya a mérések kezdetén 27,3 % volt. A csoportmunka rendszeres alkalmazásával, a mérések befejezésekor, a negyedik tanév végére az érték 21 %-ra csökkent. Az eredményeket iskolai szinten összesítettük. A kapott eredményből kiindulva valószínűsítjük, hogy azokban az osztályokban, ahol a csoportmunkát már több éve rendszeresen alkalmazzák, ott a változás mértéke nagyobb, mint azokban az osztályokban, ahol a Programmal csak egy-két éve dolgoznak, bár erre vonatkozó méréseket nem végeztünk. Kedvező, hogy mind a hat intézményben pozitív változás következett be az osztályhierarchiában (24. táblázat).

24. táblázat: **Az osztályhierarchia alapján elhelyezkedő tanulók aránya évenkénti lebontásban (%)**

Intézmény	Kiindulási érték (%)	Tanulói arány (%) / tanév vége			
		2001-2002 tanév vége	2002-2003 tanév vége	2003-2004 tanév vége	2004-2005 tanév vége
Gandhi Középiskola és Kollégium, Pécs	20	20	20	18	n.a.
Körzeti Általános Iskola, Hejőkeresztúr	14	15	14	13	13
Körzeti Általános Iskola, Szakiskola és Kollégium, Csapi	35		35	27	24
Alapítványi Óvoda, Általános Iskola és Szakiskola, Edelény	45		45	37	27
Kossuth Lajos Általános Iskola, Győr	30		30	25	24
Egressy Béni Általános és Alapfokú Művészeti Iskola, Mezőcsát	20		20	18	17
Peremhelyzetű gyerekek aránya	27,3	17,5	27,3	23	21

A táblázatról leolvasható, hogy azokban az intézményekben, ahol a peremen elhelyezkedő tanulók aránya már kezdetben is alacsony értéket mutatott, ott a státuszkezelő program hatására csekélyebb mértékű pozitív változás következett be, mint a magas értéket mutató intézményeknél, azaz a legjelentősebb változás abban a két iskolában történt, ahol a hátrányos helyzetű tanulók aránya magas értéket mutatott a mérések kezdetén. Valószínűsítjük, hogy ezekben az iskolákban a pozitív mértékű változás a státuszkezelő program hatására következett be. A kezelés hatására a kezdeti mérési eredményekhez viszonyítva 27,3 %-ról 21 %-ra csökkent a

státuszukban alul elhelyezkedő tanulók száma, amely egy osztályközösségen belül egy-két tanulót jelent osztályonként.

A hejőkeresztúri és a mezőcsáti intézmények esetében a peremen elhelyezkedő tanulók aránya viszonylag kedvezően alacsony volt a többi intézményhez képest a mérések kezdetén. Valószínűleg ezzel magyarázható, hogy a kezelés hatására ezekben az intézményekben a javulás mértéke kisebb volt, mint a többi intézményben (25. táblázat).

25. táblázat: **Az osztályhierarchia mutatói intézményenként 2005-ben**

Intézmény	A hierarchia alján elhelyezkedő tanulók aránya a centrális-marginális mutató alapján (%)	A hierarchia alján elhelyezkedő hátrányos helyzetű tanulók aránya (%)
Gandhi Középiskola és Kollégium, Pécs	n.a.	n.a.
Körzeti Általános Iskola, Hejőkeresztúr	13	78
Körzeti Általános Iskola, Szakiskola és Kollégium, Csapi	24	100
Alapítványi Óvoda, Általános Iskola és Szakiskola, Edelény	27	100
Kossuth Lajos Általános Iskola, Győr	24	82
Egressy Béni Általános és Alapfokú Művészeti Iskola, Mezőcsát	17	77
Összesen	21	87,4

A hat iskola mérési eredményeit összehasonlítva arra a megállapításra jutottunk, hogy a hierarchikus rangsor alapján a kezdeti 91 %-hoz képest 87,4 %-ra csökkent a hátrányos helyzetű gyerekek aránya.

Valószínűsítjük, hogy a mért értéket kedvezően befolyásolta, hogy az utolsó évben Pécsről nem érkezett mérési eredmény. Ebben az intézményben a tanulók szinte teljes mértékű (98 %) kisebbségi aránya miatt valószínűleg továbbra is a hátrányos helyzetű tanulók foglalták volna el a peremhelyet, amely magasabb hátrányos helyzetű tanulói értéket eredményezett volna. Összességében elmondható, hogy a peremen elhelyezkedő alacsony státuszú hátrányos helyzetű tanulók száma a rendszeres és tudatos csoportmunka alkalmazásának hatására kedvezően alakult.

Következtetés a mérési eredmény alapján

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

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

4.9. TANÁRI ÉS TANULÓI KÉRDŐÍVEK

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

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

Pedagógusok válaszai

A megkérdezett 68 pedagógusnál a nyitott kérdésekkel (IX. melléklet) a Complex Instruction Programmal kapcsolatos tapasztalatok, vélemények iránt érdeklődtünk, míg a zárt kérdéseket tartalmazó itemsorban (X. melléklet) a hagyományos frontális óravezetést, a hagyományos csoportos óravezetést, illetve a Complex Instruction Program szerinti ismeretsajátítást hasonlítottuk össze, oly módon, hogy egy-egy vizsgálati szempont esetében akár több módszert is választhattak a megkérdezettek. Kutatásunk következő részében e vizsgálat sorozat eredményeit kérdéskörönként ismertetjük.

Nyitott kérdések

A Program bevezetését követő év végén kitöltött tanári kérdőívekből elsősorban arra szerettünk volna választ kapni, hogy a pedagógusok mit tekintenek a csoportmunka legszembetűnőbb erényeinek. Kerestük a választ arra a kérdésre is, hogy mennyi időt igényel a pedagógusok számára a foglalkozás előkészítése, valamint, hogy a tanárok szerint változott-e a gyerekek hozzáállása a tanórai munkához a módszer alkalmazása során. Fontosnak tartottuk továbbá annak feltérképezését, hogyan érezte magát a pedagógus a tanítási órákon, milyen rendszerességgel szeretné alkalmazni a továbbiakban a módszert, valamint ajánlja-e kollégáinak a csoportmunka rendszeres alkalmazását, és ha igen, miért (26. táblázat). A kérdésekkel végső soron a csoportmunka alkalmazásának indokaira kerestük a választ.

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

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

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

Közel valamennyi csoportmunkát alkalmazó pedagógus (91,66 %) úgy ítéli meg, hogy e munkaforma a másik két módszernél több előkészületet igényel. Az erre vonatkozó nyitott kérdésre adott válaszok többségében jellemző volt az a vélekedés, hogy a központi gondolat, a nyitott végű feladatok összeállítása akár több napos gondolkodást – ahogy többen fogalmaztak, alkotó munkát – kíván, amíg a konkrét feladatok kidolgozása 2-3, esetleg 4-5 órát vesznek igénybe (27. táblázat).

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

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

Irányított kérdéssel külön is vizsgáltuk, hogy a tanárok szerint milyen módon változott a gyerekek hozzáállása a tanórai munkához (28. táblázat). Jellemző vélekedés, hogy a gyerekek aktívabbak, nagyobb hatékonysággal tanulnak, lényegesen kevesebb a haladást akadályozó magatartási probléma, valamint, hogy láthatóan élvezik a foglalkozást.

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

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

Az oktató-nevelő munka hatékonysága szempontjából kiemelkedően fontos kérdés, hogy a tanár hogyan érzi magát feladata ellátása közben. Kíváncsiak voltunk tehát arra, hogy a pedagógusok hogyan érezték magukat a tanítási órán. Valamennyi pedagógus kedvezően nyilatkoztak e tekintetben. Rendkívül fontosnak tartjuk, hogy nagyobb részük megemlítette, hogy e módszer alkalmazásával végre lehetőségük van a gyerekek személyiségének jobb megismerésére, és ez megelégedéssel, örömmel tölti el őket (29. táblázat).

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

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

A módszerrel kapcsolatos valós attitűdöket jól méri, hogy a pedagógusok ajánlanák-e és milyen indokkal azoknak a kollégáknak a csoportmunka-szervezést, akik eddig tartózkodtak az alkalmazásuktól (30. táblázat).

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

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

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

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

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

A kérdésekre érkeztek a csoportmunka hatékonyságában kételkedő válaszok is. A hagyományosan elterjedt frontális munkamódszertől szemléletmódjában, munkaformájában eltérő oktatói-nevelői csoportmunkát hatékonyságában a választ adók több ízben kételkednek, az egyik pedagógus kifejezetten a szórakozás szavunkat használja a csoportmunka alkalmazásával összefüggésben. Ugyancsak megjelenik az a szakmailag egyáltalán nem alátámasztható félelem is, hogy a gyengébb tanulók „ellustulnak” a módszer alkalmazása során. Az gondoljuk, hogy ezek a válaszok mind indikátorai egy belső, a pedagógusoknak az újításokkal, innovatív megoldásokkal szembeni erőteljes kételyeinek, ellenállásainak (31. táblázat).

31. táblázat: **Kételyek és problémafelvetések**

„Az önálló otthoni tanulásba, a tudatos munkába sajnos még kevés gyerek képes beépíteni az itt tanultakat.”
„A tantárgyhoz (földrajz) való hozzáállásukban nem tapasztalok jelentős változást.”
„Úgy láttam, hogy élvezik a munkát, mintha szórakoznának.”
„Nem szerencsés, ha túl gyakran alkalmazzuk a csoportmunkát, mert a gyengébb tanulók „ellustulnak” és idővel visszaélnek a jó tanulók segítségével.”
„Igazán eredményes a foglalkozás csak 2X45 percben lehet.”
„A módszer hátránya, hogy idő és eszközigenyes.”

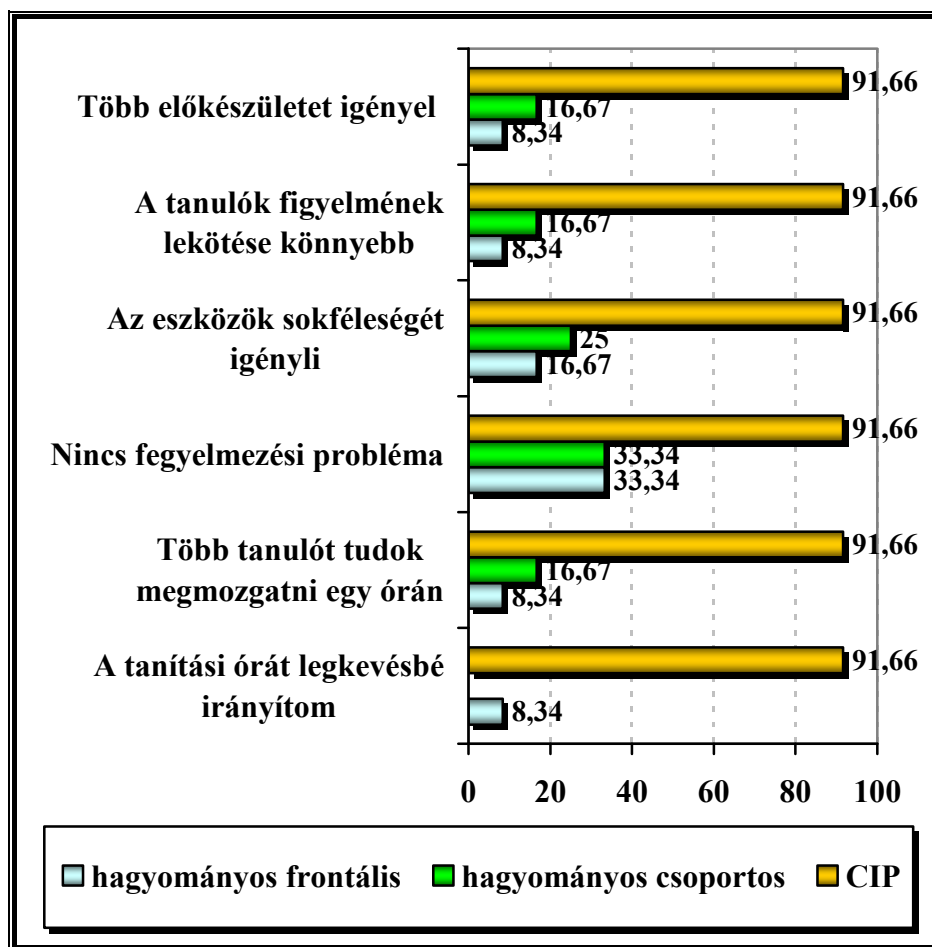
Zárt kérdőív feldolgozása

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

A válaszadó tanárok legjelentősebb része (91,66 %) a tanulók figyelmének, az eszközök sokféleségének, a fegyelmezési problémák alacsony voltának, illetve a tanulók bevonásának szempontjából egyértelműen a Complex Instruction 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 (14. ábra, 32. táblázat).

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

14. ábra: A tanítási óra jellemzése



32. táblázat: A tanárok véleménye a Complex Instruction Program szerint szervezett óráról

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

Tanulók válaszai

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

Nyitott kérdőív

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

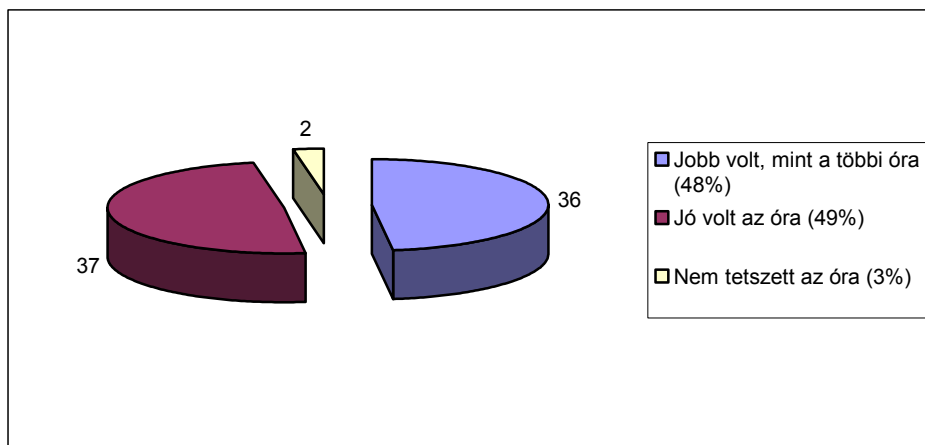
A kérdések között szerepelt, hogy a tanuló milyen feladatot teljesített az órai munka során, illetve volt-e olyan szerep, amit szívesebben teljesített volna.

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

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

A kérdőív első kérdésre – *Hogy tetszett a tanítási óra* – majdnem minden megkérdezett gyerek pozitív értékelést adott, 36 fő (48%) a 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 (15. ábra).

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



A második kérdésre, hogy *miben volt más a Program szerinti óra, az eddig megismert tanítási óránál*, a következő válaszokat kaptuk (33. táblázat):

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

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

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

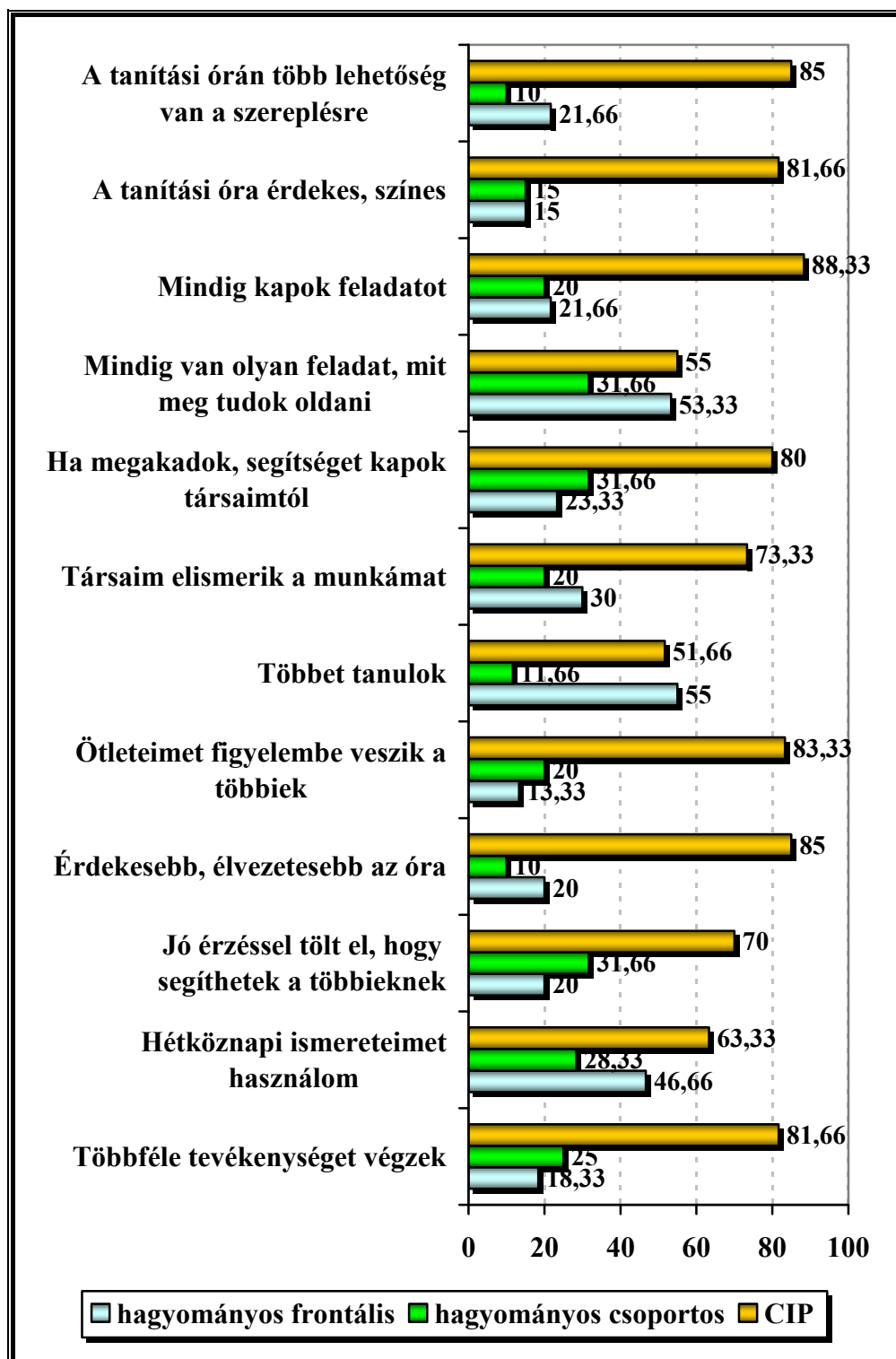
A következőkben azt kérdeztük a tanulóktól, hogy kitől kapták és kinek adták a legtöbb segítséget. A minta közel felénél általános alannal válaszoltak a gyerekek: „mindenki segített mindenkinek”, míg a másik fele a megkérdezetteknek konkrét tanuló neveket említett, és ketten voltak, akik azt mondták,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

Arra a kérdésre, hogy a jövőben szeretnék-e, ha hasonló 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 (34. táblázat).

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

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

16. 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 Complex Instruction 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 Complex Instruction Program órák 33 szavazattal a legtöbb voksot kapják, a frontális óráknak is jut 32, tehát a szavazatok száma majdnem egyenlő ebben az esetben is.

Rendezzük el az adatokat egy kereszttáblában. A χ -négyzet (chi-négyzet) próba (35. táblázat) azt mutatja, hogy van szignifikáns eltérés a cellák között, tehát a látható eltérések nem a véletlennek köszönhetőek. Nézzük meg alaposabban, hogy mely cellának tulajdoníthatjuk az eltérések döntő részét (megjelenítettük a várható és a megfigyelt értékeket, a jelentős eltéréseket pedig kiemeltük). Érdekes ellentmondásnak tűnik, hogy sokan választották a hagyományos frontális és a hagyományos csoportos tanítási módszer óráit, amikor a negyedik állításra kérdeztünk rá (*mindig van olyan feladat, amit meg tudok oldani*). Véleményünk szerint erre a magyarázat abban rejlik, hogy a tanulók mindhárom órai munkaszervezési formában a pedagógus 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 szervezésénél, mint amennyit vártunk. Ez akár negatív következtetés levonására is készíthetne a Programmal összefüggésben. Észszerű magyarázatnak tűnik azonban, hogy a csoportmunka kötetlenebb munkaszervezése kellemesebb, játékosabb kontextusba helyezi az ismeretelsajátítást, miközben a tanuló észre sem veszi, hogy a tudás magasabb fokára lépett.

35.táblázat: 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 megtudok 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 használom	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

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

4.10. AZ IGAZGATÓ, MINT A STÁTUSZKEZELŐ MUNKA SEGÍTŐJE

Az iskolákat az intézményvezetők által a Complex Instruction Program alkalmazására vonatkozó kérdőívekre adott válaszok alapján is elemeztük. Az igazgatóknak szóló kérdőív segítségével azt vizsgáltuk, hogy melyek azok a vezetői tevékenységek, amelyek a státuszkezelő Program végrehajtását segíthetik (XIII. melléklet).

Az igazgatóknak feltett első kérdés azt mérte fel, hogy az iskola rendelkezik-e csoportmunka alkalmazását lehetővé tévő tantermi berendezéssel és az oktatáshoz szükséges eszközökkel. A válaszokból megtudtuk, hogy mindegyik iskola rendelkezik legalább egy, a Program igényeinek megfelelő csoportmunkás óraszervezésre alkalmas helyiséggel. Mivel a Programban az órai munka nem igényel speciális felszerelést, mindegyik intézményben rendelkezésre állnak a megfelelő eszközök a tanítási óra szervezéséhez, a tananyag elsajátításához.

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

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

*

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

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

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

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

Fontos dimenzióként jelentkezik a meglévő módszertani kultúra és a Complex Instruction Program alkalmazási feltételeinek összehangolása. Mivel az osztályteremben körülbelül öt-hat, eltérő feladaton dolgozó csoportot kell ellátni felszereléssel (pl. kémcsövekkel, mágnesekkel, színes ceruzával, stb.), a munka zökkenőmentes lebonyolításához átgondolt szervezésre van szükség. A módszer

komplexitása és a nyitott végű feladatok szükségessé teszik az átgondolt munkaszervezést és a tanártréninget, és azok a tanárok, akik ilyen módon koordinálják munkájukat, valószínűleg sikerebben alkalmazzák a csoportmunkát.

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

Fontos, hogy az igazgató feladatának tekintse a szervezést, hogy kollégáinak minden segítséget megadjon munkájuk során, és hogy a tanárok a csoportmunkájukhoz elegendő és pontos információt kapjanak. Ennek egyik feltétele az, hogy az intézményvezetőnek megfelelő ismerete legyen a csoportmunkaszervezés eljárásairól, a Programról, és azok ismeretében tudjon segítséget nyújtani kollégáinak a felmerült kérdésekben.

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

5. KÖVETKEZTETÉSEK

Kutatásunk középpontjában az a kérdés állt, hogy milyen lehetőség adódik a tudásban lemaradt tanulók felzárkóztatására, tudásuk gyarapítására, státuszproblémájuk kezelésére a csoportmunkán alapuló Complex Instruction Program segítségével. Arra kerestük a választ, hogy a csoportmunkán alapuló program milyen mértékben járul hozzá az osztálytermi munka hatékonyságának növeléséhez, és a tanulók közötti rangsorbeli eltérés csökkentéséhez.

A szakirodalom feldolgozásánál arra, a kutatásunk alapját képező három fő elméletre koncentráltunk, amely a társas interakció és a tanulás kapcsolatára épül, kiemelve a heterogén csoportösszetétel fontosságát. A frontális és az individuális oktatás tárgyalása után jutottunk el a kiscsoportos oktatás bemutatásáig, amelyben a csoportmunka főbb változatainak és jellemzőinek ismertetését követően a csoportmunka személyiségfejlődésre gyakorolt hatását elemeztük.

A mérések indításakor osztálytermi szociometriai vizsgálatot végeztünk, amelyben a társas-közösségi magatartást jelző mutatók közül a centrális-marginális mutatóra koncentráltunk. A vizsgálati eredményeket feldolgozva választ kaptunk arra, hogy kik azok a tanulók, akik a peremre, az osztályrangsor aljára kerültek, és közöttük milyen mértékű a hátrányos helyzetű tanulók aránya. Az empirikus vizsgálat utolsó szegmenseként, a szociometriai mérés megismétlésével arra kerestük a választ, hogy a Program alkalmazása milyen mértékű változást eredményezett a hátrányos helyzetű tanulóknak az osztálytermi hierarchiában elfoglalt helyében.

Alapvető vizsgálati céljainknak megfelelően a kutatás fontos eszköze volt a tanórai munka nyomon-követése, ahol a tanárok, a tanulócsoportok, az alacsony és a magas státuszú tanulók tevékenységének megfigyelésére és a tanulók tanulmányi eredményének mérésére került sor.

Munkánk során háttértevékenységként jelent meg a segítségadás, amely a tanórai videófilm-elemzést és az óravázlat-készítés technikájának elsajátítását foglalta magában. A Complex Instruction Program szerint szervezett órai munka egy központi gondolatot jár körül, nyitott végű feladatokat tartalmaz, a tanárra bízva a tanulók közötti együttműködés kiépítését és a tanulás segítségét. Mivel a pedagógusok nem minden tekintetben értelmezték és alkalmazták helyesen ezt a speciális

csoportmunkát a gyakorlatban, szükségessé vált a Program alkalmazása alatt a tanárok részére a szakértői segítségadás.

A kutatásunk indításakor célul tűztük ki annak vizsgálatát, hogy a Program alkalmazásával milyen lehetőség adódik a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatására. Összefüggést kerestünk a tanár irányító szerepe és a tanulók egymás közötti együttműködése, ismeretsajátítása és az órai munka felépítése és hatékonysága között. Célunk annak vizsgálata volt, hogy az órai munka szervezése milyen összefüggést mutat a tanulók tudásának előrehaladásával adott osztályközösségre, tanulói csoportra vonatkoztatva. Azt kívántuk feltárni, hogy ez a csoportmunkán alapuló tanulási forma miért alkalmas a tanulók felzárkóztatására, státuszuk emelésére. A kutatás magában foglalta annak vizsgálatát, hogy a tanár milyen elvek alapján szervezi meg az óra menetét, milyen mértékben vesz részt a tanulók órai munkájának irányításában, valamint annak bemutatását, hogy milyen lehetőség nyílik a tanulók tudásának, viselkedésének, státuszának a csoportmunkán keresztül történő fejlesztésére, megváltoztatására. Kutatásunk kezdetekor

- valószínűsítettük, hogy a Complex Instruction Program bevezetésének eredményeként a hátrányos helyzetű tanulók osztálytermi rangsorában, hierarchiájában pozitív változás áll be,
- feltételeztük, hogy a pedagógus órai irányító szerepének csökkenése a tanulók interakciójának, közös tevékenységének, munkavégzésének növekedéséhez vezet, vagyis a tanári utasítás, beavatkozás visszaszorítása a gyerekek önálló, a kijelölt tanulói szerepeknek megfelelő munkavégzésére pozitív hatással lesz,
- feltételeztük, hogy a Complex Instruction Programban a státuszkezelésre irányuló szakértői segítségadás pozitívan hat a tanárok órai munkájára és a státuszproblémák kezelésének elsajátítására,
- arra számítottunk, hogy a program alkalmazásának eredményeként a hátrányos helyzetű tanulók tanulmányi eredménye javul.

Az alábbiakban ezen hipotéziseinkre kívánunk választ adni.

Változások az osztálytermi hierarchiában

Munkánk célja az alacsony státuszú tanulók státuszproblémájának feltárása és kezelése volt, amelynek során arra kerestük a választ, hogy a tanár hagyományos órai tevékenységének visszaszorítása és a gyerekek közös munkavégzése milyen hatással van a tanulók között kialakult hierarchikus sorrend megváltoztatására.

Méréseink kivitelezése előtt a Program ismerveiből kiindulva valószínűsítettük, hogy a Complex Instruction Program bevezetésének eredményeként a hátrányos helyzetű tanulók osztálytermi rangsorában, hierarchiájában pozitív változás áll be.

Státuszkülönbségek mérséklése

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

Gyakran szembesültünk azzal, hogy egy diák uralta a csoportot, vagy éppen ellenkezőleg, egy tanuló teljesen kivonta magát a munka alól. Kutatásunk egyik legfontosabb megállapítása, hogy szignifikáns pozitív kapcsolat mutatható ki a tanulók beszélgetése, közös munkája és az ismeretszerzés között. A vizsgálatok eredménye alapján az okosabbnak, népszerűbbnek vélt magas státuszú „jó tanulók” gyakrabban szerepelnek a csoportban, mint a gyengébbnek tartott, a kevésbé népszerű diákok: a Programmal dolgozó osztályokban folytatott megfigyelések azt mutatják, hogy azok a tanulók, akik jobb tanulmányi eredményt mutatnak fel, és akik az osztályban népszerűbbek – vagyis magasabb státusszal rendelkeznek –, azok többet beszélnek, szerepelnek és dolgoznak a tanítási órán. A szóban történő megnyilvánulás lehetősége és a közös munka gyakoribb tanórai szerepléshez és jobb tanulmányi eredményhez vezet, mivel a jó tanulóknak több lehetősége adódik arra, hogy az ismeretsajátítás magasabb fokára lépjenek, mint gyengébb képességű társaiknak. Ellentétben ezzel, az alacsony státuszú, legtöbbször passzív tanulók, lehet, hogy felmutatnak némi előbbre jutást, de nem tesznek szert annyi tapasztalatra, mint aktívabb társaik. Vizsgálati eredményeink alapján megállapítjuk, hogy a

módszer elveinek megfelelően szervezett csoportmunka lehetőséget ad mindkét státuszhoz tartozó tanulócsoporthoz a gyakoribb órai szereplésre és ezáltal az ismeretszerzés magasabb szintjére lépésnek, de míg a frontális osztálytanítás jobban kedvez a státuszukban fent elhelyezkedő tanulóknak, addig a csoportmunka – bár szintén több lehetőséget nyújt a tehetségesebbeknek – csökkenti a két ellentétes pólus közötti távolságot.

A Programban a tanulók heterogén csoportban dolgoznak. Minden csoportnak státuszukban eltérő tanulók a tagjai, vagyis az osztály heterogenitása miatt a csoporton belül heterogén státuszhelyzet jön létre, amelyet a tanulók jól ismernek, rendelkezésükre áll egymásról az összes státuszinformáció és eldöntik, hogy ki alkalmas egy-egy feladat ellátására. Az együttműködés segítséget nyújt a diákcsoportok heterogenitásának kezelésében. Az együttműködés rendszere normákból, szabályokból tevődik össze, amelyen keresztül a tanár hatalmát átruházhatja a diákokra. A szabályok és szerepek olyan helyzetet teremtenek, amelyben a diákok megértik a velük szemben támasztott elvárásokat, és képesek tanári felügyelet nélkül közösen dolgozni. Azok a normák, amelyeket a diákok az együttműködés során sajátítanak el, egész viselkedéssorozatot indítanak el, olyan viselkedést aktiválnak, amely egy szokásos óra keretében nem nyilvánul meg. Ha az együttműködés rendszere megfelelően funkcionál, a tanár feladatainak egy részét maguk a diákok végzik el. A tanulóra bízott feladat a szerep, amelyet a kapott autoritás⁵³ biztosít neki ahhoz, hogy elvégezze azt a feladatot, amely máskor a tanáré. Az eredmények azt mutatják, hogy az együttműködés szabályainak bevezetésével sikerül elkerülni azt, hogy egy személy uralja a csoportot, és a szabályoknak köszönhetően mindenki úgy érzi, hogy egy olyan csapatnak a tagja, amelynek munkájához ő is alkotó módon járul hozzá. A szabályok megfelelő kombinációjával és a „kistanár” szerepével, a diákokat felhatalmazzuk arra, hogy ellenőrzést gyakoroljanak egymás viselkedésére.

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

⁵³ Autoritás alatt megosztott a hatalmat értjük a tanár és a tanuló között

ismeretelsajátítás között, mivel ez a szerep ösztönzi leginkább a tanulókat a problémamegoldó gondolkodásra. A „kistanár” szerepben a tanulók vonzóbbnak tűnnek társaik szemében, amely kihat a tanulók iskolai teljesítményére. A szerepeknek a tanulók közötti kötelező rotációja éppen azért fontos, mert a státusznövelő „kistanár” szerep egyenlő mértékű birtoklása nem engedi, hogy a hátrányos helyzetű tanulók mellőzötté váljanak és izolálódjanak. A jól szervezett csoportmunka során az együttműködést gyakorló helyzetek és a szerepek bevezetése megelőzheti azt, hogy a gyengébb tanulók kimaradjanak a tevékenységből, vagyis az együttműködésen alapuló módszernek köszönhetően nagyobb az esély arra, hogy mindenki részt vesz a munkában. A szerepeknek tehát a csoportdinamikában nagy jelentősége van.

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

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

minden tanuló figyelembe veszi az új státusz-információkat elvárásai megfogalmazásánál. Ez a kombináló képesség döntő jelentőségű a státuszprobléma kezelésében.

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

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

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

státuszhelyzet még mindig a csoportfeladatban való részvétel szignifikáns meghatározója.

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

A státuszkezelő csoportmunka hatása

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

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

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

A munka szociológiai háttere

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

A csoportmunka alkalmazásának eredményeként a tanulók között kialakult rangsorban pozitív változás állt be. A munka eredményeként a periférián elhelyezkedő alacsony státuszú gyerekek 27,3 aránya 21 százalékra csökkent. Bár az eredmény egy osztályközösségben csupán egy-két tanulót feltételez, az eredmény mégsem elhanyagolható.

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

A tanár és tanuló interakciójának eredménye

Kutatásunk indításakor feltételeztük, hogy a pedagógus órai irányító szerepének csökkenése a tanulók interakciójának, közös tevékenységének, munkavégzésének növekedéséhez vezet, vagyis a tanári utasítás, beavatkozás visszaszorítása a gyerekek önálló, a kijelölt tanulói szerepeknek megfelelő munkavégzésére pozitív hatással lesz.

A tanár irányító szerepe és a tanulók egymás közötti munkavégzésének kapcsolata

A módszerben az osztálytermi munka sikere a tanulók együttműködésének mértékében és színvonalában rejlik. Kutatásunk azt támasztja alá, hogy szoros összefüggés mutatható ki a tanár beavatkozásának gyakorisága és a tanulók csoportos munkája között.

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

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

Amikor a tanár irányított, információt közölt és a gyerekek feladatmegoldását irányítással segítette, akkor a tanulók együttműködésének gyakorisága csökkent,

mivel a tanár – szerepénél és státuszánál fogva – jelentette az egyedüli segítséget és ismeretforrást a tanulók számára. Ha a tanár nem adta át irányító szerepét, a tanulók a tanárhoz fordultak segítségért, és a közös munkavégzés csökkent. Tehát, amikor a tanár az órai munka közvetlen irányítója volt, a tanulók kevesebbet dolgoztak együtt.

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

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

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

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

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

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

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

A státuszkezelő technika elsajátításának hatása a tanulók státuszproblémájának kezelésében

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

A hátrányos helyzetű tanulók sikeres státuszkezelése érdekében a sokoldalú tanulói képességek kiaknázása fontos követelménnyé vált. A státuszkezelés elősegítéséhez a tanárok elsajátították a sokféle képesség felhasználását igénylő feladatok összeállításának technikáját, amely folyamat során a legtöbb problémát az jelentette, hogy a tanárok jelentős része kezdetben nem tartotta fontosnak e szempont figyelembevételét. Meg kellett tanítani a pedagógusokat arra, hogyan hívják életre a diákoknak azon képességeit, amelyekre az összetett feladatok megoldása során szükségük lesz. A tanártól bizonyos gyakorlottságot kívánt az új stratégia osztálytermi alkalmazása. A *tanári megfigyelő lap* olyan megfigyelési szempontokat tartalmaz, amelyek segítették a pedagógusokat a sokféle képesség folyamatos megfigyelésében és motiválta őket az új viselkedési stratégia gyakorlásában. Figyelniük kellett az alacsony státuszú tanulók órai megnyilvánulására, el kellett sajátítaniuk a sokrétű tanulói képességek felismerését, és kiaknázásukhoz elemezniük kellett az alacsony és a magas státuszhoz kapcsolódó tanulói viselkedési formákat. Az órai munka folyamán a tanár folyamatosan felhívta a tanulók figyelmét a sokféle képesség alkalmazására, hangot adott azon elvárásának, hogy kivétel nélkül mindenkitől megkíván bizonyos hozzáértést.

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

A Complex Instruction Program olyan tanítási módszer, amelynek célja, hogy mindenki számára megfelelő esélyeket teremtsen a képességek szerinti kibontakozáshoz, különös tekintettel a társadalmilag hátrányos csoporthoz tartozó

gyerekekre. Kutatásunk során arra az eredményre jutottunk, hogy szoros összefüggés mutatható ki a tanár tevékenysége és a státuszprobléma sikeres kezelése között.

Megállapítjuk, hogy:

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

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

A hátrányos helyzetű tanulók tanulmányi eredményében bekövetkezett változás

Kutatásunk során az órai munkát több szempont alapján vizsgáltuk és mértük. A tanári és tanulói beavatkozás, irányítás mérésére a *tanári és az egyéni megfigyelő lapokat*, a tanulók közötti interakció rögzítésére az *egész csoport részére szolgáló megfigyelő lapokat*, míg a tanulmányi eredmény mérésére *feladatlapokat* használtunk.

A státuszkezelő munka hatékonyságát a tanulmányi eredmény vizsgálatával is mérni kívántuk. Méréseink előtt arra számítottunk, hogy a Program alkalmazásának eredményeként a hátrányos helyzetű tanulók tanulmányi eredményében javulás áll be.

A tanulmányi munka méréséhez azonban nem tartottuk megbízható módszernek a tanulmányi átlag vizsgálatát, mivel azt a mérési időszak alatt több tényező is befolyásolhatta (évfolyam- vagy tanárváltás, tankönyv, stb.). Mivel kutatásunk négy évet ölel fel, nyilvánvalóvá vált, hogy ebben az esetben a tanulmányi átlag

vizsgálatánál akadna olyan tanuló, akinek harmadik vagy negyedik osztályos tanulmányi eredményét a hetedik vagy nyolcadik osztályos eredményével hasonlítanánk össze. Ennek veszélye abban állt, hogy esetleg hamis következtetésre jutunk amiatt, hogy az alsóbb évfolyamokon a tanulmányi eredmény gyakran jobb, mint a felsőbb évfolyamon. Az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont mérési eredményeire sem tudtunk támaszkodni, hiszen az országos kompetenciamérések eredményei nem elégségesek a módszer hatékonyságának megítéléséhez. Az is problémát jelentett, hogy voltak intézmények, ahol a Program iskolai szinten, máshol azonban osztályszinten szerveződött. Ezért olyan mérési stratégiát kerestünk, amely a fenti hiányosságokat kiküszöböli. Döntésünk a tanórai feladatlap használatára esett, amellyel a kiválasztott intézményekben, egy adott évben vizsgáltuk a tanulók előrehaladását.

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

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

Differenciált, nyitott végű feladatok



A tanár irányítószeropének átruházása



Tanulók közötti együttműködés fokozódása



Eredményes ismeretelsajátítás a csoporton belül

Bár a tanulmányi eredmény javulása – még ha csekély mértékű is – a Complex Instruction Program egyik fontos eleme, úgy gondoljuk, hogy nem a legfontosabb jellemzője. Kutatásunk során fontosabb eredmény az osztály tagjai közötti státuszbeli különbség kiegyenlítése, a tanulók közötti különbségek mérséklése, és annak biztosítása, hogy mindenki jusson el a saját adottságainak, motiváltságának és céljainak megfelelő legmagasabb szintre.

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

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

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

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

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

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

*

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

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

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

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

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

Bár a tanulók felzárkóztatására, a státuszprobléma kezelésére törekvő, átgondolt munkaszervezést kívánó Program megoldást kínál, mégis naiv dolog lenne azt

remélni, hogy a módszer használatával a státuszprobléma megszűnik: **a státuszprobléma egy állandóan jelenlévő, ismétlődő jelenség.**

Záró gondolatok

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

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

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

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

A hagyományos pedagógia egyeduralkodó számos esetben megkérdőjelezhető. Mivel társadalmunk és gazdaságunk egyre összetettebbé válik, a fiataloknak meg kell

tanulniuk, hogyan oldják meg a problémákat és hogyan dolgozzanak együtt másokkal. A „holnap munkapiacán” nem a korábbi ismert, szokásos, mások által megtervezett rutinmunkát kell majd végezniük, hanem a legtöbben olyan elméleti ismereteket igénylő elfoglaltságot találnak majd, ahol meg kell tervezniük munkájukat, csapatmunkában kell dolgozniuk és folyamatosan újabb és újabb készségeket és munkatechnikákat kell elsajátítaniuk.

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

ÖSSZEFOGLALÁS

Az esélyegyenlőtlenség iskolai kezelése csoportmunkával

A kutatás középpontjában az a kérdés áll, hogy milyen lehetőség adódik a tudásban lemaradt tanulók felzárkóztatására, tudásuk gyarapítására, státuszproblémájuk kezelésére a csoportmunkán alapuló Complex Instruction Program segítségével. A dolgozat lehetőséget ad annak bemutatására, hogyan lehetséges pedagógiaiilag, pszichológiaiilag és szociológiaiilag, az elmélet és a gyakorlat szempontjából egyaránt átgondolt és tudatosan felépített nevelési rendszer részének tekinteni a csoportmunkán alapuló státuszkezelő tevékenységet.

A kutatás menete és módszere a Program elveinek, szabályainak, hatásainak ismeretében van meghatározva, kijelölve az empirikus kutatás azon lépéseit, amelyek alátámasztják a Program bevezetésének létjogosultságát a hazai iskolákban.

A téma tárgyalása négy nagy egységben történik.

A dolgozat első fejezete a Complex Instruction Program bemutatása után az ismeretszerzés és az osztályteremben végbemenő szocializációs folyamatra koncentrálva az osztály heterogén összetétele és a tanulás kapcsolatának feltárásával, a hozzájuk kapcsolódó elméletek megismerésével foglalkozik.

A szakirodalom feldolgozásánál – a dolgozat második nagy gondolati egységében – azokra, a kutatás alapját képező fő elméletekre irányul rá a figyelem, amelyek a társas interakció és a tanulás kapcsolatára épülnek.

A kutatás harmadik nagy gondolati egységében, az empirikus részben kap helyet a tanórai munka nyomon követése, a tanulási és a nevelési célok megvalósítását segítő komplex munkaszervezési eljárás vizsgálata, különös tekintettel a tanulásszervezésre és a tanulói osztály interakciós lehetőségére. A kutatás fontos következtetése, hogy a tanár irányító tevékenységének háttérbe szorulása, a tanulók közötti közvetlen kapcsolat és a tanulói szerepek alkalmazása gyakoribbá teszik a diákok közötti interakciót és növelik a tanulók tanórai teljesítményét. Megállapítható továbbá, hogy a nyitott végű feladatok megoldása közben alkalmazott tanulói szerepek használata segíti, a közvetlen tanári irányítás pedig csökkenti a tanulók közötti együttműködést.

A vizsgálat fontos megállapítása, hogy azok a diákok, akik a státuszkezelő programmal dolgoznak, jobb tanulmányi eredményt érnek el, mint a hagyományos

órai keretek között dolgozók, tehát a Complex Instruction Program az ismeretelsajátítás mértékére pozitív hatással van.

A disszertáció utolsó fejezete a kapott vizsgálati eredményeket értelmezi, részben elméleti okfejtéssel, részben konkrét vizsgálati eredmények alapján. Fontos megállapítás, hogy a magas és az alacsony státusz kölcsönös kapcsolatot mutat a hátrányos helyzettel és a tanulmányi eredménnyel.

A dolgozat olyan összképet rajzol a hátrányos helyzetű tanulók státuszproblémájának kezeléséről, amely meggyőző arra nézve, hogy érdemes végiggondolni az iskolai gyakorlatot, hogyan és hol lehetséges a Programot a siker reményében alkalmazni.

A dolgozat tevékenyen kíván hozzájárulni a neveléstudománynak annak az ágához, amely empirikus vizsgálatokkal kívánja megalapozni a közoktatási intézményekben – különös tekintettel az általános iskolákra – az oktatás-nevelés folyamatát. A kutatás jelentősége abban rejlik, hogy Magyarországon egy eddig még nem vizsgált tanítási módszer alkalmazásának lehetőségeit tárja fel, amelynek során arra keresi a választ, hogy a program milyen mértékben járul hozzá az osztálytermi munka hatékonyságának növeléséhez és a tanulók közötti rangsorbeli eltérés csökkentéséhez. A téma időszerűségét jelzi, hogy egyre több oktatási intézmény tekinti elsődleges feladatának az eltérő képességű, különböző szociális háttérrel rendelkező és hátrányos helyzetű tanulók osztálytermi felzárkóztatását.

RESUME

The treatment of unequal opportunities in schools by group work

The main question of this research is what opportunities the Complex Instruction Program offers in teaching and treating low-performance students. The dissertation demonstrates how status treatment based on group work can become part of a pedagogically, psychologically, sociologically, theoretically and practically considered and consciously built educational method.

The course and method of research is specified in view of the knowledge of principles, formulas and effects of the Program, indicating the steps of an empirical research that support the grounds of the Program at schools.

The topic is discussed in four main units.

In the first chapter, after presenting the Complex Instruction Program, the dissertation studies the relation of the heterogeneous classroom and learning with special regards to acquiring knowledge and socialization.

In the review of literature, the research concentrates on the main theories that are built on the relation of social interaction and learning.

In the third, empirical part of the research, the classwork is observed. Here, the complex organization of working methods are examined, focusing on learning organization and the ways of the interactions in the classroom. An important conclusion of the research is that the withdrawal of the teacher's direction, the direct relation of pupils and the use of roles increase the interaction among pupils and improve their achievement during the lesson. It is proven that the use of roles during the open ended tasks increases the cooperation among pupils, however, the direction of teacher decreases it.

An important statement of the research is that the pupils who are treated by this status program achieve higher performance than those who work in traditional lessons, hence the Complex Instruction Program has an important effect on learning.

The last part of the dissertation analyzes the results, partly theoretically and partly based on concrete achievements. An important result is that the status of students shows mutual connection with their disadvantaged situation and their performance. The dissertation gives a detailed description of the disadvantaged pupils' treatment of

status problems, which is important from the view of using Complex Instruction Program successfully. The aim of the dissertation is to contribute to the study that helps the process of education with empirical investigation mainly in primary schools.

The importance of the research is that it reveals the opportunities of using this educational method that has not been studied in Hungary so far. The study seeks the answer of how the Program helps the classwork and how it decreases the differences among pupils.

The actuality of the topic is that more and more schools find it important to handle the status problem of disadvantaged pupils.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Allport, G. W.** (1977): *Az előítélet*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Allport, G. W.** (1995): Kultúra, szituáció és szerep. In: Bakacsiné Gulyás Mária (szerk.): *A nevelés társadalmi alapjai*. JGYTF Kiadó, Szeged. 126. o.
- Andorka Rudolf** (2002) *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Avermaet, E. V.** (1995): Társas befolyás kiscsoportokban. In: Hewstone, M. – Stroebe, W. – Codol, J. P. Stephenson, G. M. (szerk.): *Szociálpszichológia*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest. 245-287. o.
- Az oktatás és az Európai Unió.** In: www.oki.hu
- Bábosik István** (2000a): Az iskola nevelési hatékonyságának mutatói. *Új Pedagógiai Szemle*. 2. szám. 3-11. o.
- Bábosik István** (2000b): A cigány tanulók oktatás-nevelési kirekesztődésének okai és a kirekesztődés megelőzésének lehetőségei. Okker Kiadó, Budapest. 12. o.
- Bábosik István – Nádasi Mária** (1975): *Közvetett ráhatás a csoportmunkában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Babusik Ferenc** (1999): *Kutatás az ózdi régió roma népessége körében*. <http://www.romapage.hu> (tanulmányok). Delphoi Consulting, Budapest.
- Bandura, A.** (1976): Szociális tanulás utánzás útján. In: Pataki Ferenc (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest. 84-112. o.
- Báthory Zoltán** (2000): *Tanulók, iskolák, különbségek*. OKKER Oktatási Kiadó, Budapest.
- Béres Csaba** (2002): A szociális kirekesztődés elleni küzdelem, a szocializáció lehetőségei hátrányos helyzetű (roma) fiatalok körében. In: Béres Csaba (szerk.): *Kirekesztődés vagy integrálódás?* Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 35. o.
- Bogdán János** (1996): A cigány oktatásfejlesztési programokról, *Iskolakultúra*, 4. szám. 116-126. o.
- Bordács Margit** (2001): A pedagógusok előítéletességének vizsgálata roma gyerekeket is tanító pedagógusok körében. *Új Pedagógiai Szemle*. 2. szám. 70-89. o.

- Bozsovics, L. I.** (1976): A gyermeki fejlődés szociális szituációja. In: Pataki Ferenc (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia*, Gondolat Könyvkiadó, Budapest. 56-84. o.
- Brezsnyánszki László** (1997): *A bátorító nevelés alapjai. Segédanyag az individuálpszichológia nevelési elveinek és módszereinek tanulmányozásához* IF Alapítvány, Budapest.
- Brim, O. G.** (1994): *Socialisation nach Abschluss der Kindheit*. Stanton, Wh.
- Bourdieu, P.** (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Buda Mariann** (1999): Minőség és szelekció. *Educatio*. 3. szám, 517-533. o.
- Buzás László** (1980): *A csoportmunka*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Buzás László** (1969): *A csoportmunka időszerű kérdései*. Pedagógiai Közlemények. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Buzás László** (1969): *Az Új Iskola pedagógiája*. Pedagógiai Közlemények. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Cobb, C. D. – Glass, G. V.** (1999): Ethnic Segregation in Arizona Charter Schools. *Education Policy Analysis Archives*. Arizona State University.
- Cohen, B. P. – Cohen, E. G.** (1991): From groupwork among children to R&C teams: Interdependence, interaction and productivity. In: E. J. Lawer - B. Markovsky - C. Markovsky - C. Ridgeway – H. Walker (szerk.): *Advances in group process*, Greenwich, CT: JAI Press.
- Cohen, E. G.** (1986): Designing groupwork: Strategies for heterogeneous classrooms. *Teacher College Press*, New York.
- Cohen, E. G.** (1994): Restructuring the classroom: conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*.
- Cohen, E. G. – Lotan, R. A.** (1989): Can classrooms learn? *Sociology of Education*, 62. szám. 75-94. o.
- Cousinet, R.** (1945): *Une méthode de travail libre par groupes*. Cerf, Paris.
- Csapó Benő** (1999): A tudás minősége. *Educatio*. 3. szám. 473-487. o.
- Csapó Benő** (2005): Franciaországi konferencia a PISA-felmérésről. *Köznevelés*, 29. szám. 22-24. o.
- Csirmaz Mátyás** (2003): Alternativitás vagy az oktatási rendszer hiányosságai? *Új Pedagógiai Szemle*. 10. szám. 86-98. o.

- Csoma Gyula** (2004): A kíváncsi műveltség dilemmái a közoktatásban. *Educatio*, 2. szám. 247-266. o.
- Csoma Gyula** (2000): *Tanuláselméletek és tanulási stratégiák*. Esély 2000. konferencia.
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=esely-Csoma-Tanulaselmletek>.
- Csukonyi Csilla – Münnich Ákos – Oravecz Zita** (2003): A demokratikus értékek megjelenése a középiskolások csoportgondolkodásában. *Új Pedagógiai Szemle* 11. szám. 17-32. o.
- Deák Zsuzsa – Nagy Mária** (1995): A pedagógus szakma az ezredforduló Magyarországon. In: Bakacsiné Gulyás Mária (szerk.): *A nevelés társadalmi alapjai*. JGYTF Kiadó, Szeged. 306. o.
- Delors, J.** (1997): *Oktatás-rejtett kincs*. Osiris Kiadó, Budapest. 8. o.
- Dewey, J.** (1996): A nevelés jellege és folyamata. *Pedagógiai Források*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Dewey, J.** (1976): *A nevelés jellege és feladata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Dogan, M. – Rokkan, S.** szerk. (1969): *Quantitative Ecological Analysis in the Social Sciences*. MIT Press, Cambridge, London.
- Doise, W. – Moscovici, S.** (1980): A csoportdöntés. In: Pataki Ferenc (szerk.): *Csoportlélektan*. Gondolat Kiadó, Budapest. 539-569. o.
- 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. o.
- Doise, W. – Palmonari, A.** (1984): *Social Interaction in Individual Developement*, Cambridge University Press
- Enyedi György** szerk. (1993): *Társadalmi-területi egyenlőtlenségek Magyarországon*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.
- Esély 2000 konferencia:** In:
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=esely>
- Falus Iván** (2003): Az oktatás stratégiai és módszerei. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Farkas Péter** (2002): A roma tanulók iskolai sikerességének és a roma kisebbség helyzetének javítását szolgáló eszközök és a Nemzeti fejlesztési Terv. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 11. szám. 3-17. o.

Fehér Könyv az ifjúságról. Európai Bizottság. 2001.

http://www.mobilitas.hu/letoltes/feher_konyv.doc

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

Fix, M. E. – Passel, J. S. (1994): *Immigration and Immigrants*. In:

<http://www.urban.org/url.cfm?ID=305184>

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

Flavell, I. H. – Wellmann, H. M. (1977): Metamemory. In: Kail, R. V. – Hagen, J. W. (szerk.): *Perspectives on the development and cognition*. N. J. Erlbaum, Hillsdale. 3-33. o.

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

Forray R. Katalin (1989): Cigány fiúk és lányok iskolai motivációi és etnikai identitása, *Kultúra és közösség*, 4. szám. 80-86. o.

Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (1998): *Cigány gyermekek szocializációja*. Aula.

Forray R. Katalin – Kozma Tamás (1992): *Társadalmi tér és oktatási rendszer*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Freinet, E. (1969): *Naissance d'une pédagogie populaire*. Maspero, Parizs.

Freud, S. (1994): *Bevezetés a pszichoanalízisbe*. Gondolat Könyvkiadó, Talentum, Budapest

Fülöp Márta (2001): A versengés mint szociális képesség. In: Csapó Benő – Vidákovich Tibor: *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 129-143. o.

Giddens, A. (2003): *Szociológia*. Osiris Kiadó, Budapest.

Goslin, D. A. (1995): Bevezetés a szocializáció kutatásába. In: Bakacsiné Gulyás Mária *A nevelés társadalmi alapjai*. JGYTF Kiadó, Szeged. 73-93. o.

Halász Gábor - Lannert Judit (1997): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

- Harsányi Eszter - Radó Péter** (szerk.) (1997): A cigány tanulók a magyar iskolákban. *Educatio* 1. Budapest. 48-60. o.
- Hortobágyi Katalin** (1995): *A tanulási folyamat differenciálásának elvei és gyakorlata*. OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest.
- Illyés Sándor** (2000): *Rendszerfunkciók és hátrányos helyzet*. OM-OKT 37. o.
- Integrating Services for Children at Risk: Denmark, France, Netherlands, Sweden, United Kingdom (England and Wales)** (1996). Mary Lewis (szerk.) and Centre for Educational Research and Innovation. Paris Washington, D.C., OECD Publications and Information Center distributor.
- Járó Katalin – Mezei Éva** (1992): Összefoglalás. *Neveléstudományok és Iskolakutatás*. 1992. VIII./2. 21-66. o.
- Johnson, D. W. – Johnson, R. T.** (2000): A tanításra vonatkozó szociálpszichológiai elméletek. In: Lawrence J. Saha (szerk.): *International Encyclopedia of Sociology of Education*.
- Johnson, D. W. – Johnson, R. T.** (1994): Learning together and alone: cooperation, competition and individualization. *Englewood Cliffs*, Prentice-Hall, New York.
- Kagan, S.** (2001): *Kooperatív tanulás*. Önkönet Kft. Budapest.
- Kemény István – Havasi Gábor** (1996): Cigánynak lenni. In: Andorka Rudolf – Kolosi Tamás – Vukovich György (szerk.) *Társadalmi Riport*. Társasági – Századvég, Budapest. 352-381. o.
- Kenyeres Elemér** (1928): Az Új Iskola és pedagógiája. *Magyar Pedagógia*. 81-84.
- Kertesi Gábor - Kézdi Gábor** (1996): *Az iskolai teljesítmény pszichológiai tényezői*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kozma Tamás** (1999): *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kozma Tamás** (1981): *Hátrányos helyzet. Egy oktatásügyi probléma társadalmi vetületei*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kozma Tamás** (2000): *Társadalmi egyenlőtlenségek az iskolában*. OM. 141-143. o.
- Közoktatási törvény** 2004. 121. § (1) bekezdésének 14. pont.
- Kulcsár Tibor** (1982): *Az iskolai teljesítmény pszichológiai jellemzői*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ladányi János – Csanádi Gábor** (1983): *Szelekció az általános iskolában*. Magvető Kiadó, Budapest.

- Lénárd Ferenc – Demeter Katalin** (1990): *A nevelés gyakorlata a tanítási órán*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ligeti György – Báder József** (1998): *Szereti valaki a cigányokat?*
<http://www.romacentrum.hu/aktualis/tudkut/szereti.htm>
- Light, P. – Glacham, M.** (1985): *Facilitation of individual problem solving through peer interaction. Educational Psychology*. 5. 217-225. o.
- Liskó Ilona** (2002): A cigány tanulók oktatási esélyei. *Educatio*. 1, szám. 49-62. o.
- Liskó Ilona** (2000): Társadalmi esélyek és iskola. *Új Pedagógiai Szemle*. 1. szám. 59-63. o.
- Loránd Ferenc** (2004): *A komprehenzív iskola breviáriuma*. SuliNova, Budapest.
- Loránd Ferenc** (1997): Az egységes iskoláról. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. szám. 3-20. o.
- Lovas István** (1998): A közoktatás struktúrájának változása. *Tanulmányok a közoktatásról*. OKNT, OM
- Magyar Értelmező Kéziszótár** (1982), Szerk.: Juhász József, Szőke István, O. Nagy Gábor, Kovalovszky Miklós. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mead, G. H.** (1973): *A pszichikum, az én és a társadalom*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Mérei Ferenc** (2001): *Közösségek rejtett hálózata*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Mojzesné Székely Katalin** (2002): Ifjúság, hátrányos helyzet, szocializáció. In: Béres Csaba (szerk.) *Kirekesztődés vagy integrálódás?* Debreceni Egyetem Kossuth Egyetemi Kiadó. 7-26. o.
- Morrison – Khun** (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. o.
- Nádasi Márta** (1986): *Egységesség és differenciáltság a tanulási órán*, Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nahalka István** (2003): A tanulás. In.: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 103-137. o.
- Nagy József** (1996): *Nevelési kézikönyv*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged. 19-101. o.
- Németh András** (2001): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

- Németh András – Ehrenhard Skiera** (1999): *A reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Newman, D. – Griffin, P. – Cole, M.** (1981): *The construction zone: Working for cognitive change in school*. Cambridge University Press.
- Okon, W.** (1966): *Az oktatás közösségi formái a lengyel iskolákban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Papp János** (1997): A hátrányos helyzet értelmezése. *Educatio*, 1. szám. 3-8. o.
- Parkhurst, H.** (1982): *A Dalton-terv*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pedagógiai Lexikon I. kötet** (1997), Szerk.: Báthory Zoltán – Falus Iván, Keraban Kiadó, Budapest. 258. o.
- Pedagógiai Lexikon I. kötet** (1997), Szerk.: Báthory Zoltán – Falus Iván, Keraban Kiadó, Budapest. 543. o.
- Pedagógiai Lexikon II. kötet** (1997), Szerk.: Báthory Zoltán – Falus Iván, Keraban Kiadó, Budapest. 39. o.
- Perret-Clermont, A. N.** (1980): Social interaction and cognitive developement in children. *European Association of Experimentelal Social Psychology*. Academic Press, London - New York.
- 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. o.
- Perrow, C.** (1967): A framework for the cooperative analysis of organizations. *American Sociological Review*. 32. szám. 194-208. o.
- Petersen, P.** (1998): *Kis Jena-Plan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Petrusek, M.** (1972): *Szociometria: Elméletek, módszer és technikák*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Piaget, J.** (1997): *Az értelem pszichológiája*. Kairosz Kiadó, Budapest. 224. o.
- Piaget, J.** (1957): *Le jugement moral chez l'enfant*. Alcan, Párizs.
- Piaget, J.** Les méthodes nouvelles. Leurs bases psychologiques. Examen des méthodes nouvelles. In: *Encyclopédia Francaise*. In: Bouglé, C. (szerk.) *Éducation et Instruction*. 15. kötet. Párizs.
- Piaget, J.** (1973): *Ou va l'éducation?* Denoel Gonthier. Bibliothèque Médiations, Paris, 73. o.

- 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. – Inhelder, B.** (2000): *Gyermeklelektan*. Osiris Kiadó, Budapest. 369. o.
- Piattelli-Palmarini, M.** (1980): *Language and learning: the debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*, Routledge & K. Paul, London.
- Poitou, J. P.** (1980): Szociális hierarchiák kísérleti vizsgálata. In: Pataki Ferenc (szerk.) *Csoportlélektan*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest. 367-391. o.
- Popper Péter** (szerk.) (1985): *Piaget emlékkötet*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Radó Péter** (2000): Esélyegyenlőség és oktatáspolitikai. *Új Pedagógiai Szemle*. 1. szám. 33-39. o.
- Radó Péter** (1996 b): *Jelentés a magyarországi cigány tanulók oktatásáról*. Oktatókutató Intézet, Budapest. 117. o.
- Reményi Andrea Ágnes** (1997): Munkahelyi csoportok megszólítási rendszerének szociolingvisztikai vizsgálata című disszertáció, ELTE. Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék.
- Rogoff, B.** (1990): *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press, New York.
- Ruppert, O. P.** (1976) Az oktatás lefolyása. In: Pataki Ferenc (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest. 575-588. o.
- Shulman, J. – Lotan, R. A. – Whitcomb, J. A.** (1998): *Groupwork in diverse classrooms*. Columbia University.
- Shulman, J. – Lotan, A. R. – Whitcomb, A. J** (1998): *Groupwork in diverse classroom*. Teacher College Press. New York.
- Shulman, J. – Lotan, A. R. – Whitcomb, A. J.** (1998): *Facilitator's Guide to Groupwork in diverse classroom*. Teacher College Press. New York.
- Subbotskij, E. V.** (1987): Communicative style and the genesis of personality in preschoolers. *Szovjet Pszichologia* 25. szám. 38-58. o.
- Szabó László Tamás** (1985): *A rejtett tanterv*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Szabó László Tamás** (1998): *Tanárképzés Európában*. Oktatókutató Intézet Educatio Kiadója, Budapest.
- Szegő László** (1983): A cigány nyelv. In: Szegő László szerk. *Cigányok, honnét jöttek - merre tartanak*. Kozmosz kiadó, Budapest. 58-81 o.

- Szenczi Árpád** (2000): *Neveléstani alapkérdések*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 113. o.
- Tauber István** (1984): A cigánysággal kapcsolatos előítéletek problémái. In: Kozák Istvánné et al.: *Cigányügyi tanulmányok és dokumentumok*. MTA, Szociológiai Kutató Intézet, Budapest. 174-188. o.
- Thomson, J. D.** (1967): *Organizations in action*. McGraw-Hill, New York.
- Tomasello, M.** (2002): *Gondolkodás és kultúra*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Vág Ottó** (1985): *Reformelméletek és reformmozgalmak a pedagógiában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vajda Zsuzsanna** (1995): Szülő, gyerek, piac. In: Bakacsiné Gulyás Mária (szerk.): *A nevelés társadalmi alapjai*. JGYTF Kiadó, Szeged. 155-165. o.
- Van Fossen, B. E.** (1987): Curricular Teaching and Status Maintenance. *Sociology of Education*, 60. szám. 104-122. o.
- Várnagy Elemér** (2000): *A cigány tanulók megismerési folyamatainak néhány sajátossága*. Okker Kiadó, Budapest. 63. o.
- Vekerdy Tamás** (1995): Az értékszocializáció néhány kérdése. In: Bakacsiné Gulyás Mária: *A nevelés társadalmi alapjai*. JGYTF Kiadó, Szeged.) 93-109. o.
- 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.
- Wallon, H.** (1954): *Les origines du caractere chez l'enfant*. Boivin, Paris.
- Wallon, H.** (1971): *Válogatott tanulmányok*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Wiseman, S.** (1976): A környezeti hátrány és a tanár. In: Pataki Ferenc (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest. 212-234. o.
- Yates, A.** (1976): Csoportképzési eljárások az iskolában. In: Pataki Ferenc (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest. 543-575. o.
- Zsolnai Anikó** (2004): A szociális készségek fejlesztésének lehetőségei az óvodákban és az iskolákban. In: *Új Katedra*, 2004. december, 9-11. o.

A SZERZŐ MUNKÁI A TÉMÁBAN

PUBLIKÁLT TANULMÁNYOK

- 2006** A tanulói státus hatása a tanulók órai szereplésére. *Új Pedagógiai Szemle* (megjelenés alatt, a megjelenésről nyilatkozó e-mail csatolva.)
- 2005** A társas interakció mint tudásgyarapító tényező a heterogén osztályokban. *Iskolakultúra* 15, 5:16-25.
- Egy hátránykompenzáló iskolai program (társszerző: Nagy Zita Éva). *Új Pedagógiai Szemle* 54, 4-5:172-190.
- 2004** A Komplex Instrukciós Program alkalmazása a hejőkeresztúri Körzeti Általános Iskolában. *Magiszter* 2, 4:34-53.
- Hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása a Komplex Instrukciós Program segítségével. *Új Katedra* 13, 11:21-24.
- Társadalmi együttélés – interkulturális nevelés. *Zempléni Múzsza* 4, 2:29-38.
- Komplex Instrukciós Program. *Tanári Létkérdések*, RAABE Kiadó 47. kiegészítő kötet, E 4.4 / 1-30.
- 2002** A roma tanulók státuszproblémájának kezelése a hejőkeresztúri Körzeti Általános Iskolában. *Új Katedra* 11, 4:19-28.
- 2001** Konkrét helyzet – konkrét elemzése. In: Trencsényi László (szerk.) *Példák és példaképek*. Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai Intézet, Miskolc. 103-117.

KONFERENCIA ELŐADÁSOK

- 2005** A hátrányos helyzetű tanulók státuszproblémájának kezelése a Complex Instruction Program segítségével. „Értékek és tanulságok” konferencia, XV. Baranyai Pedagógiai Napok, Pécs. 2005. április 27-28.
(DE Neveléstudományi tanszék könyvtára, KT/32.)

Örömtanítás a Komplex Instrukciós Program módszerrel (természettudomány). „Érzelem és minőség” Konferencia. Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Pedagógiai Napok, Szolnok. 2005. március 31.
(DE Neveléstudományi tanszék könyvtára, KT/33.)

- 2004** A Komplex Instrukciós Program alkalmazása. *EszmeCsere az integrációért II. konferencia*. CEU, Budapest. 2004. november 11-12.
(DE Neveléstudományi tanszék könyvtára, KT/34.)

Örömtanítás a Komplex Instrukciós Program módszerrel (természettudomány). „Minőség az oktatásban” Gallup Közoktatási Konferencia. Budapest 2004. november 4-5.
(DE Neveléstudományi tanszék könyvtára, KT/35.)

A hátrányos helyzetű tanulók oktatása a Complex Instruction Program segítségével. *IV. Országos Neveléstudományi Konferencia*, Budapest, MTA Székház, 2004. október 20-22.
(DE Neveléstudományi tanszék könyvtára, KT/36.)

Hátrányos helyzetű gyerekek az osztályteremben. *Debreceni Pedagógiai Napok*. 2004. április 21-23.
(DE Neveléstudományi tanszék könyvtára, KT/37.)

- 2003** A pedagógus kompetenciája a tanulók státuszának kezelésében. *Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program I. Találkozója*. Debrecen. 2003.
(DE Neveléstudományi tanszék könyvtára, KT/38.)

A pedagógus szerepe a tanulók státuszproblémájának kezelésében, különös tekintettel a roma tanulókra. *III. Országos Neveléstudományi Konferencia*. Budapest, MTA Székház, 2003. október 9-13.
(DE Neveléstudományi tanszék könyvtára, KT/39.)

Dialogue between generations. *Intercultural Relations and Learning*.

Grundtvig Learning Partnership Network of Intergenerational Learning in Europe (NIGEL). Hannover, 2003. október 5-9.

(DE Neveléstudományi tanszék könyvtára, KT/40.)

Komplex Instrukciós Program. *EszmeCsere az integrációért Konferencia*. CEU, Budapest. 2003. május 26-27.

(DE Neveléstudományi tanszék könyvtára, KT/41.)

A roma tanulók státuszproblémája. „*Pedagógus szerep – pedagógus mesterség*” *Differenciálás – felzárkóztatás a közoktatásban regionális konferencia*. Szekszárd. 2003. április 28.

(DE Neveléstudományi tanszék könyvtára, KT/42.)

- 2002** Putri sor a világfaluban, avagy a digitális szakadék elkerülésének kérdése egy általános iskolában. *II. Országos Neveléstudományi Konferencia*, Budapest, MTA Székház, 2002. október 24-26.
(DE Neveléstudományi tanszék könyvtára, KT/43.)

ÁBRÁK JEGYZÉKE

oldal

1. ábra: Az óramegfigyelések eloszlása az iskolák között (%)	93
2. ábra: A megfigyelések eloszlása az óra típusát tekintve (%)	94
3. ábra: A megfigyelések száma havonként	95
4. ábra: A tájékoztat, utasít, meghatároz és a kérdéseket tesz fel változók gyakoriságának alakulása a vizsgált időintervallumban	99
5. ábra: A tétlen és a felnőttre vár változók gyakoriságának alakulása a vizsgált időintervallumban	108
6. ábra: A tanulók beszédgyakorisága a különböző osztálymunka-szervezési technikák alatt	132
7. ábra: A hátrányos helyzetű tanulók tevékenységének gyakorisága az osztályfoglalkozások alatt	135
8. ábra: Az alacsony és a magas státuszú tanulók tevékenységének gyakorisága a csoportmunka alatt	136
9. ábra: Az alacsony és a magas státuszú tanulók tevékenységének gyakorisága a frontális osztálymunka alatt	137
10. ábra: A „kistanár” és az egyéb szerepet betöltő alacsony státuszú tanulók szereplésének gyakorisága	141
11. ábra: A „kistanár” segítségadásának gyakorisága a csoportmunka során	142
12. ábra: A tanár és a „kistanár” befolyása az ismeretsajátításra	147
13. ábra: A tanulók helyes válaszainak aránya az alkalmazott osztálymunka-szervezés függvényében	154
14. ábra: A tanítási óra jellemzése	167
15. ábra: A Program kedveltsége a tanulók körében (%)	169
16. ábra: A tanítási óra jellemzése (diákok, %)	171

TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

oldal

1. táblázat: A vizsgálatban résztvevő intézmények tanulói létszáma (2002)	80
2. táblázat: A Complex Instruction Program mérési eredményében résztvevő nevelők és tanulói csoportok	81
3. táblázat: A vizsgálatban résztvevők tanulók száma tanévenkénti megoszlásban	82
4. táblázat: A szociometriai mérésben résztvevő osztályok és tanulók száma intézményenként	85
5. táblázat: A szociometriai mutatók átlagértéke	86
6. táblázat: Az iskolákban mért konvencionális mutatók értéke	87
7. táblázat: Az osztályhierarchia mutatói intézményenként (2002)	90
8. táblázat: A tanár irányító szerepének változói	101
9. táblázat: A tanulók tevékenységének változói	109
10. táblázat: A státuskezelésre irányuló változók hatása a diákok pozitív tevékenységére I.	111
11. táblázat: A státuszkezelésre irányuló változók hatása a diákok pozitív tevékenységére II.	112
12. táblázat: A munkára motiválás és a tanulók pozitív tevékenységének összefüggése	114
13. táblázat: A tanár irányító tevékenységének hatása az olvasás/írás tevékenységre	115
14. táblázat: A tanár irányító tevékenységének hatása a diákok tétlenség tevékenységére	116
15. táblázat: Az egyéni tanulói mérésben résztvevő tanulók megoszlása iskolánként	130
16. táblázat: A nem a feladattal kapcsolatos beszélgetés gyakorisága az alacsony státuszú tanulók körében	133
17. táblázat: A felnőttre vár és a tétlen tevékenységek gyakorisága az alacsony státuszú tanulók körében	139
18. táblázat: Az önálló munka tevékenységforma jellemzői az alacsony és a magas státuszú tanulók órai munkájában	140
19. táblázat: Az osztálymunka mérési területei	145

20. táblázat: A tanulmányi munka mérésében részt vevő tanulók	151
21. táblázat: A feladatlapok mérési eredményei a jó válaszok függvényében	153
22. táblázat: A kérdésekre adott hibátlan válaszok megoszlása a két intézményben	155
23. táblázat: A szociometriai mérésben résztvevő osztályok és tanulók év végi létszáma intézményenként	157
24. táblázat: Az osztályhierarchia alján elhelyezkedő tanulók aránya évenkénti lebontásban (%)	158
25. táblázat: Az osztályhierarchia mutatói intézményenként 2005-ben	159
26. táblázat: Jellemző válaszok a „Mit tartott a módszer legnagyobb erényének?” kérdésére	162
27. táblázat: Jellemző válaszok a „Mennyi felkészülést igényel a foglalkozás?” kérdésére	162
28. táblázat: Jellemző válaszok a „Változott-e a gyerekek hozzáállása a tanórai munkához?” kérdésére	163
29. táblázat: Jellemző válaszok a „Hogyan érezte magát a tanítási órán?” kérdésére	163
30. táblázat: Jellemző válaszok az „Ajánlja-e kollégáinak? Ha igen, miért?” kérdéseire	165
31. táblázat: Kételyek és problémafelvetések	165
32. táblázat: A tanárok véleménye a Complex Instruction Program szerint szervezett óráról	167
33. táblázat: Jellemző válaszok a „Miben volt másabb ez az óra, mint a többi?” kérdésre	169
34. táblázat: Jellemző válaszok a „Szeretnéd-e, ha több hasonló óraszervezés lenne?” kérdésre	170
35. táblázat: Alkalmazott módszerek összehasonlítása gyerekeknél	173

MELLÉKLETEK JEGYZÉKE

- I. Szociometriai felmérőlap**
- II. A csoportra vonatkozó indexek kiszámítása**
- III. Tanári megfigyelő lap**
- IV. Megfigyelőlap az egész osztály részére**
- V. „Megfigyelő lap az osztály részére” kitöltési útmutató**
- VI. Egyéni tanulói megfigyelőlap (CIP)**
- VII. Kérdőív a státuszkezelés ismereteinek felmérésére**
- VIII. Tanári kérdőív I.**
- IX. Tanári kérdőív II.**
- X. Tanulói kérdőív I.**
- XI. Tanulói kérdőív II.**
- XII. Kérdőív intézményvezetők részére**
- XIII. Complex Instruction Program elveinek megfelelő óravázlat**

Mellékletek

I. számú melléklet

Szociometriai felmérőlap

Iskola: _____

Név: _____

Osztály: _____

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

NÉV:

1. Ki a legjobb tanuló az osztályban? _____
2. Ki a legjópofább, legviccesebb? _____
3. Vita van az osztályban. Osztályfőnököd Rátok bízta a döntést. Te kit választanál bírónak, akire mindenki hallgat? _____
4. Ki a barátod, akivel minden titkodat meg tudod osztani? _____
5. Szerinted ki indul a legtöbb tanulmányi versenyen? _____
6. Ha osztályfőnököd kimegy a teremből, kire bízta, hogy ügyeljen a rendre? _____
7. Vasárnap délután sétálsz a parkban. Kivel szeretnél legjobban találkozni? _____
8. Kit szeretsz a legjobban? _____
9. Egy sötét erdőben kirándultok. Osztályfőnököd megsebesül. Kell valaki, aki kivezeti az osztályt az erdőből. Te kit választanál? _____
10. Kiben bízol a legjobban? _____

II. számú melléklet

A csoportra vonatkozó indexek kiszámítása

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

SQ = az összes végrehajtott választás száma

N = személyek száma

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

SZQ = a kölcsönös kapcsolatokkal rendelkezők száma

N = társas mezőben lévő személyek száma

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

SQ = az összes végrehajtott kölcsönös választás száma

N = személyek száma

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

SQ = az összes végrehajtott kölcsönös választás száma

SP = a végrehajtott összes választás száma

*III. számú melléklet***Tanári megfigyelő lap**

Tanár:

Dátum:

Megfigyelést végző személy:

Megfigyelés időtartama:

Osztály:

Tantárgy:

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

IV. számú melléklet

Megfigyelőlap az egész osztály részére

Dátum:

Tanár:

Felnőttek száma a teremben:

Tanulók létszáma:

Évfolyam, osztály:

Tanítási egység témája:

Megfigyelést végző személy:

Megfigyelés időtartama:

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

V. számú melléklet

„Megfigyelő lap az osztály részére” kitöltési útmutató

Kategória

Meghatározás

Tanulói tevékenység a csoportmunka során

- | | |
|--|---|
| 1. Beszél vagy beszél és tevékenykedik | <p>A tanuló(k) beszél(nek) a feladatról</p> <ul style="list-style-type: none"> - az anyagokat kezeli és beszél egy időben - beszélget, vitázik az olvasottakról, látottakról - beszélget az eljárásról, csoportszerepek normák - tanárral folytat beszélgetést |
| 2. Anyaggal tevékenykedik | <p>A tanuló az anyagokkal/eszközökkel tevékenykedik, nem beszél ezalatt</p> <ul style="list-style-type: none"> - talán más dolgokról beszél a munka során - másokkal vagy egyedül dolgozik |
| 3. Olvas, ír | <p>A tanuló a feladattal kapcsolatban olvas, ír</p> <ul style="list-style-type: none"> - egyedül vagy másokkal együtt dolgozik - tevékenyen ír, olvas - ha a tanulók egy időben olvasnak és vitáznak, a beszél és tevékenykedik kategóriába kell sorolni |
| 4. Néz, feladatra figyel | <p>A tanuló részt vesz a folyamatban, de nem aktív cselekvő része a munkának</p> <ul style="list-style-type: none"> - más tanuló munkáját figyel - figyel a másik tanulót, aki olvas, de nem követi a szemével a szöveget, a testbeszéd nem aktív - a tanárra figyel, de nem beszél vele |
| 5. Tétlen | <p>A tanuló egyértelműen nem tevékeny</p> <ul style="list-style-type: none"> - nem a feladattal kapcsolatban tevékenykedik - más csoport munkáját figyel - a feladattal nem kapcsolatos dolgokról beszél társaival |
| 6. Felnőttre vár | <p>A tanuló a tanárra vár</p> <ul style="list-style-type: none"> - felfüggeszt minden tevékenységet - jelentkezik és jelzi, hogy tanárra van szüksége |

VI. számú melléklet

Egyéni tanulói megfigyelőlap (CIP)

Tanuló:

Osztály:

Tanár:

Szerep:

Státusz:

Megfigyelő:

Megfigyelési szempont	1.perc		2. perc		3. perc	
	1.-30.	31.-60.	1.-30.	31.-60.	1.-30.	31.-60.
Beszéd						
Segítséget ad						
Segítséget kér						
Kistanár szerepet gyakorol						
Feladattal kapcsolatosan beszélget						
Nem a feladattal kapcsolatosan beszélget						
Viselkedés						
Önálló munkát végez						
Társakkal közösen dolgozik						
Figyel						
Felnőttre vár						

VII. számú melléklet

Egyéni tanulói megfigyelőlap frontális osztálymunkához

Tanuló:

Osztály:

Tanár:

Státusz:

Megfigyelő:

Megfigyelési szempont	1.perc		2. perc		3. perc	
	1.-30.	31.-60.	1.-30.	31.-60.	1.-30.	31.-60.
Beszéd						
Feladattal kapcsolatosan beszél						
Nem a feladattal kapcsolatos beszélgetést folytat						
Viselkedés						
Önálló munkát végez						
Figyel						
Felnőttre vár						

VIII. számú melléklet

Kérdőív a státuszkezelés ismereteinek felmérésére

1. Válaszoljon a kérdésekre!

Miben látja a tanártréning célját és jelentőségét?

Adjon meg legalább három olyan ismérvet, amely az Ön számára a legnagyobb jelentőséggel bír a Complex Instruction Program alkalmazásában!

Melyek a csoportalakítás szempontjai?

Milyen státuszkezelő eljárásokat ismer?

Az Ön órai munkáját mennyiben segítette a szakértői segítségadás?

2. Jelölje X-el az Ön szerint igaz állítást!

Igaz

Hamis

Nincs minden diák birtokában minden fontos képességnek

☐☐

Nincs meg mindenkinek minden képessége

☐☐

Minden diák rendelkezik kiemelkedő intellektuális képességgel

☐☐

Néhány diák minden intellektuális képességgel rendelkezik

☐☐

*IX. számú 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:

.....

.....

.....

.....

.....

X. számú kérdőív:

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	Complex Instruction 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			

XI. számú kérdőív:

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?

.....

.....

.....

.....

Szeretné-e, ha több hasonló óra lenne? Miért?

.....

.....

.....

.....

XII. számú melléklet:

Tanulói kérdőív II.

Töltsd ki a kérdőívet!

A megfelelő helyre tegyél „X”-et!

Tanulói kérdőív			
Melyik állítás igaz	Hagyományos Frontális óra	Hagyományos Csoportos óra	Complex Instruction óra
A tanítási órán több lehetőségem van a szereplésre			
A tanítási óra érdekesebb, szívesebb			
Mindig kapok feladatot			
Mindig van olyan feladat, amit meg tudok oldani			
Ha megakadok, segítséget kapok társaimtól			
Társaim elismerik munkámat			
Többet tanulok			
Ötleteimet figyelembe veszik a többiek			
Jó érzéssel tölt el, hogy segíthetek másoknak			
Megmutathatom képességemet			
Egy órán többféle tevékenységet végzek			

*XIII. számú kérdőív:***Kérdőív intézményvezetők részére**

(A megfelelő választ kérjük, aláhúzással jelezze!)

- Rendelkezik-e az intézmény a csoportmunka alkalmazására kialakított tanteremmel?

igen nem

- Rendelkezik-e az intézmény a csoportmunka alkalmazásához szükséges eszközökkel?

igen nem

- Van-e a tanároknak alkalmuk egymás munkájának elemzésére és értékelésére?

igen nem

- Készült-e a tanulói összetételt figyelembe vevő, az egész iskolára kiterjedő nevelési-oktatási terv?

igen nem

- Elegendő időkedvezményt biztosított-e az iskola a tanároknak az új tanterv megszerkesztéséhez?

igen nem

- Dolgozott-e ki valamilyen tervet az intézmény a Program fenntarthatóságára?

igen nem

XIV. számú melléklet:

Complex Instruction Program elveinek megfelelő óravázlat

Tanított tantárgy: történelem

Az óra típusa: rendszerező, ismétlő óra

Évfolyam: hatodik

Téma: reneszánsz

Tanító kolléga szakja: magyar – történelem – ének-zene

Központi téma, nagy ötlet: időutazás – vissza a múltba, a reneszánsz korába.
„Mátyás udvarában élek”

Csoportalakítás: **3 perc**

Csoportösszetétel: heterogén csoport

A szerepek választása szabadon történik.

Szerepek: kistanár
 anyagfelelős
 írnok, olvasó
 beszámoló
 időfelelős, rajzoló

Csoportmunka **12 perc**

Csoportbeszámoló **12 perc**

Egyéni beszámoló **17 perc**

Felhasználható eszközök, anyagok: csomagolópapír, ragasztó, színes filctollak, színes ceruzák, pecsételő párna festékkel, vízfesték, krumpli, kés

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

Tanári motiváció: A reneszánsz szó eredetét és jelenségtartalmát már ismerjük. Ismereteink, ötleteink és képzelőerőnk alapján éljük bele magunkat Mátyás korába (XV. század), a kor szellemébe!

Keltsétek életre a kor nagy személyiségeit és szellemét!

A hozzá vezető utat a csoportfeladatokban megtaláljátok.

Tartsátok be az alapelveket, működjete együtt, mindnyájan tevékenykedjete, beszámolótok így sikeres lesz.

A kistanárok jöjjenek ki a feladatokért és szervezzék meg csoportjuk munkáját!

Az anyagfelelősök a tanári asztalon megtalálják a szükséges eszközöket.

Csoportfeladatok:

1. csoport: „Mátyás és udvara bemutatkozik”

beszámoló = **Mátyás vagyok, a király**

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

A beszéd rövid, lényegre törő legyen!

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

Egyéni feladatok:

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

**2. csoport: „A Fekete Sereg katonája vagyok”
„Mátyás elfoglalja Bécs városát”**

a, Készítsetek rajzsorozatot a történések, események időrendjében!

b, Hogyan nézne ki a superfegyver, amely egyszerre rendelkezne a fekete sereg összes fegyvernemének jellemzőivel? Rajzoljátok le!

Egyéni feladatok:

- Válaszd ki a rajzsorozat első rajzát, és alakítsd át: „Így is történhetett volna” címmel! Meséld is el!
- Válaszd ki a rajzsorozat utolsó rajzát, és alakítsd át: „Így is történhetett volna” címmel! Meséld is el!
- Készíts használati utasítást a superfegyverhez!
- Ha te lennél a fekete sereg ellenfele, hogyan tudnád megfordítani a csata kimenetelét? Fejtsd ki védekezési és támadási stratégiádat és taktikádat!

3. csoport:

a, Tervezzetek meg egy reneszánsz palotát, és készítsétek le annak alaprajzát!

b, Helyezzetek el a tervrajz megfelelő részébe odaillő (korhű) tárgyakat, berendezéseket vagy (és) személyeket!

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

Egyéni feladatok:

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

4. csoport

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

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

Egyéni feladatok:

- Milyen programokat lehetett volna még felvenni a király napirendjébe?
- Milyen ételeket szolgálhattok fel a sikeres vadászat után, amely a rajzotokon nem szerepel?
- Írd le részletesen az általatok készített napirend második pontját!
- Vizsgáld meg az asztalra került ennivalókat, valóban ott lehettek-e Mátyás asztalán? Fejtsd ki, mely növények nem lehettek ott (pl. más kontinensről származtak)!

5. csoport: „Zenész vagyok Mátyás udvarában”

előadó = zenemester

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

Egyéni feladatok:

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