



DIFFERENCIÁLT FEJLESZTÉS HETEROGÉN TANULÓCSOPORTBAN

(DFHT) metódus, mint a Komplex Alapprogram tanítási-tanulási stratégiája, fókuszban a tanulók státuszkezelése

**KOMPLEX
ALAPPROGRAM**

EFOP-3.1.2-16-2016-00001

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE



Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportokban (DFHT)
metódus mint a Komplex Alapprogram tanítási-tanulási stratégiája,
fókuszban a tanulók státuszkezelése



Készült az EFOP-3.1.2-16-2016-00001 kódjelű kiemelt projekt keretében.

Projektigazgató:
Prokajné dr. Szilágyi Ibolya

Projektmenedzser:
Varga Szabolcs

Szakmai vezető:
dr. Révész László



Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportokban (DFHT)

metódus mint a Komplex Alapprogram tanítási-tanulási stratégiája,
fókuszban a tanulók státuszkezelése

Szerzők:

K. Nagy Emese – Révész László

Készült a Komplex Alapprogram kiterjesztési szakaszához

1. kiadás



Lektorálta:

Dr. Halász Gábor
MTA doktora, egyetemi tanár

Dr. habil. Híves-Varga Aranka
egyetemi docens, tanszékvezető

Nyelvi lektorálta:

Juhász Péter

ISBN 978-963-496-124-6 (Print)

ISBN 978-963-496-125-3 (Online)

A kiadásért felelős
az Eszterházy Károly Egyetem rektora
Megjelent az EKE Líceum Kiadó gondozásában
Kiadóvezető: dr. Nagy Andor
Felelős szerkesztő: dr. Domonkosi Ágnes
Layout: Molnár Erzsébet
Tördelés: Névery Tibor
Borító: Dankó Márton
Megjelent: 2019-ben

A nyomtatás és kötés a debreceni nyomdászat
több mint négy évszázados hagyományait őrző Alföldi Nyomda Zrt. munkája
Felelős vezető György Géza vezérigazgató

Tartalomjegyzék

Bevezetés.....	9
1. A Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportokban (DFHT) mint reform és innováció.....	13
1.1. Az innováció létrehozásának indoka.....	13
1.2. A KAP – DFHT innovációs folyamata.....	14
1.3. A KAP – DFHT disszeminációja.....	16
2. A tanulói státusz helyzet hatása az iskolai teljesítményre.....	18
2.1. A státuszrangsor jellemzője.....	18
2.2. A státuszprobléma jelensége.....	20
2.3. A státusz helyzet hatása a csoportmunkára.....	22
2.4. A státushierarchia jellemzője.....	23
2.5. A tanulmányi eredmény szerinti rangsor.....	23
2.6. Státuszkezelés és az osztály szociális szerkezetének megváltoztatása.....	25
3. A közösség kapcsolatrendszere.....	28
4. 4. A DFHT tanítási-tanulási stratégia.....	31
4.1. A DFHT tanítási-tanulási stratégia és a Komplex Alapprogram célrendszere.....	31
4.2. A DFHT tanítási-tanulási stratégia koncepciója.....	32
4.3. A DFHT tanítási-tanulási stratégia jellemzője.....	34
4.4. A DFHT jelentősége a nevelés-oktatás folyamatában.....	35
4.5. A DFHT tanítási-tanulási stratégia megvalósítása.....	37
5. A DFHT tanítási-tanulási stratégiához kapcsolódó pedagógiai megközelítések.....	38
5.1. A redukcionista és a komplex pedagógiai megközelítés.....	38
5.2. 5.2. Az ismeretközlő és a problémafelvető oktatás.....	39
6. A tanulók megismerése.....	41
7. A DFHT tanítási-tanulási stratégiában alkalmazott szervezési módok, munkaformák.....	42
7.1. A differenciálás koncepciója.....	44
7.2. A diákok eltérő tanulási stílusa, az előzetes tudás és a tanuló motivációja mint a differenciálás meghatározói.....	45
7.3. A differenciálás típusai a gyakorlatban.....	47
7.3.1. Individuális oktatás.....	47
7.3.2. Páros munkaforma.....	50



7.3.3. Kiscsoportos oktatás.....	51
7.3.4. A rétegmunka	59
8. A tanítás-tanulás folyamatát segítő módszerek	60
8.1. A drámajáték	60
8.2. A projektmódszer	61
8.3. A tantermen kívüli tanulás	62
9. A digitális (IKT) eszközökkel támogatott tanulás mint az egyéni fejlesztés segítője	64
10. A Komplex Instrukciós Program (DFHT-KIP)	66
10.1. A DFHT-KIP ismérvei	67
10.2. A tudáshoz való egyenlő hozzáférés, a képességek sokfélesége	67
10.2.1. Az osztályon belüli státuszrangsor	68
10.2.2. Az osztály mint szocializációs közeg	69
10.2.3. A képességek sokfélesége	70
10.2.4. A jobb képességű gyerekek helye a csoportban.....	70
10.2.5. Hátrányos helyzetű gyerekek a csoportban.....	71
10.3. A DFHT- KIP bevezetése	73
10.4. A tanórák előkészítése	75
10.5. A tanóra felépítése	75
10.6. A pedagógus tanulása.....	80
10.7. A DFHT-KIP bevezetésének szükségessége	85
10.8. A tanóra megfigyelése	92
10.8.1 A pedagógus és a tanulók megfigyelése a tanórán	93
10.8.2. A pedagógusok státuszkezelő kompetenciájának fejlesztése	94
10.8.3. A tanulói képességek megítélése	96
10.8.4. A tanulói kompetenciákkal szembeni elvárás.....	96
10.8.5. A státuszhelyzet hatása a tanulók órai munkájára	101
10.8.6. A tanulói szerepek státusznövelő hatása	103
11. Mérés és értékelés	109
11.1. Státuszvizsgálat szociometriai mérésekkel.....	109
11.2. Következtetés a mérési eredmény alapján	109
11.3. Tapasztalatok a pedagógusi és tanulói kérdőívek alapján	110
11.3.1. A pedagógusok válaszai	110
11.3.2. A tanulók válaszai.....	114
11.3.3. A csoport és az egyén teljesítményének értékelése	117
12. A DFHT és a DFHT-KIP alkalmazásának hosszú távú eredményei.....	118



12.1. A csoportmunka hatása a tanulók teljesítményére	120
12.2. A pedagógus és tanuló interakciójának	121
12.3. A státuszkezelés hatása.....	123
12.4. A program hatása hátrányos helyzetű tanulókra.....	124
13. A DFHT megvalósulását segítő módszertani elemek	128
13.1. A Gardner többszörös intelligencia-elmélete szerinti óraszervezés	128
13.2. A Bloom-féle taxonómia helye a differenciálásban	128
14. A DFHT sikeres alkalmazásához szükséges elemek – Az iskola mint szervezet	130
14.1. Az iskola mint tanulószervezet	131
14.2. A KAP-iskolák vezetésének jellemzői	132
15. A pedagógus mint a DFHT alkalmazásának a segítője.....	139
15.1. A pedagógus szerepe a sikeres ismeretelsajátításfolyamatában	139
15.2. A pedagógusnak a DFHT sikeres alkalmazásához szükséges ismerete és jártassága	141
15.3. A pedagógusokkal szemben támasztott követelmények, a pedagógus megváltozott szerepe	144
15.4. A pedagógusok hozzáértése a heterogén tanulói csoportok kezeléséhez	148
15.5. A pedagógiai munkát befolyásoló nézőpontok.....	148
16. Összegzés.....	154
Felhasznált irodalom.....	155
Ajánlott irodalom	168
Mellékletek	170
1. szszámú melléklet: A DFHT tanítási-tanulási stratégiával mint pedagógiai innovációval összefüggő fogalmak.....	170
2. számú melléklet: Segédlet a szociometriai méréshez	173
3. számú melléklet: Szociometria – a csoportra vonatkozó indexek kiszámítása	174
4. számú melléklet: Érzékenyítő játék: darabolt négyzetek, körök.....	174
5. számú melléklet: Segédlet a pedagógusok órai munkájának a megfigyeléséhez	176
6. számú melléklet: Segédlet a tanulói csoportok órai munkájának a megfigyeléséhez	178
7. számú melléklet: Segédlet az egyéni tanulói megnyilvánulások megfigyeléséhez	179
8. számú melléklet: A csoportmunka során betöltött tanulói szerepek	179
9. számú melléklet: DFHT-KIP – szabályok/normák, alapelvek és iránymutatások	181
10. számú melléklet: A pedagógusok véleménye a DFHT-KIP bevezetéséről....	181



11. számú melléklet: A DFHT-KIP tanórai alkalmazása	186
1. Komplex Instrukciós Program rövid bemutatása	186
2. A Komplex Instrukciós Program célja, jellemzői	188
3. A Komplex Instrukciós Program bevezetésének lépései	189
4. A KIP bevezetésekor alkalmazott játékok	192
5. A pedagógusok felkészítése a KIP alkalmazására – mozaik módszer	195
6. A tanítási órák tervezése	196
7. Nagy gondolat ötlettár	200
8. Segédlet a csoportfeladatok elkészítéséhez	202
9. Segédlet a nyílt végű csoportfeladatok megkezdéséhez	206
10. Segédlet az egyéni feladatok szerkesztéséhez	209
11. A tanóra felépítése	214
12. A tanórák vezetése	217
13. Tanári és tanulói megfigyelőlapok	221
14. A módszer bevezetése	221
15. Mintafeladatsorok – KIP	223
16. Várható változások a Komplex Instrukciós Program alkalmazásával	250
17. Kérdések tanulóknak az óra kedveltségének mérésére	253
18. A módszer megértését ellenőrző feladatsor pedagógusok részére	254
19. Segédlet a DFHT tanítási-tanulási stratégia alkalmazásához	
– egyéni differenciálás	257
1. Differenciált tanulásszervezés	262
2. Bloom taxonómiája szerint szervezett óra	268
3. Integrációs mátrix segítségével szervezett tanítási óra	271
4. Kooperatív technika tanórai alkalmazása – feladatillusztráció	278
5. Kooperatív technika tanórai alkalmazása	280
6. Differenciált rétegmunka	285
7. Páros munka szervezése	287
8. Ötletek drámajátékra	290
9. Komplex tantárgyi integrációs projekt, könyvtári és internetes kutatással	296
10. Digitális eszközök használata tanórán – feladatillusztráció	301



Bevezetés

Az EFOP-3.1.2-16-2016-00001 azonosító számú, „A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából” című pályázat legfőbb célkitűzése a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentéséhez kapcsolódó intézkedések iskolai szintű támogatása. A Komplex Alapprogram (továbbiakban: KAP) tanulástámogató módszertanának (tanítási-tanulási stratégia) központi eleme az elsősorban tudásban heterogén tanulócsoportokban folyó differenciált fejlesztés (Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportokban, továbbiakban: DFHT). A stratégia elnevezés indoka elsősorban az, hogy benne a módszerek, eszközök kombinációja lehető fel, egy adott oktatási folyamat megvalósításához rendelve. A DFHT tanítási-tanulási stratégia¹ a Komplex Alapprogram Konceptiójára (KAK)² támaszkodva készült az ebben tájékozódni kívánók, a fejlesztők, a KAP projekt megvalósítói, valamint a KAP projektbe bevonásra kerülő iskolák és pedagógusok elméleti és gyakorlati felkészítését végző szakemberek számára. A felhasználók sokszínűsége miatt igyekeztünk a DFHT tanítási-tanulási stratégia bemutatását az ide vonatkozó szakirodalommal alátámasztani, azonban arra is törekedtünk, hogy megfelelő fogódzót adjunk a stratégiáismeretek átadóinak, képzőinek, különös tekintettel a stratégia alkalmazását segítő információkra. Jelezzük, hogy a pedagógusoknak a DFHT tanítási-tanulási stratégia megvalósítására külön gyakorlati útmutatók, segédletek állnak rendelkezésre (tanári és tanítói kézikönyvek, alprogrami koncepciók, alprogrami útmutatók, egyéb segédanyagok), amelyek bemutatását a DFHT tanítási-tanulási stratégia leírása nem vagy csak tájékoztató jelleggel tartalmazza. A képzők az egyes tanítási stratégiák leírását a segédletben találják.

A DFHT tanítási-tanulási stratégia tehát segítséget ad

- a KAP projektben tájékozódni kívánó szakembereknek,
- a KAP projekt fejlesztőinek, megvalósítóinak,
- a KAP projektbe bevonásra kerülő iskolák és pedagógusok elméleti és gyakorlati felkészítését végző szakembereknek,
- kiindulási pontként a Komplex Alapprogram alprogramjainak és munkacsoportjainak,
- valamint a Komplex Alapprogramban részt vevő iskolák vezetőinek, pedagógusainak; a könyv részletesen bemutatja a tanítási-tanulási stratégiát és annak gyakorlatban történő alkalmazását is.

1 A Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportokban (DFHT) tanítási-tanulási stratégia leírása az EFOP-3.1.2-16-2016-00001 azonosító számú, „A Köznevelés Módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából – Komplex Alapprogram bevezetése a köznevelési intézményekben, a pedagógusok módszertani felkészítése a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzése érdekében” című pályázati programhoz kapcsolódó dokumentum.

2 Révész László, K. Nagy Emese (2019): Komplex Alapprogram Konceptiója 2.0 Nevelési-oktatási program a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzésére Líceum Kiadó, Eger



- A DFHT tanítási-tanulási stratégia bemutatása segíti a pedagógus-továbbképzés elméleti és gyakorlati útmutatójának, a képzési anyagnak az összeállítását, valamint kiindulásként szolgál a pedagógusoknak készült kézikönyvek, segédletek, útmutatók megalkotásához is.

A DFHT tanítási-tanulási stratégia tartalma a mindennapi pedagógiai gyakorlatban alkalmazható tevékenységtár elméleti megalapozása, leírása és gyakorlati elemeinek bemutatása, amely a pedagógusok meglévő ismereteire alapozva szem előtt tartja egy iskola szakmai fejlesztése iránti szükségletét és a pedagógusok szakmai fejlődése iránti igényét. A stratégiában a fókusz elsősorban a tudásban, másodsorban a szocializált-ságban heterogén tanulói csoportokban történő munkára helyeződik. A pedagógusok elkötelezettsége a tanulók személyiségének és tudásának fejlesztése iránt, valamint meglévő szakmai kompetenciáik alapot teremtenek a végzettség nélküli iskolaelhagyás problémájának intézményi szintű csökkentéséhez.

A DFHT tanítási-tanulási stratégia célja

- a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése az adaptív és innovatív tanítási-tanulási környezet segítségével és a leghatékonyabb stratégiák, módszerek és technikák alkalmazásával,
- a tanulók képességeinek a kibontakoztatása, készségfejlesztés,
- az inkluzív, bevonó, a tudásban heterogén összetételű osztályokban a speciális, státuszkezelő nevelési-oktatási eljárás alkalmazásán keresztül a tanulók közötti együttműködés kiépítése,
- a tanulók közötti státuszrangsor rendezésével az osztály szociális szerkezetének megváltoztatása.

A végzettség nélküli iskolaelhagyás mértékének csökkentése céljából a tudásban és szocializált-ságban heterogén összetételű osztályok és tanulói kiscsoportok szervezését kiemelten támogatjuk, vagyis tudatosan törekszünk arra, hogy az eltérő képességű, motiváltságú és tudású tanulói összetételhez igazodva ajánljunk stratégiát. A stratégiában a különböző tanulásszervezési módok, technikák leírása mellett a speciális, kollaboratív technikán alapuló Komplex Instrukciós Program (továbbiakban: DFHT-KIP; K. Nagy 2007) szintén hangsúlyos szerepet kap. A DFHT-KIP különlegessége, hogy a tanulói teljesítmény egyik meghatározó tényezőjét, a tanulók közötti státuszrangsort képes kezelni.

Ez a dokumentum néhány gondolatban megegyezést mutat a KAP projekt megalapozó tanulmányában (Imre és mtsai 2018) és a Komplex Alapprogram Konceptiójában (Révész és K. Nagy 2019) leírtakkal.

Jelen tanítási-tanulási stratégia a „Differenciált fejlesztés heterogén tanulócsoportokban (DFHT). Tanítási-tanulási stratégia”³ kiadvány átdolgozott, javított változata. Az eredeti kiadvány bővítését, továbbfejlesztését az indokolta, hogy a 2017. 01. 01-jén indult projekt első két szakasza (fejlesztés, kipróbálás) lezárult, és a programhoz kapcsolódóan számos tapasztalat, visszajelzés áll rendelkezésünkre. A fejlesztési szakaszt (2017. 01. 01. – 2018. 08. 30.) követően 2018 szeptemberében 68 iskola kezdte meg a 2018/2019-es



tanévet a Komplex Alapprogram által biztosított Nevelési-oktatási program szerint.⁴ Az első tanév a kipróbálás időszaka volt, melynek elsődleges célja az volt, hogy a kidolgozott program iskolai működtetésével kapcsolatban széles körű információval rendelkezzenek a fejlesztés megvalósítói.

Az első tanévhez kapcsolódóan négy csatornán keresztül érkeztek visszajelzések a továbbfejlesztéshez:

- A projekt Mérés-Értékelés-Kutatás munkacsoportja által végzett széles körű kvalitatív és kvantitatív felmérések, melyek három időszakban valósultak meg (tanévkezdési, évközi, évvégi), és érintették az intézményvezetőket, a pedagógusokat, a tanulókat és a szülőket is.
- Az Oktatási Hivatal monitoringtevékenysége során megvalósított szakértői véleményekből, melyek érintették a pedagógus-továbbképzéseket, a programban kidolgozott kiadványokat, az intézményvezetőket, pedagógusokat, tanulókat, szülőket.
- A Komplex Alapprogram Országos Pedagógusképző és -továbbképző Központja által megvalósított képzésekhez kapcsolódó felmérésekből, visszajelzésekből (több mint 400 képzés adatai alapján).
- A program Szakmai Támogatórendszere (SZTR), mely az iskolai implementáció támogatása során kért visszajelzéseket a program működéséről, megvalósíthatóságáról az intézményvezetőktől és pedagógusoktól. Az SZTR-hez elektronikus felületen, valamint a jelenléti támogatások alkalmával jutottak el visszajelzések.

A módosított tanítási-tanulási stratégia a projekt korrekciós szakaszában készült a fejlesztési és bevezetési szakasz tapasztalatai és visszajelzései alapján. Célja, hogy a kutatási eredményeket, a monitoringvéleményeket és visszajelzéseket integrálja a programot megalapozó tanítási-tanulási stratégiájába, valamint az országos elterjesztés szakaszához alapot biztosítson a DFHT-val támogatott tanórákon, illetve alprogrami foglalkozásokon.

A bevezetési szakasz visszajelzései a program tanítási stratégiájával kapcsolatosan kedvezőek voltak. A képzésekkel kapcsolatos elégedettség a teljes programot figyelembe véve is az egyik legjobb volt. A DFHT-képzésben részt vevő pedagógusok több mint 85%-a kiemelten elégedett volt a képzéssel, melynek egyik erősségét a képzés gyakorlatiasságában határozták meg. A kedvező tapasztalatok azt mutatták, hogy nincs szükség jelentős – koncepcionális – változtatásra a DFHT-val kapcsolatban.

A stratégia eredményes használatának egyik sarokpontja a stratégia által kínált órászervezési eljárások megfelelő arányú használata. A kézikönyvben kifejtett arányok a tantárgyak éves óraszámához viszonyítottak. A DFHT esetében a tantárgy óraszámának 20%-át javasoljuk ilyen módon megvalósítani. Ennek a résznek a fele, azaz az éves óraszám 10%-a a DFHT-KIP-órászervezés és a másik fele a DFHT egyéb órászervezési eljárásai.⁵ Összefoglalva elmondható, hogy a pedagógus nagyobb arányban, kb. 80%-ban a korábbi megszokott gyakorlata alapján tarthatja az órát, és csak 20%-ban kell azon módosítani, mégis néhány hónap (3-5 hónap) alatt érzékelhető változás tapasztalható a tanulók

⁵ A DFHT arányainak részletes bemutatása és leírása a könyv 5., 8. és 9. fejezetében található.



motivációjában, tanuláshoz való hozzáállásukban, illetve társas kapcsolatrendszerükben.

A könyv főbb tartalmi egységei

A könyv először az innovációt mint a KAP sikeres implementálásához szükséges fogalmat és annak folyamatát mutatja be. Ezután a projekt kiírásának megfelelően a státuszkezelés fontosságára irányítjuk rá a figyelmet. A DFHT tanítási-tanulási stratégiájának és alkalmazását támogató módszereknek a bemutatása után részletesen foglalkozunk a DFHT-KIP metódussal mint a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói összetételt eredményesen kezelő eljárással. A tanóra sikerességére irányuló mérések után az iskolára mint szervezetre, az intézményvezetőre és a pedagógusokra fókuszálunk, kiemelve a stratégia sikeres alkalmazásához a velük szemben támasztott elvárásokat. A könyv a mellékletekben található, a DFHT-KIP bevezetését segítő gyakorlati útmutatóval zárul.

Mivel a DFHT tanítási-tanulási stratégia önálló dokumentum, fontosnak tartjuk a Komplex Alapprogram Koncepciójában megjelenő, de a DFHT tanítási-tanulási stratégia értelmezése szempontjából elengedhetetlen fogalmak ismertetését is (1. számú melléklet).





1. A Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportokban (DFHT) mint reform és innováció

A „jó” iskola sikeresen igazodik a változó környezeti elvárásokhoz, a reform- és innovációs törekvésekhez, a társadalom képzési igényeihez, teljesíti azt a társadalmi elvárást, hogy szakmailag megfelel az ország európai integrációs törekvéseinek (szakmai, igazgatási, irányítási, jogalkotási stb. szempontok alapján), illetve ezzel szoros összefüggésben teljesíti azokat a minőségbiztosítási igényeket (intézményi, fenntartói, megyei és országos szintek alapján), amelyek a közneveléssel, közoktatással szemben megfogalmazódnak. E kívánalom megvalósításához is segítséget nyújt a DFHT stratégia, amely, mint reform és innováció, más intézmények számára átadható, „másolható”.

Az innováció valamilyen változás, változtatás, amely a már meglévő nevelési-oktatási gyakorlathoz képest új megjelenését feltételezi.

1.1. Az innováció létrehozásának indoka

A szabad iskolaválasztás⁶ lehetősége arra kényszeríti az iskolákat, hogy küzdjenek fennmaradásuk érdekében, és a demográfiai változások következtében folyamatosan csökkenő tanulósám miatt egyre több helyen vállalják fel a problémásabb, különleges ellátást igénylő gyermekeket is, amely óhatatlanul versenyt, szelekciót eredményez az intézmények között. A versenyből azok az iskolák kerülnek ki győztesen, amelyek képesek kielégíteni az igénybevevők elvárásait, amelynek eredményeként az állandó fejlesztés és önfejlődés a mindennapjaik feladatává válik (Cseh és mtsai 1997). Az önfejlesztő rendszerre történő átalakuláshoz azonban öntevékeny, innovatív kezdeményezésre van szükség, mind az iskola életének belső tartalmi fejlesztése, mind a társadalmi igények és az új esélyek kiterjesztésének az érdekében. Az innováció segítségével az iskola fokozottabban képes megfelelni a feladatának, a küldetésének, amely végső soron megfelelő és magas színvonalú szolgáltatásra ösztönöz. A sikeres innováció alapfeltétele, hogy a pedagógusokban és az iskola vezetésében már a folyamat kezdetén kialakuljon az elkötelezettség a változtatással szemben, és közösen vállalják érte a felelősséget. Ennek az attitűdnek a kialakítása jórészt az iskolavezetésen múlik.

A KAP, benne a DFHT, a pedagógiai innováció tekintetében a tartalmi fejlesztés helyett a módszertani fejlesztési tevékenység irányába mozdul el.

⁶ közoktatási törvény 13. § (1) bekezdés



A KAP alapgondolata, hogy az iskolák, eddigi jó gyakorlataikat megtartva, nyitottak legyenek a reformtörekvések felé, ami egyes iskoláknál belső innovációs folyamatokat indíthat el (Révész és K. Nagy 2018).

Dobos (2002) már másfél évtizeddel ezelőtt is arra figyelmeztet, hogy a tartalmi szabályozásba túlzottan sok energiát fektet be mind az oktatáspolitikai, mind a pedagógiai szakma. A tantervek, ideértve a Nemzeti alaptantervet és a hozzá kapcsolódó kerettanterveket, kevesebb változást eredményeznek az oktatás minőségében, hatékonyságában, mint ahogy azt gondolnánk. Az oktatás minőségét, hatékonyságát sokkal inkább a módszerek fejlesztése, a módszertani eszköztár gazdagítása befolyásolja, amelyet a KAP, benne a DFHT támogat. Ennek oka, hogy a tartalmi szabályozás soha nem lehet osztályszintű, így a tartalmat szükséges a tanulócsoporthoz sajátosságai alapján a megfelelő módszerekkel tanítani. A módszertan eredményessége határozza meg a tartalomelsajátítás szintjét, illetve annak minőségét is.

A fenti indokok miatt kívánalom, hogy a pedagógusok az eddiginél is nagyobb hangsúlyt helyezzenek a tanítási-tanulási folyamat módszereinek a megújítására. Jelenleg sok olyan törekvés van, amely a tanárok módszertani kultúrájának fejlesztését segíti, ami nem jelenti a tartalmi fejlesztés jelentőségének lebecsülését, de a tartalomfejlesztésnek a tanítási folyamatra gyakorolt hatása sokkal közvetetlenebben jelentkezik, mint a módszerek fejlesztése.

A fenti indokok miatt kívánalom, hogy a pedagógusok az eddiginél is nagyobb hangsúlyt helyezzenek a tanítási-tanulási folyamat módszereinek a megújítására. Jelenleg sok olyan törekvés van, amely a tanárok módszertani kultúrájának fejlesztését segíti, ami nem jelenti a tartalmi fejlesztés jelentőségének lebecsülését, de a tartalomfejlesztésnek a tanítási folyamatra gyakorolt hatása sokkal közvetetlenebben jelentkezik, mint a módszerek fejlesztése.

1.2. A KAP – DFHT innovációs folyamata

Csermely (2014a) szerint az innováció egymástól alapjaiban különböző gondolatok találkozása, ahol az innovációcsírák hordozóinak olyan környezetben kell találkozniuk, amely egymás újító gondolatainak elfogadását és ötvözését nemcsak elviseli, hanem kívánatosnak is tartja. A legtöbb innováció csak egy ilyen viselkedésforma és kapcsolatrendszer esetén születhet meg. Viszont arra is felhívja a figyelmet, hogy jelenleg ezt sem a pedagógusoknak a viselkedéskultúrája, sem a kapcsolati formarendszer nem segíti elő.

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



Az innovációs program megvalósítása a menet közbeni ellenőrzésekkel, értékelésekkel és korrekciókkal együtt alkot egészét. Az *ellenőrzés* a minőségbiztosítás része, visszacsatolás a kész „termék” eredményességéről. Az egész folyamat a gyakorlati hasznosítás *lehetőségeinek kiaknázásával* zárul.

Becze (2012) szerint a fejlesztés folyamata az ötlettől a kivitelezésig alapvetően négy szakaszra tagolható: célképzés, a végrehajtandó feladat megtervezése, a szükséges intézkedések meghozatala és az elvégzett munka eredményének értékelése. Összességében tehát az innováció egy minőségi fejlődést szolgáló gyakorlati folyamat, amely önkéntes, öngerjesztő és intézményalapú. A folyamat PDCA (tervezés-cselekvés-ellenőrzés-intézményesítés) ciklusként az alábbi ábrával szemléltethető (1. ábra):

1. ábra: Az innováció folyamata



A KAP, benne a DFHT hatékony bevezetése érdekében először is ki kell jelölni, el kell dönteni a célt, amit az intézmény el kíván érni (esetünkben a tudásban és szocializált-ságban heterogén tanulócsoportok sikeres „kezelését”). A célképzés magában foglal egy döntés-előkészítő fázist, amelynek keretében az alternatívákat mérlegelni kell, majd a legnagyobb szakmai hozamot biztosító célt kell megjelölni. A cél a végrehajtás számára mindig funkciót, feladatot jelent, és a cél mindaddig motiválja a kivitelezést, amíg meg nem valósul. Ezután ismételten történhet célképzés. A KAP sajátossága, hogy tartalmi elemei az iskola képére formálhatóak, így a célmegjelölés is az iskola profiljához illeszthető.

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



Ezt követően a megvalósítás szakasza következik. A résztvevők funkciót kapnak a végrehajtásra, vagyis meghatározott feladatot kell elvégezniük a kijelölt program alapján. Meg kell szervezni a végrehajtást, a munkát, a különböző egységek és egyének közötti együttműködést a gyakorlatban. A pedagógusokat az új feladat kezdetben felkészíti, majd a nehézségekkel ez csökken, szükség van tehát a menet közbeni motiválásra, különösen ha a célmegvalósulás túlságosan távoli. Ehhez a KAP Szakmai Támogatórendszere ad segítséget jelenléti és elektronikus támogatás formájában (Jobbágy és mtsai 2018).

A KAP, benne a DFHT sikeres bevezetéséhez elengedhetetlen az iskola pedagógusai által megfogalmazott határozott jövőkép, a személyi feltételek biztosítása és a szereplők önbecsülése. A rugalmasság szintén a sikeres alkalmazás szükséges eleme.

A munka során a képzés hatékonyságáról, sikerességéről információkat gyűjt és kap az intézmény különböző területekről, amelyek diagnosztizálják az elvégzett munkát, annak eredményességét, nehézségeit. Az így nyert adatok segítik az intézményt abban, hogy megfelelő terápiával módosítsa intézkedéseit, esetleg a tervezésen alakítson, vagy netán a célképzésen formáljon valamit, ha azt a külső környezet vagy a belső tendenciák

szükségessé teszik. A célképzés, tervezés, intézkedés és értékelés szakaszai egymástól mereven nem választhatók el, mert lényegében mindegyik fázis tartalmaz valamit a többiből, és ismételten követhetik is egymást (például az értékelést követően a tapasztalatok alapján új célképzés történhet).

1.3. A KAP – DFHT disszeminációja

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

A legjelentősebb kutatást az oktatás területén Carlson (1965) végezte, a hálózatokon keresztül terjedő új pedagógiai kezdeményezés elemzésére irányuló kutatásával. Eredményei arra hívták fel a figyelmet, hogy az elemzés tárgyát képező pedagógiai innováció adaptációja és alkalmazása mindaddig nem zajlott le a vizsgált közösségen belül, ameddig a rendszer három legbefolyásosabb véleményvezetőjéből és legközelebbi kapcsolataikból álló, szűk partneri kör bele nem kezdett az újításba. Ezt követően a módszer adaptációja fokozatos növekedésnek indult, és öt év leforgása alatt a vizsgálatba bevont szakmai kör összes szereplőjéhez eljutott. Ennek hátterében leginkább az a tény állt, hogy az első adaptáló túl innovatívnak számított ahhoz, hogy megfelelő modellként szolgáljon a többi potenciális alkalmazó számára, és az adaptáció mindaddig váratott magára, amíg a szűk partneri közösség véleményvezetői nem támogatták az innovációt.

*



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

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





2. A tanulói státuszhelyzet hatása az iskolai teljesítményre

A Komplex Alapprogram egyik törekvése az iskolák számára a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulócsoportok sikeres nevelése-oktatása koncepciójának és gyakorlatának az átadása. A disszemináció egyik kérdése, hogy a programmal „megkínált” iskolák mennyire értik és azonosulnak a tanulók teljesítményét befolyásoló státuszhelyzet kezelésének a szükségességével. Az alábbi gondolatsorban az ezt segítő, a tanulók teljesítményét befolyásoló státusz, státuszrangsor, státuszkezelés fogalmak megértéséhez nyújtunk segítséget.

2.1. A státuszrangsor jellemzője

Minden iskolára, így a KAP-iskolákra is csekélyebb vagy jelentősebb mértékben jellemző a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói összetétel. Ahhoz, hogy a pedagógusok ezt a sokszínűséget kezelni tudják, már nem elég a hagyományos, leginkább frontális oktatási módszer mellett az új technikák, technológiák alkalmazása. Szükségessé válik a tanulók között kialakult, a tantárgyakhoz kötődő státuszrangsor megváltoztatása is ahhoz, hogy minden tanuló lehetőséget kapjon képességeinek a kibontakoztatásához, vagyis a teljesítmények növelése fontos feladattá vált. Ez leghatékonyabban az osztály szociális szerkezetének megváltoztatásával érhető el, olyan helyzetet teremtve, amelyben minden diák képességei szerint teljesít. Ehhez szükség van arra, hogy a pedagógusok értsenek ahhoz, hogyan lehetséges minden diák számára biztosítani a tananyaghoz való egyenlő hozzáférést. A tanulói státuszkezelés elmaradásával sok olyan tanulót veszíthetnek el, akik képességeiket tekintve jól vagy kiválóan teljesíthetnének.

A státuszkezelés alapgondolata, hogy a pedagógus és a tanulók minden diákról azt feltételezzék, hogy mind az alapszintű, mind a magasabb szintű ismereteket képesek elsajátítani. Fontos továbbá, hogy a pedagógus értse, hogy amennyiben a diákok együttműködése a státuszbeli egyenlőségen alapul, úgy valamennyi tanuló aktív résztvevője és befolyásolója lesz a feladat megoldásának. Bár a DFHT-KIP, amely immár hazai innováció, jelentős változtatásokon ment keresztül amerikai elődjéhez képest (K. Nagy 2004, 2005, 2006, 2007, 2015), az alapgondolat, miszerint a státuszkezelés hatására a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói összetételű csoportok kezelhetővé válnak, iránymutatóként szolgált a hazai iskolák számára is.

A státuszkezelés célja, hogy a diákok között az iskola által fontosnak tekintett képességek tekintetében kialakult rangsor úgy rendeződjön, hogy a tanulásban legsikeresebb diákok továbbra is kiválóan teljesítsenek, a kevésbé sikeresek pedig az osztály átlagteljesítménye körül, és ne a lemaradást jelentő végen szóródjanak.



A státuszrangsor teljesítményt befolyásoló szerepe

A kulturálisan sokszínű osztályokban fennáll annak a veszélye, hogy a diákok státuszában, a közösségen belüli rangsorban mutatkozó különbségek miatt komoly tudásbeli egyenlőtlenség alakul ki. A tanulók szociális háttere, szülei iskolázottsága rányomja a bélyegét a teljesítményükre. A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű⁷ szülők gyermekei eltérő tudásszinttel érkeznek az iskolába, ami rövid időn belül a tanulók olvasás-, írás- és számoláskészségeinek jelentős szóródásában mutatkozik meg (Sharan és Shachar 1988; Cohen, Lotan és Leecho 1989; K Nagy 2007, 2012, 2015). Az így kialakult státuszrangsor negatív hatással van az alacsony státuszú tanulók viselkedésére és teljesítményére. A csoportmunka alatt azok a tanulók, akik a tanulmányi rangsorban magasabb helyet foglalnak el, többet beszélnek, és véleményük nagyobb súllyal esik latba, mint azoké a gyerekéké, akik a rangsorban alacsonyan helyezkednek el. Az alacsony státuszú tanulók nehezen tudják véleményüket érvényesíteni, legtöbbször nem férnek hozzá a feladathoz, így kimaradnak a csoportmunkából (Cohen 1997), amely negatív hatással lesz a tudásukra, tanulmányi eredményükre (Johnson és Johnson 1990).

A DFHT, benne a státuszkezelő DFHT-KIP a státuszkülönbségekből eredő problémákat képes kezelni. Azokban az iskolákban, ahol a státuszkezelést alkalmazzák, a státusz, a kics csoportos interakciók és a tanulás kapcsolatát vizsgálták (Sharan és Hertz-Lazarowitz 1980; Cohen és Lotan 2014; K. Nagy 2007, 2015). A csoportmunka-feladatokkal kapcsolatos vizsgálatok egyöntetűen azt mutatták, hogy minél többet beszélgetnek és dolgoznak együtt a tanulók, annál sikeresebb ismeretsajátítás jön létre. Ez az állítás mind az általános, mind a középiskolákra érvényesnek bizonyult (Cohen 1991). Az általános iskolai korosztálynál minél többet kommunikáltak és működtek együtt a tanulók, annál jobb eredményeket értek el a matematikateszten (Cohen, Lotan és Holthuis 1997). A középiskolákban minél nagyobb volt az egymással beszélgető és együtt dolgozó tanulók aránya, annál jobb eredményt értek el a társadalomismeret-teszten. Egy hatodik osztályos természetismeret-órán részt vevő diákokat érintő vizsgálat szerint a beszélgetés átlagos aránya és a többi tantárgyi teszten elért eredmények összesített korrelációja erős volt (Bianchini 1995).

Az említett eredmények az osztályszintre vonatkoznak, de az interakció és a teljesítmény közti kapcsolat az egyén szintjén is érvényesül. Leechor (1988) elemezte azt a hatást, amit a diáktársakkal való beszélgetés gyakorolt az egyéni tanulásra. Úgy találta, hogy a tanulók státusz helyzetének a változatlansága mellett a csoporton belül a feladattal kapcsolatban folytatott beszélgetések aránya jelentős korrelációt mutat a tesztelést követően szerzett osztályzatokkal.



2.2. A státuszprobléma jelensége

Minden iskolai osztály bizonyos mértékig heterogén, amely rangsorbeli eltérést generál. A státuszprobléma jelenségének a meglétét abból lehet észrevenni, hogy a csoporton belül mindenki úgy érzi, hogy a magas rangsorban felül elhelyezkedni jobb, mint alul. E rendeződést jelentős mértékben befolyásolhatják még az olyan státuszjellemzők, mint egy adott népcsoporthoz vagy társadalmi osztályhoz való tartozás, a szókinccs és a nem, de idesorolható a tanulmányi eredmény és az osztályközösségen belüli relatív népszerűség is. Ehhez hozzájárulhatnak még egyéb, speciális jellemzők is, mint például a gyors olvasási vagy számolási készség. Mivel a legtöbb helyzet többféle státuszjellemzőt érintő eltéréseket rejt magában, a csoport összetételének ismerete nélkül aligha lehet eldönteni, hogy egy diák eredendően magas vagy alacsony státuszú személy-e. Ugyanaz a személy az egyik helyzetben (egyik tantárgyban) magas státuszú, egy másikban (másik tantárgyban) pedig alacsony státuszú lehet. A diákok közötti különbségek nem jelentenének problémát, ha az adott státuszjellemzőt illetően elfoglalt magas vagy alacsony státuszhoz nem kapcsolódnának mind a pedagógus, mind a pedagógus hatására a tanulók részéről is eltérő kompetencia-elvárások (Rosenholtz 1985). Ezek közül a népcsoporthoz kapcsolódó elvárásokat érintő különbségek a legismertebbek, amelyekre gyakran mint rasszista vélekedésekre utalnak.

Státuszáltalánosításnak nevezük azt a folyamatot, amelynek révén a státuszjellemzők a tanulók közötti interakcióra oly módon hatnak, hogy a csoporton belüli presztízsrangsor a hozott/kiinduló státuszkülönbségeket tükrözi (Cuseo 1992).

Amikor a pedagógus tudásban és ezzel státuszban heterogén tanulói csoportot állít össze, és olyan feladatot ad, amelyen együtt kell dolgozniuk a tanulóknak, adott a helyzet ahhoz, hogy a kompetenciával kapcsolatos eltérő elvárások az új feladatra is kiterjedjenek. Azoktól a tanulóktól, akik a rangsorban egy vagy több státuszjellemzőt tekintve magasán állnak, elvárják, hogy az új együttműködési feladatban is kompetensebbek legyenek, míg a státuszjellemzőket tekintve alul állókat kevésbé kompetensnek tekintik. Ez azt jelenti, hogy a státuszkülönbségekhez eredetileg hozzákapcsolt kompetenciaelvárások az új feladattal kapcsolatos kompetenciaelvárások alapját képezik, még akkor is, ha semmilyen racionális alapja nincs az adott tanulóktól elvárni azt, hogy az új feladatban is kitűnjenek. Az előzetes elvárások eltérő viselkedésformákat generálnak. A magas státuszú tanulók, mivel kompetensebbnek érzik magukat, többet beszélnek az alacsony státuszú társaiknál. Sőt, a csoport tagjai is úgy vélik, hogy az, amit a magas státuszúak mondanak, minden tekintetben fontosabb a feladatmegoldás szempontjából az alacsony státuszúak által közölteknél. Önbeteljesítő jóslat lép működésbe, amelynek révén azok, akiktől eleve azt várták, hogy kompetensebbek lesznek, aktívabbá és befolyásosabbá válnak, és a csoport minden tagja úgy látja, hogy nekik a feladatmegoldás szempontjából fontosabb gondolataik vannak. Azok viszont, akiktől kevésbé várják el, hogy kompetensek legyenek, kevesebbet tevékenykednek, társai kevésbé figyelnek rájuk, feltételezve, hogy nekik kevésbé értékes gondolataik vannak (Feldman és Prohaska 1979; K. Nagy 2007).



Az osztályban a tanulmányi eredmény és a közösségen belüli népszerűség a két legfontosabb státuszjellemző. Az általános iskola alsó és felső tagozatában, valamint a középiskolában azok a tanulók, akik a tanulmányi és közösségi státusz együttes mércéjét tekintve magasabb pozíciót foglaltak el, jóval aktívabbak a kiscsoportos foglalkozások során, mint az alacsonyabb státuszú tanulók [Bower 1997; K. Nagy 2007]. Felhívjuk a figyelmet arra, hogy a szociális háttérre, a tanulmányi és közösségi státuszra, illetve a feladatmegoldásban való részvételre irányuló elemzések során, a tanulmányi és közösségi státuszt figyelembe véve az a tény, hogy egyes tanulók a társadalomban is alacsony státuszú csoportba tartoznak (például romák), már nem befolyásolja a feladatban való részvételüket [Cohen 1982; Lloyd és Cohen 1999; Cohen és Lotan 2014; K. Nagy 2015]. Számos pedagógus azonban erősen meg van győződve arról, hogy az osztálybeli teljesítményt elsősorban a roma/hátrányos helyzetű csoporthoz való tartozás határozza meg, vagyis úgy vélik, hogy a tanulók közötti státuszbeli különbségek legfontosabb forrásai a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzethez tartozás. Elmulasztják figyelembe venni, hogy az osztály egy szociális közeg, amely támogatja a státuszbeli sorrend kialakulását. Sok pedagógus teljesítménycsökkentő hatással van a roma gyerekekre, amikor hozott szókincsük és ismereteik alapján alacsony státusszal ruházta fel őket. E feltételezés lehetséges következménye, illetve veszélye az, hogy a pedagógus ezeknek a gyerekeknek a kompetenciája iránt kisebb elvárásokat fogalmaz meg.

Az olyan státuszrangsorra hatással levő tényezők, mint a tanulmányi státusz és a népszerűség, jóval erősebben befolyásolják a csoportokban való viselkedést, mint az etnikai hovatartozás [Cohen és Lotan 2014].

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



Annak meghatározása, hogy státuszában ki van alul, és ki felül, a csoport többi tagjának státuszától függ. Ennek következtében az, hogy egy adott tanuló egy adott osztályban alacsony státuszú, az a tanuló relatív és nem abszolút jellemzője. Amennyiben a csoportnak tagja az osztály legmagasabb státuszú tanulója, akkor egy, a tanulmányi eredménye alapján középre rangsorolt diák ott alacsony státuszú szereplő lehet. Ez az állítás például két azonos érdemjeggyel rendelkező (pl. két jeles) tanuló esetében is igaz, ha az egyik tanuló képességeiben erősebb.

Amennyiben egy tanuló a csoportban alacsony státusszal rendelkezik, az nem egy rá jellemző és minden helyzetben megnyilvánuló személyiségjegy (Lloyd és Cohen 1999).

A fenti gondolatsorhoz kapcsolódóan, a pedagógia nagy dilemmája és a tanulás eredményessé tételének egyik legnagyobb gátja az, hogy a társadalom az iskolát nem vagy nem csak a tanulás/tanítás eszközeként használja, hanem a társadalmi megkülönböztetés és státuszátörökítés eszközeként is.

A jelenség mechanizmusai a tanórák mikrovilágában rejlenek, vagyis ahová a méltányosság alapú szakpolitikák általában nem tudnak behatolni. A státuszkezelés ebben a mikrovilágban kíván változásokat előidézni, és ezért képes a tanulást eredményessé tenni.

2.3. A státuszhelyzet hatása a csoportmunkára

A csoportmunka alkalmazása során a pedagógusok feladata megoldást találni a szociális és intellektuális kirekesztés kezelésére. Az alacsony státuszú tanulók mellett gyakran azok a tanulók is problémát jelentenek, akik uralják a csoportot, minden munkát maguk akarnak elvégezni, sokat beszélnek, meg akarják másoknak mondani, hogy mit tegyenek, miközben fenntartják maguknak a jogot, hogy egyedül hozzanak döntést. Azok a tanulók, akik a csoporton belül uralkodó szerepet töltenek be, és azok, akik visszahúzódnak, és nem vesznek részt a közös munkában, akiket soha nem hallgatnak meg, bizonyos szempontból ugyanabba a csoportba tartoznak, vagyis azok közé a tanulók közé, akik a pedagógus szempontjából státuszproblémával küszködnek. A visszahúzódnakról a többiek valószínűleg úgy gondolják, hogy semmivel nem tudnak hozzájárulni a csoport munkájához, míg a domináns tanulókról azt feltételezik, hogy remek ötleteik vannak, és ők a legilletékesebbek a csoporton belül a döntéshozatalra.

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



2.4. A státuszhierarchia jellemzője

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

A csoportfeladatokra erősebb hatást és befolyásolást gyakorolnak a domináns csoporttagok, mint a státuszukban gyengébbek. Az erősek számára a hátrányos helyzetű tanulók jelenléte általában nem fontos. Ezt az eredményt, feltételezhetően, a csoport tagjai között kialakult, a státuszrangsorban felül elhelyezkedő csoporttag vagy tagok véleménye képviseli. Ilyen módon a csoporton belüli tekintélyrangsor és erőviszonyok a feladat végén is a kezdeti, a tanulók által felállított státuszrangsort mutatják, sőt, nagy valószínűséggel, ugyanez a csoport egy másik feladat közben ugyanezt a rangsort állítja fel. Következésképpen, hogy a rangsor egyre szilárdabbá válik, amelyet nehéz megváltoztatni.

A státuszkezelés célja a tanulók között az adott tantárgy tekintetében kialakult rangsornak a megváltoztatása, amelynek egyik feltétele a tanórai teljesítményben megmutatkozó sikeresség.

2.5. A tanulmányi eredmény szerinti rangsor

A pedagógus a tanulmányi és közösségen belüli státuszrangsor kialakulását a feladatokkal, valamint értékelő és jutalmazó technikájával pozitív és negatív irányban képes befolyásolni. Szoros összefüggés van aközött, ahogyan a pedagógus a tanulói csoportokat kialakítja és a tanulókat értékeli, valamint aközött, ahogy a képességek közötti eltérések alapján egy erős státuszbeli rangsor alakul ki. Gyakran a pedagógus által kijelölt feladatok és az értékelés járul hozzá ahhoz, hogy a tanulók a képességek egydimenziójú (okos vagy buta) skáláján helyezik el egymást. A diákok a pedagógus „sugallatára”, akaratlan jelzéseivel egyetértenek abban, hogy a tanulmányi képességek rangsorában ki hol helyezkedik el (Simpson 1981). Ennek egyik előidézője, hogy amikor a tanulók a képességek szűk skáláját igénylő feladatokat (pl. olvasás, írás, számolás) kapnak, a teljesítmények lehetőségét adnak az összehasonlításra, azt sugallva, hogy az iskolában mozgósított, szűk mezsgyén mozgó képességskála elég annak eldöntéséhez, hogy ki



Ha a tanulók kevés lehetőséget kapnak erősségeik kibontakoztatására, akkor a tanórán a szűk skálán mozgó képességek (olvasás, írás, számolás) alapján történő értékelés a meghatározó.

mennyire teljesítenek jól vagy rosszul (*Rosenholtz és Simpson 1984*). Az ilyen óra jellemzője a tanulói önállóság és innováció alacsony szintje, valamint a feladatok egysíkúsága. A pedagógus a státuszrangsort erősíti, amikor az egész osztály előtt értékeli, így a tanuló minden hibáját mindenki számára nyilvánvalóvá teszi. Az is teljesítménybefolyásoló tényező, hogy az értékelés fő módszereként a versenyztető osztályozást alkalmazza. Ezzel szemben a többféle képesség felhasználását igénylő, nyitott végű, innovatív gondolkodásra serkentő feladatok változatos eszközöket és módszereket, magasabb szintű tanulói autonómiát, öndifferenciálást és több egyéni feladatvégzést feltételeznek.

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

A szociometriai mérésen a baráti kapcsolatokra vonatkozó vizsgálatok azt mutatják, hogy néhány népszerű tanulót sokan, míg másokat kevesen választanak. Ez utóbbiak csoportja szociálisan elszigetelt marad. Amikor azonban a tanulóknak lehetőségük van arra, hogy az iskola számára általában nem, de a mindennapi élet szempontjából fontos képességüket megmutathassák, tevékenységüket megválasszák, a csoporttársakkal beszélgessenek, akkor a közösségen belüli státusz megváltozik (*Cohen 1994*). A sorrend felállítása kevésbé hierarchikus lesz, kevesebb az elszigetelt tanuló és a szociometriai felmérés alapján kimutatható, „uralkodó” központi személy.

A jelentős arányban hátrányos helyzetű tanulókat nevelő osztályokban a kevésbé változatos módszertan és a nem kellően átgondolt jutalmazási rendszer a tanulók között erős hierarchikus rangsort eredményez. Az ilyen osztályokban az átlagosnál több az elszigetelt tanuló (*Plank 2000*).



2.6. Státuszkezelés és az osztály szociális szerkezetének megváltoztatása

A státuszjellemzők elméletének felhasználása lehetővé tette olyan órai beavatkozások kidolgozását, kifejlesztését és tesztelését, amelyek arra szolgálnak, hogy javítsák az alacsony státuszú tanulókkal szembeni kompetenciaelvárásokat. A pedagógusok módosíthatják a státuszhelyzetet azáltal, hogy megváltoztatják a tanulóknak mind önmagukkal, mind egymással szemben a kompetencia tekintetében támasztott elvárásait. A státuszkezelés két fajtája bizonyult hatékonynak: az egyik a többféle képesség kezelése, a másik az alacsony státuszú tanulók kompetenciával való felruházása [Cohen és Lotan 1997, 2014; K. Nagy 2007, 2015].

„Státuszkezelésnek” hívjuk azt a beavatkozást, amelyet az egyenlő vagy közel egyenlő státuszú interakció megvalósítása céljából alkalmazunk [Cohen 1984, 1988; Cohen, Lotan és Catanzarite 1990].

A pedagógus a fenti státuszkiegyenlítő beavatkozások használatával arra törekszik, hogy megváltoztassa a tanulók egymás intellektuális kompetenciája iránti elvárásait. A nyitott végű, többféle intelligenciát felhasználó feladatok segítségével a tanulók számára lehetővé teszi, hogy felismerjék egymás képességeit, kompetenciáit. Az innovatív gondolkodást igénylő feladatmegoldás közben a tanulók egymás számára információforrásként szolgálnak. Az osztály jellemzője az együttműködés, amely a tanulmányi, kognitív, szociális és attitűdváltásbeli eredmények növelését, változását segíti elő. A frontális osztálymunkában oktatott tanulókkal összehasonlítva a csoportban dolgozó tanulók mind az alapvető tanulási készségek, mind az ismeretsajátítás területén jobb eredményeket érnek el [Johnson és Johnson 1994, 1997].

Az alacsony státuszú tanulóknak a tananyaghoz való egyenlőtlen hozzáféréséből adódó problémája orvoslásának egyik módja az, ha kiszélesítjük annak fogalmát, hogy mit jelent „okosnak” lenni egy sokféle képesség felhasználását kívánó feladat végrehajtásakor. A „kezelés” egyik eszköze, hogy a pedagógus a többféle képesség felhasználását nyilvános elismerésben részesíti. Ahelyett, hogy a tanulókat egy okos-buta skálán rangsorolná, lehetőséget ad a sajátos készségek és képességek felhasználására, megmutatására, amelyekre a tanulóknak az egyes feladatok során szükségük van. Az említett többféle képesség között minden tanulónak vannak személyes erősségei és gyengeségei. A verbális intelligenciával rendelkező tanulóknak például nehézségei támadhatnak a térbeli és vizuális erősségeket, kompetenciát igénylő feladatokkal. Ugyanakkor a szókinccsteszten gyengén teljesítő tanuló a természetismeret- vagy fizikaórán ügyes kísérlet-végrehajtó lehet. Az ilyen képességfelfogás egybevág azokkal a pszichológiai munkákkal, amelyek az intelligenciát többdimenziós jelenségnek tekintik [Sternberg 1985; Gardner 2003]. Problémát jelenthet azonban, hogy a pedagógusok többsége az olvasás- és számolási készséget elsődleges mércének tartja abban a tekintetben, hogy egy tanulót okosnak vagy butának véljen [Cohen és Lotan 2014].



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

A pedagógus az alacsony státuszú tanulóhoz egy adott státuszjellemző tekintetében magas státuszt rendelhet hozzá.

Minél magasabb az egyén státusza, annál nagyobb a valószínűsége annak, hogy az illető egyén az értékelésben meghatározó szerepet tölt be: a magas státuszú tanuló befolyásolhatja egy tanulónak egy máshoz viszonyított önértékelését. Ha a pe-

dagógus, mint magas státuszú személy, egy tanuló teljesítményét pozitívan értékeli, akkor a tanuló elfogadja, elhiszi, hogy a képessége és teljesítménye a pedagógus értékelésének megfelelő. Ahhoz, hogy ne csak a tanuló kompetenciaelvárásait változtassa meg, hanem a csoporttagoknak a tanulóval kapcsolatos elvárásait is növelje, a pedagógusnak a kompetenciát nyilvánosan, minden tanuló előtt kell hozzárendelnie a személyhez. A kompetencia hozzárendelésének konkrétan kell lennie azért, hogy mind a tanuló, mind a csoport pontosan tudja, mit csinált jól a tanuló, mi az erőssége. Rá kell mutatni, hogy a tanuló intellektuális képessége a csoport munkája szempontjából fontos (Webster és Sobieszek 1974).

A többféle képesség felhasználásának a jelentősége

A csoportfeladatok középpontjában a többféle képesség felhasználásának igénye áll, ami kulcsfontosságú a sikeres státuszkezeléshez. Ez adja meg a háttérrel a pedagógus és a tanulók kompetenciával kapcsolatos elvárásainak és arra vonatkozó elképzeléseiknek a megváltoztatásához, hogy egy, a tanulók státuszában kiegyenlített osztályban mit jelent „okosnak” lenni. A többféle képességre épülő feladatok különböznek az olyan hagyományos órai tevékenységektől, mint például a pedagógus magyarázatának a követése, a tankönyv olvasása, szöveg memorizálása. Mint korábban már jeleztük, ezek a feladatok a tanulók képességeinek szűk körét igénylik.

A komplex csoportfeladatok sikeres megoldásához többféle intellektuális képességre van szükség. Az ilyen feladatok lehetővé teszik a tanulók számára, hogy tehetségüket, intelligenciájukat, illetve eltérő problémamegoldási stratégiáikat bemutathassák. Arra is lehetőséget adnak, hogy erősségeiket továbbfejleszthessék, és újakra is szert tegyenek. Azzal, hogy a feladatokat inkább többdimenzióssá, mintsem egyszemélyessé (kizárólag alapvető tanulási készségeket igénylővé) teszik, a pedagógusok nemcsak

Ha a feladatok többdimenziósak, összetettek, akkor több lehetőséget adnak az eltérő képességek, az erősségek megmutatására.

a feladatokat definiálják újra, hanem az osztály hagyományos szociális rendszerét is. A többdimenziós, többféle képességet igénylő feladatok előfeltételei annak, hogy több tanuló kapjon lehetőséget arra, hogy „okosnak” mutakozzék, valamint hogy



a pedagógus és társai kompetensnek lássák. A többféle képességet magukban foglaló csoportfeladatok egy további célt is szolgálhatnak: hozzáférési utakat nyitnak meg, így több tanulót kapcsolnak be a feladat megoldásába.

Mivel a feladathoz több olyan diák kap hozzáférést, akiknek egyébként gyengék a tanulási képességei, így intenzívebben vesznek részt a munkában, és a csoportmunka során lehetőségük adódik olvasni, írni, illetve számolni is. Az alapkészségeket releváns kontextusban használják, szóban erősen kommunikálnak, miközben problémákat oldanak meg. A tudás szélesedésével egyre többet értenek az olvasott szövegből, és írásuk is gördülékenyebbé válik (Bower 1997).

*

Bár az osztály szociális közegének megváltoztatása kihívást jelent a pedagógus számára, a DFHT-KIP lehetővé teszi, hogy ez a változás, változtatás a feladatok segítségével menjen végbe. A feladatok hozzájárulnak a tanulók közötti különbségek mérsékléséhez, a státuszbeli rangsor rendezéséhez. A kiscsoportban végzett közös munka sikeres feladatmegoldást és ismeretsajátítást eredményez az alacsony státuszú tanulók számára is. A program egyik sarkalatos pontja a folyamatos pozitív megerősítés, amely hozzásegíti a tanulókat az együttműködéshez, egymás kompetenciájának megismeréséhez és elismeréséhez (Kroll, Masingila és Mau 1992).

Fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy a kooperatív/kollaboratív technika, a nem státuszkezelő csoportmunka alkalmazása és a DFHT-KIP módszer között sok a párhuzam, a közös elem. Kíváncsú annak jelzése is, hogy a komplexitás előtérbe helyezése, valamint Gardner (2003) „többféle intelligencia” elméletének a feladatok megoldásában való felhasználása, figyelembevétele sem csak a DFHT-KIP-ben jelenik meg kizárólagosan.

A DFHT-KIP-re jellemző, a többi csoportmunkától való megkülönböztető karakterisztikum a státuszproblémának a kompetenciaelvárások megváltozásán keresztül történő kezelése.



3. A közösség kapcsolatrendszer

A KAP sikeres alkalmazásához szükség van a tanuló közösségen belül elfoglalt helyének az ismeretére. Ennek a feltérképezésére a szociometriai vizsgálat ad lehetőséget. A szociometriai felmérőlap segítségével egyrészt a közösségről és a kiscsoportokról mint társas egységekről kapunk értelmezési támpontot, másrészt a vizsgált egységen belüli hierarchiára, funkciójellegű tagolódásra tudunk következtetni. Mivel a DFHT csoportmunkán alapuló tanítási módszer, a szociometriai vizsgálat közösséget jellemző mérési eredményei segítséget jelentenek a pedagógus számára a csoportalakításhoz. Felhasználásukkal láthatóak, illetve kiszűrhetővé válnak a csoporton belüli konfliktusok, meghatározhatóak, hogy kik a közösség véleményformálói, és az, hogy a vizsgált közösségben hol helyezkednek el a hátrányos helyzetű tanulók. A méréseket a pedagógusok minden év azonos időszakában végezzék el az osztályokban, és az eredményeket az előző évvel hasonlítsák össze.

A pedagógusok az alábbi, csoportra vonatkozó szociometriai mutatókat használhatják fel munkájukhoz:

- kohéziós index
- kölcsönösségi index
- sűrűségi mutató
- viszonzott kapcsolatok mutatója
- centrális-marginális mutató

A szociometriai mutatók (Falus 2011; 2. számú melléklet) átlagértékét – az összehasonlíthatóság segítőjeként – az 1. táblázat foglalja össze.

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

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

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

A *kölcsönösségi indexből* arra következtetünk, hogy az osztályban lévő tanulók hány százalékának van kölcsönös kapcsolata. A tapasztalatok szerint az index átlagértéke 85-90. Minél magasabb a mutató értéke egy közösségen belül, annál valószínűbb, hogy a közösségben egyre több tanulónak van kölcsönös kapcsolata.

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



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

A *centrális-marginális mutató* a központ és a perem viszonyát fejezi ki. Értékeiből megtudjuk, hogy van-e a közösségnek központja, és ha van, akkor ahhoz milyen társas mező és perem társul. Az osztályszerkezet minőségének megállapításához szükséges osztályszociogram elkészítése, amely egyben szemléletessé teszi a csoporton belüli kapcsolatokat. Az eredményekből megtudjuk, hogy az osztályon belül ki került a peremre, és ez a perem milyen kiterjedésű. Ennek minősítése a következő kritériumok figyelembevételével történik: a szociális tér mennyire tagolt, vannak-e központok, zárt alakzatok, tömbök, csoportosulások, a csoportok összefüggőek vagy elkülönültek-e. Vizsgáljuk továbbá, hogy a központok pereme milyen széles, és mennyi a magányos gyerekek száma. A központ kiterjedtségének arányszáma mutatja meg, hogy a csoportot mennyire könnyen lehet munkavégzésre bírni. Minél kiterjedtebb a központ, annál gyorsabban reagál a csoportot vezető személy felhívására, utasításaira. A centrális-marginális mutató átlagértéke: 30-50-20 [3. számú melléklet].

A szociometriai vizsgálat eredményeiből adódó feladatok

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

Szükséges-e növelni a központi alakzatokban részt vevők számát a következők segítségével?

- Csoportmunka szervezése, csoportkohézió erősítése.
- A közös, csoportmunkára támaszkodó önálló munkavégzés elősegítése. Annak tudatosítása a tanulóknál, 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.
- A tanulói vélemények meghallgatása, a demokratikus légkör erősítése a csoportmunka segítségével.

Ahhoz, hogy a pedagógus órai tevékenységével valóban az alacsony státuszt kezelje, pontosan tudnia kell, hogy ki az alacsony státuszú tanuló.



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





4. A DFHT tanítási-tanulási stratégia

A KAP célkitűzésének megfelelően, a pedagógiai munka hatékonyságának növelése érdekében megalkottuk a KAP pedagógiai rendszerét, mely egy nevelési-oktatási program, a DFHT tanítási-tanulási stratégiát, amely az iskolai nevelés-oktatás folyamatának és az ismeretek elsajátításának, a tudás építésének a segítője. A DFHT egy komplex módszertani programcsomag, amely az ismeretek közvetítését a készségek, képességek tudatosan megtervezett fejlesztésével kapcsolja össze, és hosszú távon is mozgósítható, alkalmazás-képes tudást kínál. A DFHT stratégia átszövi a teljes programot, hiszen megjelenik a tanórákon, az alprogrami foglalkozásokon és a program által biztosított egyéb területeken.

A DFHT komplex módon tartalmazza mindazokat az elemeket, amelyeket a tanítási-tanulási folyamatban hagyományosan a tantervek, a tankönyvek, a munkafüzetek, a szöveg- és feladatgyűjtemények, a tanítói és tanári kézikönyvek és segédletek, valamint a mérési-értékelési eszközök szolgálnak. Az alábbiakban a DFHT-nak a Komplex Alapprogramhoz való kapcsolódását és a DFHT tanítási-tanulási stratégia jellemzőit mutatjuk be. Előrebocsátjuk, hogy bár a projekt mindvégig szem előtt tartja a végzettség nélküli iskolaelhagyás prioritását, a DFHT a státuszkezelést lehetővé tévő jellemzői miatt minden iskolatípusban sikerrel alkalmazható. A DFHT éppúgy alkalmas a tehetséggondozásra is, mint a hátránykompenzálásra. Ennek egyik oka, hogy a státuszprobléma még a tanulók teljesítményét befolyásoló státuszkülönbség tekintetében legjobban teljesítő tanulók között is fennáll, amit kezelni szükséges.

4.1. A DFHT tanítási-tanulási stratégia és a Komplex Alapprogram célrendszere

A végzettség nélküli iskolaelhagyás irányelvei a prevenció, az intervenció és a kompenzáció hármas egységében jelennek meg. Ezekhez a kulcsfontosságú programtípusokhoz igazodva a Komplex Alapprogram célkitűzése a végzettség nélküli iskolaelhagyás mértékének csökkentése olyan új és kipróbált tanítási-tanulási stratégiai elemek bevezetésével, amelyek segítséget adnak a tanulók számára az iskola szabályrendszerének könnyebb elfogadásához és az iskolai tevékenységekben való aktív részvételhez. A KAP program alapvetően a prevenció irányelveket magában foglaló intézkedésekhez kapcsolódik, amely által olyan, az iskola tanulói és pedagógus-munkaközössége számára elérhető tanítási-tanulási stratégia ajánlása a cél, amelynek segítségével csökkenthetők a hátrányok, és kimutatható fejlődés következik be minden tanuló esetében.

A KAP mint nevelési-oktatási program elemei (Révész és K. Nagy 2019):

- pedagógiai koncepció,
- tanítási-tanulási stratégia,
- aktanulás-tanítás szervezési módok, munkaformák,
- tanítási-tanulási folyamatot támogató eszközök,
- értékelés és eszközei.



A Komplex Alprogram újszerűségét, amelyhez a DFHT tanítási-tanulási stratégia illeszkedik, röviden az alábbiakban összegezzük (Komplex Alprogram Konceptiója, Révész és K. Nagy 2018):

- A tanítási-tanulási stratégia a pedagógusoknak a tanulók differenciált fejlesztésére vonatkozó ismereteit elméletileg megalapozza, rendszerbe foglalja, és azok alkalmazásához segítséget nyújt.
- Érvényre juttatja az ismeretsajátítást befolyásoló státuszkezelést a Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportban nevelési-oktatási stratégián belül alkalmazott Komplex Instrukciós Program segítségével.
- A képességterületeket és a személyiségfejlesztést az alprogramokkal támogatják.

4.2. ADFHT tanítási-tanulási stratégia koncepciója

A DFHT tanítási-tanulási stratégia, amely a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulócsoportok fejlesztésére hivatott eljárás, az alábbi területen jelenik meg az iskolai gyakorlatban.

A tanulásszervezés a kötelező és szabadon tervezhető tanórákban, amely során az öndifferenciálás és a személyre szabott, egyéni képességekhez mért, differenciált fejlesztés dominál. A DFHT tanítási-tanulási stratégiában megjelennek az adaptivitáson alapuló, ismert tanulásszervezési módok, a csoportmunka és benne a tanulóistátusz-kezelő Komplex Instrukciós Program (DFHT-KIP) mint az adaptív oktatás egyik megvalósítója.

A DFHT-t támogató alprogrami foglalkozások

A DFHT hatékonyságát az alábbi alprogramok segítik (Révész 2018):

- Testmozgásalapú alprogram (TA)
- Művészetalapú alprogram (MA)
- Digitális alapú alprogram (DA)
- Logikaalapú alprogram (LA)
- Életgyakorlat-alapú alprogram (ÉA)

Az iskola a tanórán kívüli foglalkozásait az alprogramok által felajánlott délutáni foglalkozásokon kívül a tanítási napot megkezdő „ráhangoló beszélgetések” és az ún. „Te órád” színesítik, amelyek a képesség- és személyiségfejlesztés színterei.

- A „ráhangoló beszélgetések” az iskola életéhez igazodva segítik a tanítási napra való ráhangolódást. Témaajánlással segítve, de az iskola igényeihez igazodva szervezhetők.
- A „Te órád” a diák által szabadon választható, az érdeklődéshez és az iskola lehetőségeihez igazított foglalkozás. Ez lehet játék, egyéni differenciálás, felzárkóztatás



és tehetséggondozás, és akár egyéni, akár kiscsoportos, akár osztály, korcsoport, érdeklődési kör stb. szerint szervezett is.

Szintén újszerűséget mutat, hogy az alprogramok a délutáni, komplex tartalommal megtöltött foglalkozásait döntően nem egy adott tantárgy köré szervezik. Az adott alprogram specialitásának figyelembevételével támaszkodik, épít a DFHT stratégiára, annak elemeire, technikáira, módszereire, felhasználja azokat, előtérbe helyezve a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoport fejlesztését, különös tekintettel a kooperatív és a kollaboratív technikák, módszerek alkalmazására. Minden tanórán kívül szervezett alprogram hetente legalább egyszer 45 percben, minden évfolyam részére felajánlott. Mértékük, óraszámuk az iskolák profiljától, lehetőségeitől, igényeitől függ. A foglalkozásokon a tanítási-tanulási stratégia nemcsak a tudásépítésben, hanem a személyiségfejlesztésben is szerepet játszik (2. ábra).

2. ábra: A Komplex Alprogramnak a tanítási-tanulási stratégiához kapcsolódó elemei



Forrás: Révész és K. Nagy (2018)

A DFHT tanítási-tanulási stratégia megalkotásánál figyelembe vettük, hogy az évtizedekkel ezelőtt alkalmazott módszereket a mai nevelési-oktatási gyakorlatban nem lehet kizárólagosan és hatékonyan alkalmazni. Mivel a szubjektív és objektív körülmények, feltételek (többek között a tanítás-tanulás céljai, követelményei, tartalma, a tanulók előzetes tudása, képességei, motivációja, érdeklődése, a pedagógusok attitűdje és kompetenciái, az infrastruktúra) megváltoztathatók, ezért az oktatási intézményeknek a tanulók hatékony fejlesztéséhez, a kor kihívásaihoz, a változó technológiai feltételekhez és lehetőségekhez, a tanulói csoportok képességeihez, igényeihez mérten a legalkalmasabb tanítási-tanulási stratégiákat, módszereket és munkaszervezési formákat ajánljuk.



4.3. A DFHT tanítási-tanulási stratégia jellemzője

A DFHT tanítási-tanulási stratégia célja a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoport hatékony kezelése. A stratégia a diákok tanulását középpontba helyezve épít a pedagógusok meglévő tudására, kreativitására, tanulni vágyására, amely folyamatban a pedagógusi kompetenciák fejlesztése és a tantestületen belüli pedagógiai kultúra- és attitűdváltás elősegítése, támogatása, fejlesztése hangsúlyosan jelenik meg. Mivel a Komplex Alapprogram intézményei arra törekednek, hogy kielégítsék az iskolahasználók igényeit, ezért abban segítünk, hogy az iskolák az eddigi hatékony módszereiket megtartva munkájukat gazdagítsák, nyissanak az új, illetve kipróbált tanítási-tanulási stratégiák felé, mert ez kreativitást, megújulást eredményez mind a pedagógusok, mind a tanulók számára. A stratégia implementálásával segíthető a hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók együttműködése, a tanulók közötti státuszproblémák rendezése, a gyermekek iskolai sikeressége, továbbá az alulteljesítő, valamint a tehetséges tanulók hozzásegítése a közép- és felsőfokú továbbtanuláshoz, ami megalapozza a munkaerőpiacra történő sikeres belépésüket.

Még a kiegyenlítettnek tűnő és kiváló teljesítményt felmutató iskolákban, osztályokban is fennáll a tanulók között a tudásban és szocializáltságban megmutató heterogenitás és az ebből következő státuszkülönbség, amelyet kezelni szükséges.

A DFHT tanítási-tanulási stratégia középpontjában a személyre szabott differenciálás áll, ami a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentésének egyik segítője. A differenciálás az egyéni képességek figyelembevételével, a pedagógus által irányított fejlesztést, illetve a tanulók önvezérelt fejlesztését jelenti. A DFHT-ban érvényre jutó adaptivitás egyszerre fejezi ki az elemzésre épülő változás, tanulás, innováció és reflexió értékeit. A DFHT a feladatok sokféleségén keresztül egy időben biztosítja a leszakadók felzárkóztatását és a tehetségek gondozását.

A DFHT stratégiában olyan módszerek és technikák alkalmazására alapozunk, amelyek azontúl, hogy középpontba helyezik a tudásban heterogén csoportban történő tanítást és tanulást, megkívánják a tanulók aktív részvételét a tanulási folyamatban. A DFHT a tanulást olyan aktív tevékenységként értelmezi, amelyben a tanuló a már meglévő tudásrendszerekbe beágyazott ismeretei segítségével egyéni módon értelmezi az új ismeretet. A tanulási folyamat lényegi elemének a tanulók közti interakción alapuló tanulást és a tudásmegosztást tekinti, ennek alapján tervezi, szervezi és értékeli a tanulástámogatás folyamatait.

A tanítási-tanulási stratégia fókusza az esélyegyenlőtlenség csökkentése, minden tanuló hozzásegítése a sikeres továbbtanuláshoz. Cél, hogy a folyamatban a pedagógusok erős hatást gyakoroljanak a tudásbővítésre és a személyiségfejlődésre. A DFHT-ban a méltányosság a tananyaghoz való egyenlő hozzáférést jelenti minden gyermek számára, amelyet a többféle képesség felhasználásának a lehetősége mellett az osztálytársak között létrejött, azonos vagy viszonylag azonos státuszból történő kommunikáció segít. Cél, hogy minden gyermek számára ne csak esélyegyenlőséget (equality, méltányosság), hanem egyenlő esélyt (equity, státuszában egyenrangúság) biztosítsunk képességeinek



kibontakoztatásához. A DFHT-ban a tanulók közös, kicscsoportokban végzett munkája kiemelt jelentőséggel bír. A benne végbemenő folyamatnak, a státuszrendeződésnek a hatására javul az eltérő tudással és szocializáltsággal rendelkező tanulók ismeretelsajátításának eredményessége, ami végső soron a lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás csökkentésének a segítője. A csoportmunka lehetőséget nyújt a gyermekek számára az együttműködéshez szükséges képességek és készségek alkalmazására, segíti a tanulók fejlődését, valamint hozzájárul a problémamegoldó gondolkodás fejlesztéséhez. A csoportmunka-szervezés során a pedagógus célja, 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.

4.4. A DFHT jelentősége a nevelés-oktatás folyamatában

A DFHT tanítási-tanulási stratégia olyan oktatási módszert, módszeregyüttest kíván megvalósítani, amelynek egyik fontos eleme az innovatív gondolkodást, sokféle képesség felhasználását igénylő feladatok kijelölése. Másodsorban egy olyan oktatástervezési stratégia, amelyen keresztül a pedagógus felkészíti a tanulókat az együttműködési szabályok betartására, valamint azokra a szerepekre, amelyek munkájuk vezetéséhez szükségesek. Harmadsorban fontos elemként jelenik meg az ismeretekhez való egyenlő hozzáférés biztosítása, felkészítés az osztályon belüli státuszproblémák felismerésére és kezelésére. Cél, hogy a pedagógus erős hatást gyakoroljon az iskolában a tanulók szociális helyzete és tanulmányi eredménye által jelentősen befolyásolt nevelés és tanulás folyamatára [K. Nagy és Révész 2018].

A DFHT pedagógiai kultúrájának fő pillérei:

- a tanulók egyéni sajátosságainak, érdeklődésének, előzetes ismereteinek, az ismereteket rendszerbe foglaló fogalmi struktúráinak és társas kapcsolatainak megismerése,
- az egyéni konstrukciókat figyelembe vevő egyéni tanulástámogatás, differenciálás, az együttműködést és alternatív megoldásokat támogató gazdag és adaptív módszertani repertoár,
- a tanulás életszerűségét biztosító tanulási helyzetek és tanulási környezet, valamint a tanulók ön- és társértékelése,
- tanulói státuszkezelés a többféle képesség felhasználását igénylő feladatokon keresztül,
- a pedagógusok pedagógiai kultúra- és attitűdváltás iránti igénye.



A DFHT tanítási-tanulási stratégia fókuszba állítja

- az egész életen át tartó tanulás kezdő szakaszának megerősítését;
- az egész életen át tartó tanulás támogatását, a tanulás tanulásának támogatását, nem formális és informális oktatási lehetőségek bővítését és támogatását;
- a tehetség gondozást;
- a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű gyermekek oktatását, nevelését, az inkluzív nevelést;
- az egyénre szabott, differenciált képességfejlesztést és az alapkészségek fejlesztését;
- az egészséges, egészségtudatos életmódra nevelést;
- a digitális kompetenciák fejlesztését;
- a logikaigondolkodás-fejlesztés erősítését;
- a művészeti nevelést;
- a mindennapokhoz szükséges gyakorlati kompetenciák fejlesztését.

A tanulók számára a fejlődés kijelölt területei:

- a kognitív képességek fejlődése
- a kreativitás erősödése
- a kifejezőkészség fejlődése
- az önbizalom és önértékelés erősödése, fejlődése
- az önkritikai és kritikai készség fejlődése
- az önállóság fejlesztése mind az egyén, mind a csoport szintjén
- felelősségvállalás a saját és a társakkal végzett közös munkáért
- az egymástól való tanulás
- a problémafelismerés erősödése
- a szociális készségek fejlődése
- a konfliktusok kezelése és megoldása
- tolerancia, egymás elfogadása
- segítőkészség, egymás támogatása
- a stressztűrés erősödése
- a magatartási és tanulási problémák leküzdése

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



Vannak csoportfeladatok, amelyek megoldásához kívánatos lépések kapcsolódnak, és a feladat megoldásaként gyakran csak egyetlen helyes válasz adható. Ebben az esetben a tanulók úgy végzik el a feladatokat, hogy betartják a megoldás lépéseit, ismerős algoritmusokat és képleteket alkalmaznak, illetve felkutatják és memorizálják az információkat. Az ilyen feladatok elvégzéséhez – annak ellenére, hogy sok diáknak hasznára válik – a csoportmunka nem is lenne szükséges (Lord 2001). Amikor a tanulók nyílt végű feladatokon dolgoznak, lehetőségük van a feladat többféle megközelítési módjára, megoldására, amely növeli a problémamegoldási készségüket (Webb 1982; Qin, Johnson és Johnson 1995).

A DFHT, benne a státuszkezelő KIP alkalmazásának az indoka, hogy az iskolák jelentős hányada jelen pillanatban nemcsak a tudáselsajátítás terepe, hanem a társadalmi különbségek átörökítésének is a helye. A státuszkezelés ebben idéz elő változásokat, és képes a tanulást minden gyermek tekintetében eredményessé tenni.

Az innovatív gondolkodást igénylő csoportfeladatok a valós élethelyzetekhez, lehetséges problémákhoz kapcsolódnak. A nyílt végű feladatok és problémamegoldási tevékenységek a diákok tapasztalatát, véleményét és elemző munkáját kívánják meg. Az ilyen tevékenységek során a tanulók értékelnek, ok-okozati összefüggéseket keresnek, feltárják az ellentmondásokat, és következtetéseket vonnak le. Az olyan feladatok kitűzésével, amelyek mind folyamatukat, mind kimenetelüket tekintve nyílt végűek, a pedagógusok hatékonyan képesek döntési hatáskört ruházni a tanulókra. A döntési hatáskör átruházása azonban gyakorta nehézséget jelent a pedagógusok számára, ha diákjaik váratlan és olykor számukra nem várt válaszaival vagy megoldásaival szembesülnek. A csoportfeladatok nyitottvégűsége vagy a probléma megoldásának többféle lehetséges módja kihívást jelent mind a pedagógus, mind a tanulók számára (Zack 1988; K. Nagy 2007, 2015).

Sok pedagógus azzal hátráltatja diákjai innovatív gondolkodását, hogy

- túlságosan részletes utasításokat ad,
- lépésről lépésre felügyeli a feladatmegoldást,
- betanítja a feladatot.

4.5. A DFHT tanítási-tanulási stratégia megvalósítása

A DFHT tanítási-tanulási stratégia sajátosságai a DFHT kivitelezését segítő oktatásszervezési módok, módszerek, munkaformák (legyenre szabott differenciálás, egyedül végzett munka, rétegmunka, teljesen egyénre szabott munka, részben egyénre szabott munka, párban folyó tanulás, páros munka, tanuló párok munkája, kooperatív csoportmunka, drámajáték, projektmunka, tantermen kívüli tanulás szervezés) és a speciális kooperatív technikán alapuló, tanulói státusz helyzetet kezelő Komplex Instrukciós Program (DFHT-KIP). Ez utóbbiban a speciális jelző a tanulók közötti státusz rangsor rendezésére való alkalmasságot jelenti, amely az egyenlő esély megteremtésének és ezen keresztül a képessé kibontakoztatásnak az egyik eszköze.



5. A DFHT tanítási-tanulási stratégiához kapcsolódó pedagógiai megközelítések

Mivel a DFHT tanítási-tanulási stratégia a képességkibontakoztatás és az egyenlő esélyek megteremtése miatt a komplex pedagógiai megközelítést és a problémaalapú tanulást részesíti előnyben, az alábbiakban ezeknek a tevékenységeknek a jellemzőit foglaljuk össze röviden.

Nagy (1996: 91) szerint „a nevelés feladata annak elősegítése, hogy a szociális kompetencia kreativitása értelmző 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”.

5.1. A redukcionista és a komplex pedagógiai megközelítés

A pedagógiai közgondolkodás két alapvető pedagógiai gyakorlatot különböztet meg: a szűkebb redukcionista, valamint a komplex változatot.

A leszűkített, redukcionista pedagógiai tevékenység az oktatás folyamatából kizárja a nevelés feladatát, alacsonyabb hatásfokkal működő oktatást eredményez, és az iskolának csak ismeretközvetítő szerepet szán. Bábosik (2000) 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 gyermeket biológiai lényből szociális lényvé fejlesztő szociális faktor, amelynek az ismeretközvetítés mellett a szocializációs célok egész sorát kell megvalósítania”. Nézete szerint ebben a folyamatban fontos szerep jut a nevelőnek mint szocializációs tényezőnek és az osztálytársaknak. A pedagógus pedig hagyományos tanítói/tanári szerepet tölt be abban az osztálytermi folyamatban, ahol tanít, azaz tudást közvetít.

Ha a tanulók fejlesztésének egyetlen célja az ismeretek átadása és az átadott ismeretek számonkérése, akkor ezt szűkebb értelemben vett oktatásnak nevezzük, és az az intézmény, amelyik erre szorítkozik, az oktató iskola. Az ismeretek számának hihetetlen méretű növekedése és a tanulókkal kapcsolatos társadalmi igények minőségi változása meghaladja az oktató iskola lehetőségeit. A fejlesztésben többletet csak abban az esetben tudunk elérni, ha az éppen aktuális ismeretekkel szoros összefüggésben sokoldalúan és harmonikusan tudjuk megvalósítani a tanulók képességeinek kibontakoztatását. Ezt a célt tűzi ki maga elé a nevelő iskola. 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 képessé-



geinek társadalmunk céljaival összhangban történő fejlesztése. Az ilyen iskola feladata a gondolkodóképesség maximális kibontakoztatása és az alkotó munkára nevelés.

5.2. Az ismeretközlő és a problémafelvető oktatás

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

Az ismeretközlő tanítás a frontális osztálymunka egyik jellemzője, amelynek fő ismérve, hogy az elsajátítandó tananyagot kész formában nyújtja a tanulóknak, és amely módszer legnagyobb hiányossága, hogy az órai munka során a tanulók közötti differenciálás nehézkesebb, és gyakran előfordul, hogy a tanítás ütemét a különböző képességű (erősebb, átlagos vagy gyengébb) tanulók egyes csoportjai határozzák meg.

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

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

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



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





6. A tanulók megismerése

A DFHT eredményes, személyre szabott fejlesztésének egyik feltétele a tanulók megismerése, az egyéni sajátosságok ismerete. A kapott információk segítséget adnak a pedagógus által alkalmazandó módszerek megválasztásához, ahhoz, hogyan szervezze meg az osztálytermi munkát, a tanulási folyamatot, továbbá hogyan kommunikáljon a gyerekekkel és környezetükkel. A tanulók megismerése segítséget nyújt továbbá a párok, csoportok összeállításához, a csoportmunka során a gyerekek által kialakítandó munkamegosztáshoz, a munka mentoráláshoz, valamint értékeléséhez is. Az alábbiakban röviden erre teszünk utalást.

A tanulók megismerésének a területei

A tanulók megismerésének elsődleges célja, hogy a nevelés és az oktatás folyamatában alkalmazott pedagógiai módszerek a gyermekek igényeihez igazodjanak. Ahhoz, hogy megbízhatóan történjen a pedagógiai munka tervezése, szervezése, kivitelezése és értékelése, a pedagógusnak olyan, a tanulók megismerésére irányuló módszertani tudással kell rendelkeznie, amelynek birtokában optimális tanulási környezet biztosítható a differenciált, individualizált egyéni munka megszervezéséhez (Dávid és mtsai 2006).

A gyermekek megismerésének a főbb területei: biológiai, szociális interpszichés fejlődés, valamint inter- és intraperszonális jellemzők. A biológiai jellemzők feltérképezése közben a pedagógus információt szerez a gyerek testi fejlettségéről, általános egészségi állapotáról, esetleges fejlődési eltérésekről. A szociális fejlődés vizsgálatakor a szocioökonómiai státusz, azaz a tanulók családi hátterének komplex meghatározása történik. Az intrapszichés működés vizsgálata a megismerő tevékenység jellemzőire irányul. A folyamat során a pedagógus információt szerez a tanulók nyelvi, kommunikációs képességeiről, az iskolai teljesítményről, valamint a tanulási szokásokról és stílusokról. Az inter- és intraperszonalitás jellemzőinek vizsgálata a tanulónak a társaihoz és a felnőttekhez való viszonyára, baráti kapcsolataira, a közösségben való viselkedésére irányul.



7. A DFHT tanítási-tanulási stratégiában alkalmazott szervezési módok, munkaformák

A tanulók közötti különbségek megléte természetes, szükségszerű jelenség, amely a társadalmi pozícióból, a tanulók eltérő személyiségéből, illetve a nemek közötti, a nyelvi, valamint a kulturális különbségekből következik. Ebből adódóan a DFHT törekvése, hogy gazdag módszerbeli választási lehetőséget adjon a pedagógusok számára. A téma hazai kutatói az alábbi elméleti és a ráépülő módszertani gyakorlatban eltérő, egyéni tanulási utak támogatását hangsúlyozzák:

- egységesség és differenciálás a nyílt oktatási rendszerben (M. Nádasi 2012)
- adaptív nevelés és oktatás (M. Nádasi 2010)
- az adaptivitás rendszerszintű megközelítése (Golnhofer 1999)
- tanulói szükségletekre épülő adaptivitás (Lénárd és Rapos 2004)
- az adaptivitás szemlélete és gyakorlata (Lénárd és Rapos 2008)
- az adaptivitás elméleti, koncepcionális megközelítése (Rapos és mtsai 2011)
- tanulói státuszkezelés (K. Nagy 2005, 2007, 2012, 2015, 2018)
- reflektív gondolkodás fejlesztése (Szivák 2010)

A tanulómegismerés főbb lépései:

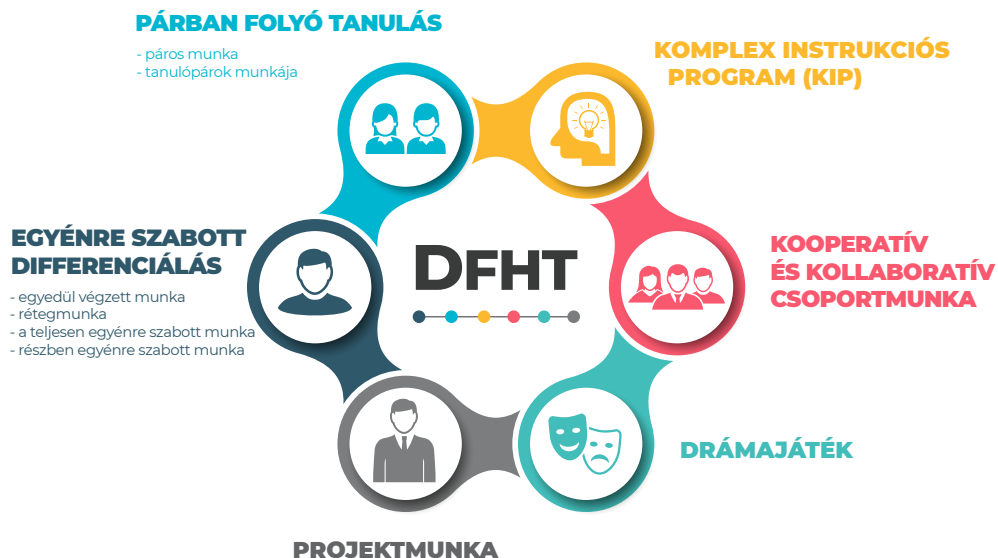
- a tanulómegismerés céljának a meghatározása,
- az alkalmazandó pszichológiai, pedagógiai ismeretek felelevenítése, átgondolása,
- az alkalmazandó módszerek, eszközök megválasztása,
- a tanuló megismerésére irányuló vizsgálatok elvégzése,
- az összegyűjtött adatok feldolgozása, elemzése, értékelése,
- az eredmények ismeretében a tanulóra irányuló fejlesztési stratégia kidolgozása.

A DFHT tanítási-tanulási stratégia a megoldást az alábbi, a differenciálást előtérbe helyező oktatásszervezési módokban, módszerekben látja:

- egyénre szabott differenciálás, egyedül végzett munka, teljesen egyénre szabott munka, részben egyénre szabott munka
- párban folyó tanulás, páros munka, tanulópárok munkája
- kooperatív csoportmunka
- drámajáték
- projektmunka
- tantermen kívüli tanulásszervezés (3. ábra)



3. ábra: A DFHT tanítási-tanulási stratégia óraszervezési eljárásai



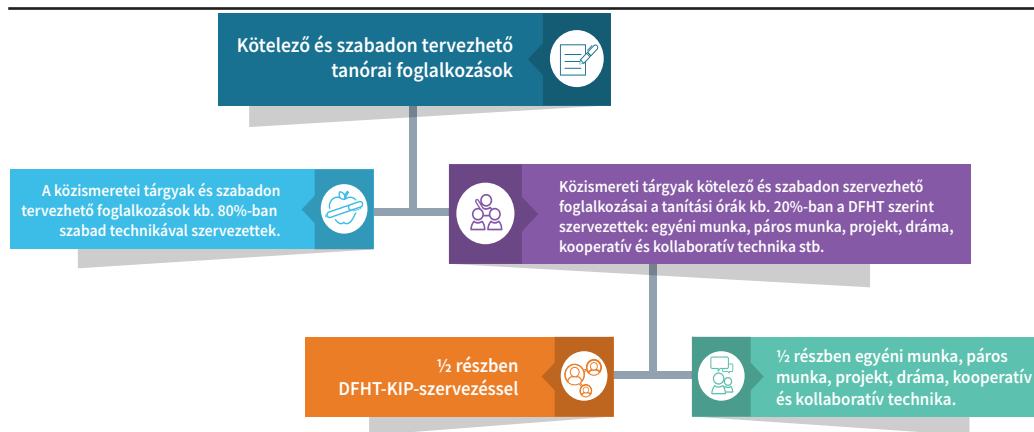
Az egyes oktatásszervezési módokra, módszerekre példákat a segédletekben mutatunk be.

A DFHT tanítási-tanulási stratégia megvalósításának a további eszköze a státuszkezelő Komplex Instrukciós Program (DFHT-KIP), amely a státuszkezelést lehetővé tevő kollaboratív munkaforma.

A DFHT esetében felmerül a kérdés, hogy milyen arányban szükséges azt alkalmazni ahhoz, hogy érzékelhető változás legyen tapasztalható a tanulók teljesítményében. A Komplex Alapprogram kidolgozásakor igyekeztünk a legoptimálisabb arányokat megtalálni, ugyanakkor a Komplex Instrukciós Programot alkalmazó mintegy 100 iskola két évtizedes tapasztalatrendszere is segítette ezt a munkát.

A programban javasolt arány a DFHT alkalmazására a tanítási órák 20%-a (amelynek a fele DFHT-KIP). Azaz az adott tantárgy éves óraszámának mindössze az ötöde. Jól érzékelhető, hogy a korábbi megszokott gyakorlat tartható és fenntartható, azonban az 1/5 arányú DFHT beemelésével már érzékelhető változás érhető el (4. ábra).

4. ábra A DFHT tartalmi elemeinek megjelenése a tanórákon



Az ábra szemlélteti, hogy a DFHT alkalmazásakor az órák felét, azaz az éves óraszám 10%-át a DFHT-KIP módszertannal javasolt megvalósítani, az órák másik felét, vagyis a másik 10%-ot pedig a DFHT egyéb óraszervezési módszereivel. A DFHT-KIP minimum 10%-os megjelenítése fontos építőköve a program sikerességének, hiszen ennek során valósul meg a státuszkezelés, amelyet az egyéb technikák nem tartalmaznak.

Nagyjából 3-5 hónapra tehető, hogy észrevehető változás valósul meg a tanulók munkájában. Először a tanulói motivációban, a tanuláshoz való hozzáállásban és a szociális területeken jelenik meg a változás. A tanulók együttműködőbbek lesznek mind a pedagógussal, mind egymással.

A DFHT tanítási-tanulási stratégia oktatásszervezési módszereinek kibontásakor nem célunk új didaktikai megközelítéseket, elméleteket alkotni. Helyette a releváns szakirodalom birtokában kívánunk a stratégiát felhasználók részére összefoglalást, iránymutatást adni. A stratégia bemutatásakor hivatkozott írásokon kívül az irodalomjegyzékben ajánlott irodalom formában jelezzük a téma szempontjából fontos egyéb forrásokat is.

7.1. A differenciálás koncepciója

Musza (2017) szerint a differenciálás egy olyan szemlélet, amely természetesnek veszi a tanulók között meglévő különbségeket, valamint azt, hogy a tanulók számára megfelelő tanulásszervezéssel biztosítani lehet és kell az egyéni fejlődéshez szükséges optimális feltételeket. A differenciálás során lehetőség szerint minden tanuló azt kapja, amire a saját fejlődéséhez szüksége van, ezért a tanterv keretein belül az elsajátítandó tananyag tartalma és szerkezete, valamint a megválasztott oktatási módszer is az egyes tanulók egyéni szükségleteihez igazított. Ahhoz, hogy a gyerekekről megfelelő képet kapjon a pedagógus, megfelelő diagnosztikus eszközrendszerrel kell rendelkeznie, amelyet folyamatosan kell alkalmaznia.



A tanítási-tanulási folyamatnak a differenciált irányításakor a csoportnál alapvetően indirekt, míg az egyes tanulók esetében szükség szerint direkt szakaszok jelennek meg. A differenciálás komplex szemléletmódja a gyerekek közötti különbségek tekintetében nemcsak a tantárgyban elért eredményességet, hanem a tanuláshoz szükséges összetett kompetenciát, az előzetes tudást, annak tartalmát, sajátosságait is figyelembe veszi.

A különbségek figyelembevételkor hangsúlyt kap a gyermek iskolai életének, tevékenységeinek egésze, valamint a hozott vagy a nem iskolai tevékenységekben nyújtott teljesítmény, siker, kudarc, az ezekben megnyilvánuló képesség, tudás is. A differenciálás kívánalma, hogy minden gyerek esetében találjuk meg a képességeinek kibontakoztatására és ismereteinek, tudásának fejlesztésére legalkalmasabb módokat, eszközöket úgy, hogy a fejlesztés eredményeként megfelelő önértékeléssel és önbecsüléssel rendelkezzen.

A tanuló társas körülmények között él, társak között kell tanulnia, dolgoznia, érdekeit érvényesítenie. A DFHT, benne a DFHT-KIP a személyre szabott fejlesztés mellett a tanulók közötti státuszrangsor kezelésére is hangsúlyt helyez.

7.2. A diákok eltérő tanulási stílusa, az előzetes tudás és a tanuló motivációja mint a differenciálás meghatározói

Eltérő tanulási stílusok

A gyerekek eltérő tanulási stílussal rendelkeznek, amely meghatározhatja az ismeretsajátítás gyorsaságát és mélységét. Mi a számos tanulási stílus meghatározása közül a DFHT stratégiában *Bernáth, N. Kollár és Németh* (2015) fogalom meghatározását követjük, amely szerint a tanulási stílus az információ felvételének és feldolgozásának egyénre jellemző módja.

Tanulási stílusok között tartjuk számon

- az auditív tanulási stílust,
- a vizuális tanulási stílust,
- a mozgásos tanulási stílust,
- az egyedül tanuló tanulási stílust,
- a társas tanulási stílust,
- az impulzív tanulási stílust,
- a mechanikus tanulási stílust.



- A DFHT-ban a tanulási stílus három alaptípusára építünk:
- A mélyreható tanulási stratégia, ahol a gyerekek a dolgok megértésére, összefüggések megragadására, rendszerszemléletre töreksenek.
- A szervezett tanulási stílus, ahol a rendszeresség, a jó munkaszervezés a jellemző.
- A mechanikus tanulás, ahol a részletek megjegyzése a cél, és az összefüggések feltárása helyett a rövid távú felidézés dominál.

A gyerekek tanulását több külső (környezet és inger) és belső (érzelmi) tényező befolyásolhatja. A pedagógus a tanulási folyamatot azzal segítheti, ha ismeri, figyelembe veszi diákjai ismeretszerző technikáját, és segítséget ad hozzá.

Előzetes tudás

A gyermek észlelési, információfeldolgozó folyamatát a korábbi tapasztalat, az előzetes tudás, a már kialakult információegyüttesek, sémák összessége határozza meg. *Vigotszkij* (1978) elmélete szerint a pedagógus akkor fejleszti hatékonyan tanítványát, ha részére, az előzetes tudása ismeretében, a legközelebbi fejlődési zónába eső feladatot jelöl ki. A feladat olyan legyen, amely ahhoz a fejlődési szinthez kapcsolódik, amelyben a gyermek még biztonságban mozog, és a feladat sikeres megoldása esetén motiválttá válik a következő feladat elvégzésére. Ehhez a tanulónak fel kell használnia tapasztalatait, előzetes tudását, így adva lehetőséget arra, hogy olyan ismeretet is elsajátítson, amelyre egyedül nem lenne képes.

A pedagógusnak fontos figyelembe vennie a tanulás törvényszerűségeit és a tanulók között meglévő különbségeket, amelyeknek ismeretében látja, hogy egy gyermek mikor kész az új információ befogadására, mi a legmegfelelőbb módja az ismeretátadásnak, és milyen eszközökkel segítse őt feladatának teljesítésében. Azok a pedagógusok, akik a hozott tudás és a legközelebbi fejlődési zóna ismeretében értékelik tanítványuk teljesítményét, olyan feladatokat állítanak össze, amelyek lehetővé teszik a sikeres ismeretsajátítást, amely eredményeképp a tanuló biztonságban érzi magát a tanítási órán, ugyanakkor kihívásnak tekinti a feladatot. Ez sikert ad a tanulónak, de új ismeretsajátítására is ösztönzi őt.

Motiváció

A gyermek tanulási motivációját többféle tényező alakíthatja. Ilyen lehet például a szerzett tapasztalat, amelyet a tanulói személyiségtényezők, a siker- és kudarcélmények határoznak meg. A kedvező tanulási tapasztalat a sikerélmény hatására alakul ki, és az önbizalom megerősödéséhez, pozitív énkép kialakulásához, kudarcútéréshez vezethet. A kellő önbizalom segíti a gyermeket a napi feladatok elvégzésében, így a sikerélmény megszerzésében, amely tovább fokozza az önbizalmát.

A pozitív minta és az elfogadó környezet változtat a kudarcokat megélt gyermek viselkedésén. A motiválást leginkább az önszabályozást biztosító oktatási folyamat garantálja (*Réthy* 2003). Az önszabályozó tanulás komponensei között tartjuk számon a tantárgyi tudást, amelyhez a „tanulás tudására” és motivációjára van szükség. A következő szinten



áll a kognitív és motivációs stratégia, amelyeknek az ismeretek alkalmazásában, az információfeldolgozásban és az elemzésben van jelentőségük. A legfelső szinten határozható meg a kognitív és motivációs önszabályozó stratégia, amelyek elérendő célként jelennek meg.

7.3. A differenciálás típusai a gyakorlatban

A feladatmegoldás során, legyen az egyéni, páros vagy csoportos, a tanulók külön-külön utakon, különböző időtartam alatt jutnak el ugyanahhoz a célhoz. Minden tanuló a saját szintjéről indul és lép tovább, vagyis egyéni ütemben, egyéni módon vesz részt az ismeretszerzés folyamatában. Az alábbiakban rövid áttekintést adunk a DFHT-ban alkalmazott differenciálás leggyakoribb módjairól.

Az individualizált munka az egyéni sajátosságok figyelembevételét jelenti. Erre épül a tanítási-tanulási folyamat tervezése és irányítása, amelynek tudatos alkalmazásával érhető el az egyéni teljesítmények fejlődése.

7.3.1. Individuális oktatás

A *Pedagógiai Lexikon* (III. kötet, 1997:39) definíciója szerint az individuális oktatás megszervezésének az a módja, amely alkalmat ad egy tanulócsoporthoz tagjainak arra, hogy egyedi munkával vegyenek részt az ismeretek elsajátításában és feldolgozásában, a tanulók egyéni sajátosságainak maximális figyelembevételével. A megfogalmazásból következik, hogy az egyéni munka az egyes tanulók számára a lehető legkedvezőbb módon biztosítja a motivációt, az aktivizálást és a differenciálást. A pedagógus megfelelő előkészítés után egyénre szabja az elsajátítandó tananyagot, amely munka során a tanulók olyan feladatokat, feladatsorokat kapnak, amelyek figyelembe veszik előzetes tudásukat, a taneszközökkel való bányi tudásuk szintjét, így az egyes tanulók számára biztosított az eredményes tanulás megkezdésének feltétele, a siker, a jó teljesítmény, amelynek következménye a saját színvonalhoz képest történő előrelépés, ami nemcsak egyéni tudásuk növekedését eredményezi, hanem a tanuláshoz, a tárgyakhoz, a pedagógusokhoz való pozitív viszonyulást is. A feladatok, problémák megoldása során elért sikerek további ismeretszerzésre, tanulásra ösztönöznek, aktivizálnak, amely folyamatban az egyes tanulók külön-külön utakon, különböző időtartam alatt jutnak el ugyanahhoz a célhoz, látszólag egymástól elszigetelten dolgoznak, valójában azonban figyelemmel kísérik társaik haladási ütemét. Jellemző, hogy minden tanuló mindenkor a saját szintjéről indul, és ezt alapul véve lép tovább, vagyis egyéni ütemben, egyéni módon vesz részt az ismeretszerzés folyamatában.

Magának a tanítási-tanulási folyamatnak az irányítása is differenciált. A csoportnál alapvetően indirekt, míg az egyes tanulók esetében szükség szerint direkt szakaszok is megjelennek. *Csirmaz* (2003) szerint ha a differenciált egyéni munkát minden más szemponttól elvonatkoztatva vizsgáljuk, akkor a differenciálás legmagasabb szintjének a folyamat végtelenségig vitt individualizálását tekinthetjük.



A minőségi oktatás előretörésével az individuális tevékenység mérése egyre inkább előtérbe kerül. Az iskolai tanulás szempontjából fontos, hogy ez a mérhető tudás az egyén gondolkodási képességén keresztül fejlődjön, hiszen amit az egyén átgondol, beépít, interiorizál, enkulturál, az a legbelső pszichikus rendszerhez kapcsolódik majd.

Amennyiben azonban egy nevelési-oktatási intézményben a pedagógusok által használt tanulásszervezés csak a frontális és az egyéni munkafolyamatok szervezésére korlátozódik, az a pedagógiai tevékenység leszűkíti a tanulók ismeretsajátítási lehetőségeit.

A teljesen és részben egyénre szabott munka

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”.

A szakirodalom az individualizált munka alatt a teljesen vagy részben egyénre szabott feladatok egyéni haladási ütemben történő megoldását érti, amelyre a legalkalmasabb munkaszervezési forma a frontálisan irányított tanulás. A frontálisan irányított egyéni vagy egyedül végzett munka során az osztály valamennyi tanulója egymástól függetlenül, ugyanazon a feladaton dolgozik. Ilyenkor a pedagógus legtöbbször figyelmen kívül

hagyja a tanulóknak a feladatmegoldáshoz szükséges megalapozó tudását, az önálló feladatmegoldáshoz szükséges tanulási sajátosságok szintjét. Nem homogén teljesítményű gyerekcsoporthoz ez a munkaforma a tanulók egy részének csak a tanulás lehetőségeit kínálja fel, a feltételeit nem biztosítja.

A fejlesztő hatás, a feladatokhoz, a (tan)tárgyhoz, a tanuláshoz való pozitív viszony akkor jelenik meg, ha a diák a feladat megoldásához megfelelő előzetes tudással, tanulási stratégiákkal rendelkezik, vagy a feladatmegoldáshoz megfelelő segítséget kap.

Az egyedül végzett munka jellemzője, hogy a motiváló hatás erősen a pedagógus egyéniségének függvénye, hisz a munka elsősorban az ő szóbeli magyarázatára épül, és osztályteremben zajlik. 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 szerep. E munkaforma során a tanító és az osztály között „bipoláris kapcsolat” működik, amelynek jellemzője, hogy a tanulók egységes utasításokat, feladatokat kapnak, a pedagógus pedig globálisan értékkel, illetve diagnosztizál.

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

Ezt a tanítási formát a sorba állított padok és a katedránál elhelyezkedő pedagógus jellemzi, aki magyaráz, irányít, kérdez és dönt, és az ösztönzés eszköze általában a discséret és a feddés. A pedagógus csak egyes tanulókkal épít ki kapcsolatokat, 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 (1985) szerint az átlagos magyar iskola kifejezetten nem kooperáló gyermekeket nevel ki azzal, hogy az osztályteremben – poroszosan – egymás mögé ülteti őket, és már az első osztályos kisgyerekeknek meg kell tanulnia, ha tudja a megfelelő választ a tanító néni kérdésére, azt nem oszthatja meg padtársával. Amikor dolgozatot írnak, takarnia kell a saját munkáját, hogy mást ne segítsen a saját tudásával, és a versenyztetés a legritkább esetben jelent csapatversenyt, sokkal inkább egyének versenyeznek egymással. A frontális osztályfoglalkozás hátránya, hogy nem ad lehetőséget a gyengébb képességű tanulóknak arra, hogy kapcsolatba kerüljenek a feladattal, és képességeiknek megfelelően vegyenek részt azok megoldásában. A frontális osztályfoglalkozás elsősorban azokra a tanulókra épít, akik külső vagy belső okokból eredendően jól motiváltak, és be tudnak kapcsolódni a pedagógus direkt irányító tevékenységébe, a problémák megoldási folyamatába, és ezáltal olyan sikereket érnek el, amelyek ösztönzőleg hatnak további tanulásukra. A kevésbé motiváltak ebben a tanulásszervezésben elvesztik érdeklődésüket, passzív válnak, hiszen előzetes tudásuk vagy éppen motivációs szintjük miatt nem mindig tudnak bekapcsolódni a folyamatba. Ezek a tanulók egy idő után elfogadják ezt az állapotot, amely hosszabb távon sikertelenséghez, kudarchoz vezethet. Gyakran előfordul, 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 pedagógus általában előad, magyaráz, párbeszédet folytat a jól motivált tanulókkal, akik hozzáfűzik saját gondolataikat a nevelő gondolataihoz, véleményt cserélnek vele, aktívak, és jól érzik magukat. *Loránd* (2010) szerint a frontális osztálymunka azoknak a gyerekeknek kedvez, akik könnyen tudnak eleget tenni a pedagógus kívánalmainak, és könnyen tudnak igazodni az általa létrehozott feltételekhez. Vannak, akik egy ideig követik a pedagógus magyarázatát, majd valami miatt megszakad a lánc, és vannak olyanok is, akik eleve reménytelennek érzik helyzetüket, és meg sem kezdik a közös gondolkodást.

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

A frontális osztályfoglalkozás lényegéből fakad, hogy az egyéni különbségek folyamatos nyomon követésére alig van lehetőség, ezért a differenciáló hatás csekély. A tanítás általában már a tervezés folyamatában is főleg a közepesek csoportjára irányul. Azok a tanulók, akik ennél a szintnél lejjebb helyezkednek el, általában lemaradnak, lemaradásuk fokozatosan növekszik, perifériára kerülnek, hosszú távon lemorzsolódnak, elkallódnak,



akik pedig kiemelkednek ebből a szintből, azok alulterhelés miatt egy idő után közömbössé válnak, majd lefelé nivellálódnak. A tanulmányi különbségek e szervezési 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 (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, a probléma abból adódik, hogy az elsajátított ismeretek nehezen mobilizálhatók, mivel a „logikai sínpart” a pedagógus fekteti le, ezért a probléma megoldására való törekvés nem játszik irányító szerepet a gondolkodásban, és a tanulóknak annyi feladat jut, hogy az irányító pedagógus gondolatmenetét utólagosan rögzítsék.

Csirmaz (2003) 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 pedagógussal van kapcsolatban.

A frontális osztályfoglalkozás legnagyobb hátránya tehát az, hogy nem veszi figyelembe a tanulók és az egyes csoportok közötti különbségeket, ezért nem alkalmas a differenciálásra.

7.3.2. Páros munkaforma⁸

A párban folyó tanulás szolgálhatja az

- új ismeretszerzést,
- az alkalmazást,
- a rendszerezést,
- a rögzítést,
- az értékelést.

A páros munkaforma eredményes munkaszervezési módszer. Jellemzője a folyamatos társas együttműködés, amely létrejöhet egy tanuló és a pedagógus 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 csoportmunka előkészítésére.

A párban folyó munkának két változatát különböztetjük meg aszerint, hogy az együttműködő tanulók tudásban hasonló vagy megközelítően hasonló szinten vannak-e (páros munka), vagy egy magasabb szinten levő diák segíti-e társát (tanulópár), illetve egy magasabb életkorú támogatja a tanuló tanulását (korrepetálás, tutor-, segítő-, pártfogó-rendszerű tanulás).



A párban folyó munka a differenciált fejlesztésre, a tanítás-tanulás változatosabb tételére is alkalmas módszer. A párban folyó munka leggyakrabban a kötelező tanórai foglalkozásokon kívül, korrepetálások, tehetséggondozás vagy felzárkóztatás alkalmával valósul meg.

7.3.3. Kiscsoportos oktatás

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

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

A csoportmunka lényege abban rejlik, hogy a csoportok egyes centrumok körül helyezkednek el, amely centrum lehet maga a pedagógus, de lehet egy munkadarab, vagy akár egy technikai eszköz (pl. tablet, telefon) is. 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 passzívok. 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

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



belül olyan részfeladatok megoldására vállalkoznak a tagok, amit tudnak, amihez értenek. Ez a differenciálás egy magasabb fokát, az öndifferenciálást eredményezi. Az egyéni 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. 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 és munkatársai* (2003) mutatnak rá arra, hogy a csoportfoglalkozások alatt a problémaközpontú gondolkodás fejlesztése, a cselekvésre épülő tevékenységformák, az önálló információszerezés és a kooperatív tanulási technikák sokkal

A csoportmunka jelentősége abban áll, hogy az egyén az együttműködési követelményeket a csoportmunka során úgy sajátítja el, hogy azok közben az egyén sajátjaivá válnak.

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 nagy arányú 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.

A csoportmunka az osztály frontális foglalkoztatásának járulékos eleme, amely pedagógiai, pszichológiai, logikai szempontból indokolt témák feldolgozása alkalmazásával kaphat szerepet. A csoportmunkának több formája ismert, amelyek változatos tanulásirányítást tesznek lehetővé, valamint alkalmasak olyan differenciálásra, amelynek alkalmazásával nem állandósulnak a tanulók közötti különbségek. A jól szervezett csoportmunka hozzájárul a tanulók személyiségének fejlődéséhez, fejlődik a gyerekek empatikus képessége, toleranciája, a tanulók új oldalról ismerik meg egymást, fejlődik kapcsolatteremtő képességük, formálódik értékrendjük, önértékelési szintjük, segítőkészségük, vitakultúrájuk. A személyiség és a kollektíva fejlődése egymáshoz kapcsolódó folyamatként jelenik meg, miközben a szociális viselkedési normák beépülnek az egyén alkalmazási szférájába.⁹



Bábosik és M. Nádasi (1975) szerint a közvetett ráhatás lényege, hogy a közösségi hatások tervszerű irányításával a közösségen keresztül hatnak az egyénre. A tanuló aktivitása érdekében fontos, hogy érzékenyvé váljon a problémára, a megoldás tervét maga dolgozza ki, és ne nevelője vezesse végig egy olyan gondolatláncon, amiben neki nincs szerepe.

Brezsnyánszky (1998) rámutat arra, hogy a közösségi érzés olyan velünk született adottság, amelyet ki kell használni. A társakkal együtt végzett sikeres munka erősíti a pozitív önértékelést és a közösséghez tartozás érzését. A folyamatban a gyermek célja a csoporthoz való tartozás. A csoportmunkával elérhető az alacsony motiváltságú tanulóknak az ismeretszerzés folyamatában való aktív részvétele, lehetőség adódik sajátos gondolkodásmódjuk bemutatására, egyéni véleményük meggyőzés útján történő elfogadtatására. Ezek olyan sikerforrások, amelyek ösztönzőleg hatnak a tanulás további fázisaiban is.

A DFHT-ban erőteljesen megjelenő csoportmunka két fajtájával, a kooperatív (*Kagan 2009*) és a kollaboratív csoportmunkával foglalkozunk. A tanulói státuszkezelés elsődlegessége miatt külön fejezetben mutatjuk be a Komplex Instrukciós Programot (DFHT-KIP). A fókuszba helyezett két munkaforma az öndifferenciálásnak és a pedagógus által irányított, személyre szabott differenciálásnak a terepe, amely a kognitív képességek fejlesztése mellett lehetőséget ad a szociális viselkedésformák alakítására. Ezek a munkaformák a konstruktív tanulás elméletére épülnek, vagyis alkalmazásuk során az ismeretek elsajátítása nem befogadó, hanem alkotó módon történik. A téma kibontásához számos szakirodalom áll a rendelkezésünkre (*M. Nádasi 1998; Falus 2003; Dörner 2007; Hunya 2005, 2008, 2013; Pethőné 2007; Arató és Varga 2012; K. Nagy 2015*).

A tanulói kiscsoportok kialakítása

A csoportok összetétele befolyásolja az ismeretsajátítást. Kialakításuk többféle szempont – a tanulók tudásszintje, képességei, érdeklődése, társas kapcsolatrendszerben elfoglalt helye stb. – alapján történhet. A DFHT a tudásban heterogén csoportok alakítását helyezi előtérbe, mivel azok előnyt jelentenek a tanulóra vonatkozó pozitív vélemény alkotására, képességeinek kibontakoztatására és a különböző képességű tanulók interakciójából származó szociális tanulás erősödésére. A szimpátia-csoportok a tanulók választása, egymással való rokonszenve, barátsága, közös érdeklődése alapján jönnek létre. A peremhelyzetű diákok sérülésveszélye és esetleges korábbi sérülései miatt ezt a csoportalakítási elvet óvatosan, más szempontokkal kiegészítve célszerű alkalmazni. A véletlenszerűen kialakított csoportok veszélye, hogy egy csoportba kerülhetnek a leggyengébb vagy éppen a legjobb teljesítményt felmutató tanulók.

A DFHT a tudásban heterogén csoportszervezés támogatója, ahol a „gyengébbek” számára húzóerőt jelenthetnek a „jobbak”, mivel ez utóbbi csoport egy tudásterület forrásaként és átadójaként van jelen a folyamatban.



A kooperatív tanulás, a kollaboratív munka – a csoportmunka főbb változatai, jellemzői

A *Kagan* (2009) nevéhez kapcsolt kooperatív tanulás folyamata során a tanulók a közös teljesítmény érdekében a munkát részre bontva végzik, és a képességeiknek megfelelően teljesítenek. A folyamat során öndifferenciálásra is sor kerül, a tanulás az egyén szintjén valósul meg. A kollaboratív tanulás esetén az együtt tanulás eredménye a közös cél sikeres teljesítése.

Buzás (1980) a csoportmunka két változatát különbözteti meg, a homogén és a differenciált csoportban végzett munkát. 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 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 feldolgozásuk módja csoportonként más. Olykor találkozhatunk azzal a megoldással is, amikor a munka azonos, de csoportonként külön feladatokkal van kiegészítve.

Buzás a csoportmunka fajtái között tartja számon a fentiekén kívül azt a változatot, amikor a nevelő a differenciált munkát azonos feladatokkal egészíti ki, 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. Csoportmunkán azt a szervezési módot értjük, amikor az osztály tagjai átmenetileg 4-5 fős egységekbe tömörülnek, és ezek a csoportok közös munkát végeznek valamely tanulmányi feladat megoldása érdekében. A 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, amely során 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.

Hortobágyi (1995) szerint 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. *Csirmaz* (2003) úgy véli, hogy a csoportmunka definíciója nem a csoportban végzett tevékenység jellegétől, hanem azoktól az interakcióktól függ, amelyek a csoportban mint kommunikációs rendszerben mennek végbe a feladat elvégzése során. Szerinte ha a pedagógus mindegyik csoportnak ugyanazt a feladatot adja, akkor feltételezi, hogy ezek a csoportok képességek szempontjából heterogén összetételűek, ami biztosítja a feladat sikeres megoldását.



A csoportmunka szervezetszerűen nyújt módot arra, hogy a pedagógus 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 csoportmunka-változatok 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.

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

A hagyományos, frontális tanítási óra nem segíti kellőképpen a tanulók önálló gondolkodását, és a lassú gondolkodású, 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.

A tanulók motiváltságát emeli, ha látják munkájuk értelmét, ha napról napra visszajelzést kapnak a fejlődésükről, a munkájukban felbukkanó hibák okairól, és ha lehetőséget kapnak a hibák kiküszöbölésére, megszüntetésére, kijavítására. Az intenzív munka csak akkor szerez munkaörömet a tanulóknak, ha megteremtik az önálló munkavégzés tárgyi és személyi feltételeit, amely 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 képtesség 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 a tanulók képességek és ismeretek alapján történő csoportosítása ne legyen tartós, mert hátráltatja az osztályközösség kibontakozását. Lovas (1998) szerint arra kell törekedni, hogy a tanulók a fejlettség és a képességek tekintetében normális (Gauss-féle) eloszlással, mégpedig lehetőleg kis szélességű eloszlással legyenek jellemezhetőek. Kívánatos, hogy a két szélső csoport, vagyis a legjobbak és a leggyengébbek olyan távolságban legyenek az átlagtól, hogy a legjobbaknak alkalmuk adódjon segíteni a többieket, mintegy önmagukat is magasabb teljesítményre ösztönözve, miközben a gyengébbeknek is lehetőségük adódik a „versenyben maradásra”.¹⁰

Ismeretes, hogy egy-egy tanulócsoporthoz tagjai között jelentősek az egyéni különbségek, a csoportmunka azonban befolyásolja a különböző tudásszinten lévő tanulók fejlődését. Az a tapasztalat, hogy az egész tanulócsoporthoz dolgoztatásával a gyenge tanulók egy-két kivétellel elérhetik az átlagos színvonalat, amelyet az együttes munkának köszönhetnek. Minden osztályban vannak olyan tanulók, akiket a családban kevés ösztönző, fejlesztő hatás ér, vagy egyébként is szerényebb adottságúak, tehát társaikkal szemben hátrányos helyzetűek. A csoportmunka őket olyan szellemi teljesítményre sarkallja, amely meghaladja azt a szintet, amit önerőből képesek megoldani. Ez a tanulási forma ezért a gyenge és közepes képességű tanulók számára különösen fejlesztő hatású, módot adva arra, hogy a feladatokat náluk képzetlenebb 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 történő kiegészítés, kölcsönös kritika és közös megerősítés követik egymást. Ez az atmoszféra még a passzívabb növendékeket is magával ragadja, aktivitásukat fokozza, munkakedvüket növeli, és a gondolkodás társas jellegűvé válik. A tanulók kérdéseikre, az álláspontok egybevetésére vagy az előttük homályos összefüggésekre társaiktól várnak magyarázatot. A gyengébb képességű tanuló is látja, hogy társai a feladat megoldásán munkálkodnak, és belekerül azok gondolkodási áramába. A társas gondolkodásban, vitákban felszínre kerülnek az ellentmondások, amiket az egyén sokszor nem is vesz észre. A logikus gondolkodás szempontjából a viták igen jó hatásúak: a csoportmunka közben többféle szempont kerül elő egy-egy kérdés tanulmányozásakor, és a tanulók így hozzászoknak egy probléma több oldalról történő megközelítéséhez. A feladat megoldása ötletről ötletre halad, a felmerülő megoldási módok, javaslatok, elgondolások a tanulókat gyors mérlegelésre, átváltásra készítik, amelyhez szükség van a gondolkodás mozgékonyaságára, ami a kreatív gondolkodás fejlesztője. A vita élénkítően hat a közösség



és az egyén tevékenységére, aktív tanulásra ösztönöz, a lustaság és kényelmesség ellen hat, és mozgásba hozza az értelmi erőket. Az érzelmi hatások és az élményszerűség erősíti a tanulás hatékonyságát és eredményességét, megszünteti a gátlásokat, és az egyén hamarabb meri megosztani elképzeléseit, 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

A csoportmunka lehetőségeit magasra kell értékelni a kollektív beállítódás kialakulása szempontjából, amely lehetőségek a következőképp fogalmazódnak meg.

A tanulók közvetlen kapcsolatba kerülnek a feladattal, amely kapcsolat ebben az esetben közösségi szempontból értékesebb módon jön létre, mint az egyéni munkaformában. A csoportmunka során ugyanis a feladatmegoldás kooperáció formájában 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 kiválóan alkalmas nevelési feladatok megoldására, hiszen a tanulók érzik a közösen végzett munka örömet, emellett segíti a kollektív beállítottságú egyének nevelését. Nagy (1996) szerint az iskolai nevelés alapvető érdeke a kíváncsiság öröklött motívumaiban rejlő energiaforrások kihasználása, hiszen ez az eredményes nevelés feltétele. A tanulóknak alkalmuk van egymás figyelemmel kísérése, egymás bírálatára a feladatmegoldás, munkaszervezés, időbeosztás, beszámolás közben, mialatt találékonyságuk, kezdeményező-készségük, kritikai érzékük fejlődik, és a feladattal szembeni felelősségérzetük erősödik. A munka során gyakori a segítségadás egymásnak, valamint kiemelt jelentőséggel bír az egyéni és a csoportérdek összeegyeztetése.

A csoport és az egyén között végbemenő interakció lényege, hogy miközben az egyén beilleszkedik a közösségbe, kialakul a személyisége (Kozma 1999).

A tanulás komplex értelmezése és a tanulók osztályközösségben történő személyiség-fejlesztése tekintetében a társadalomban egyre erősebb az igény arra, hogy a közoktatás meghatározó szerepet töltsön be az ifjúság nevelésében. A tanulók személyiségének fejlesztéséhez szükséges tevékenység együttesen – szemben a szűkebb értelemben vett tanulóval – 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 személyiségalkotás, 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 pedagógus-tanulócsoport kapcsolat. A pedagógus munkája ebben az esetben nem a számonkérés és az öncélú magyarázat, hanem a tanulók munkájának szervezése, vezetése, a munkafeltételek biztosítása, a tanulók önértékelő munkájának lehetővé tétele. 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 megvitatathatják, 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 viselkedés tanulása

A szocializáció folyamatában az egyének szert tesznek egy bizonyos tudásra, amelynek eredményeként olyan készségeket sajátítanak el, amelyek birtokában a csoportok a társadalom eredményes tagjaivá válhatnak, és amelyek biztosítják a társadalmi viselkedéshez szükséges feltételeket.

A szociális tanulás elmélete szerint a gyerekek készségeket sajátítanak el a megfigyelés és az utánzás alkalmával, vagyis egymást figyelve tanulnak. Ez a „vikariáló”, más figyelve tanuló megerősítés lappangó instrumentális tanulási folyamatként értelmezhető, amely esetben az utánzó az utánzott megfigyelésének lappangó gyakorlása révén sajátítja el az utánzásos válaszokat. A tanórán a gyengébb teljesítményt felmutató tanuló figyelni és utánozni igyekszik a tudásban erősebb társát, amely során a tudatosság egyik jele, hogy figyelmét fokozottabban azokra a helyzetekre fordítja, amelyek lehetővé teszik saját szerepteljesítésének megítélését, a másik jele pedig az, hogy megtudja, milyen viselkedést várnak el tőle is.

A tanulók csoportban történő, pedagógustól független tanulásáról a szerzők hasonló gondolatokat fogalmaznak meg.

Cohen és Lotan (2014) szerint a gyerekek másként viselkednek egy olyan szituációban, ahol a pedagógus irányító szerepet tölt be, mint egy olyan helyzetben, ahol jelen van, de irányító szerepét átadja.

Sápiné Bényei (2017) úgy véli, hogy a csoportban végzett munka a saját élményű tanúlással („living-learning”) vonzóbb a diákok számára, és ennek a tapasztalatai a frontális



ismeretátadáshoz képest könnyebben előhívhatók.

Antalné Szabó (2016) szerint a tanulók aktív közreműködésére és együttműködésére épülő csoportos munkaformák teret adnak a tanulók egymás közötti kommunikációjára, pozitív hatással vannak a pedagógusi és a tanulói beszéd arányára, csökkentve a pedagógus beszédének dominanciáját.

7.3.4. A rétegmunka

Bár a DFHT a tudásban heterogén csoportok kialakítását helyezi előtérbe, ebben a fejezetben – veszélye miatt – mégis szeretnénk pár gondolattal bemutatni a homogén csoportalakításon alapuló rétegmunkát, amelynek a lényege, hogy a tanulókat „képességeik” alapján csoportokra osztják, és ez alapján kapnak az egyes rétegek nehéz, közepes vagy könnyű, egyénileg megoldandó feladatot. E munkaformának a legkritikusabb pontja a gyerekek besorolása, amelynek az alapja a tanulók képességeiről való feltételezés, ez azonban legtöbbször nem más, mint a tanulók szorgalmáról, teherbírásáról, tantárgyi teljesítményszintjéről való benyomás alapján kialakult összkép, és nem feltétlenül a valódi gyermekismeret. Amennyiben a pedagógus nem kellő körültekintéssel, nem az egyéni különbségek figyelembevételével alakítja ki a csoportok beosztását, nem figyel folyamatosan a tanulókat, és a megfigyelései alapján nem változtatja a csoportok összetételét, nem biztosítja az átjárhatóságot a besorolások között, akkor a rétegmunkát a gyerekek kellemetlen, sőt méltánytalan besorolásként élhetik meg. Ehhez a megfigyeléshez egy, a diagnosztikát és csoportalakítást támogató digitális eszközkészlet párosulhatna.

Problémát jelenthet a vélt képességszint és a feladatok összeillesztése is. A „közepes/gyenge/erős képességűeknek közepes/gyenge/erős feladat” elv nehezen értelmezhető, és a nem megfelelő körültekintéssel megválasztott feladat az adott tanuló szinten maradását eredményezheti. Problémát jelent az is, hogy a rétegmunka esetén az egyéni feladat adaptivitása a tanulók számára meglehetősen esetleges, így az is, hogy az egyéni munka e változata kiknek biztosítja a tanulás lehetőségei mellett annak feltételeit is (*Falus 2003*).

A differenciált rétegmunkát akkor érdemes előtérbe helyezni, ha

- önálló tanulási technikákat tanít meg,
- a tanulási tartalmakat, a tananyagot differenciálja,
- a tanulási utakat, módszereket differenciálja,
- a tanulási környezetet átalakítja,
- lehetőséget ad a tanuló és a pedagógus szerepének újragondolására,
- átjárhatóságot biztosít a csoportok között.

A rétegmunka mennyiségi és minőségi differenciálásra egyaránt lehetőséget ad.



8. A tanítás-tanulás folyamatát segítő módszerek

A tanítás-tanulás folyamatát számos technika és módszer segítheti, amelyek közül a drámajátékot és a projekt módszert emeljük ki. A két módszerre történő fókuszálás indoka, hogy a KAP projekt által megszólított pedagógusokat elsősorban a jól ismert, de a többség által mégsem rendszeresen használt eljárások alkalmazására ösztönözzük, amelyek között hangsúlyos szerepet kap a drámajáték és a projekt módszer. Ugyanebben a fejezetben teszünk említést a tantermen kívüli tanulósszervezésről is, amely az alprogramok tekintetében játszik fontos szerepet.

8.1. A drámajáték

Óbis és Sarka (2017) összegzése szerint a drámapedagógia lényege a kooperativitásra épülő munkavégzés. A gyerekek a fiktív világon belül valós problémákkal találkoznak, és ebből valós tudásra és tapasztalatra tesznek szert (Kaposi 2006). Önkifejezésük, gondolkodáskészségük, kooperatív készségük fejlődik, és ez hatással van az iskolai életükre, teljesítményükre. Az alkalmazott dráma mint dramatikus tevékenység órai alkalmazása segíti a helyzetfelismerést, fejleszti a döntési képességet, megkönnyíti az összefüggések felismerését, ezáltal segíti a tananyag elsajátítását, mélyebb megértését (Szontágh 2013). Az alkalmazott drámajátékok a pedagógiai célok és feladatok figyelembevételével bármelyik tanítási órán és annak bármelyik részében alkalmazhatók. Segítségükkel lehetőség nyílik a gyerekek cselekedtető részvétele során az erkölcsi nevelés megvalósítására, önmagukhoz, társaikhoz és a közösséghez való viszonyuk, értékrendjük, normarendszerük, gondolkodás- és viselkedésmódjuk fejlesztésére és alakítására.

A dramatikus eljárások nevelési célja

A dramatikus eljárások nevelési célja az egész személyiség harmonikus és differenciált fejlesztése. Feladatuk a személyiségformálás, a kapcsolatfelvétel, a kapcsolattartás, a közlés megkönnyítése. A jól alkalmazott dramatikus nevelés elősegíti a közösségben, a közösségért tevékenykedő ember aktivitásának serkentését, ön- és emberismeretének gazdagodását, alkotóképességének, önálló rugalmas gondolkodásának fejlődését, öszszpontositott, megtervezett munkára való szoktatását, testi, térbeli biztonságának javulását, időérzékének fejlődését, mozgásának és beszédének tisztaságát, szép és kifejező voltát (Gabnai 2015).

A dramatikus nevelés eltérő viselkedést kíván a pedagógusoktól. Olyat, amelyben a hagyományos, direkt irányítás háttérbe szorul, és az indirekt módszerek kerülnek előtérbe. A pedagógusok a játékok és gyakorlatok vezetésének elsajátításával megtanulnak bánni a térrel és idővel, valamint személyes hatóerejükkel. A drámajáték folyamata segíti a pedagógusokat a tanulócsoporton belüli csoportdinamika feltérképezésében és a konfliktusok kezelésében.



A drámajáték elvárt eredménye

A drámajáték alkalmazása során az alábbi eredmények várhatók:

- a tanulók általános és speciális képességei fejlődnek,
- megváltozik a tanulók iskolához fűződő viszonya,
- a szociális kompetenciáik fejlődnek, a beilleszkedés, a kapcsolatteremtés könnyebbé válik,
- mivel a tanulók konfliktuskezelést tanulnak, az agresszió mérséklődik,
- a tanulók viselkedés- és magatartáskultúrája fejlődik.

8.2. A projekt módszer

A NAT és az azt kifejtő kerettantervek elvárásainak a teljesítése a hagyományos ismeretátadási módszerek és munkaformák alkalmazásával csak nehezen teljesíthető, ezért szükség van az ismeretfeldolgozás módszertani színesítésére, amelynek egyik eszköze a projekt módszer alkalmazása. A projekt módszer a tanulók érdeklődésére, a pedagógusok és diákok közös tevékenységére építő módszer, amely a megismerési folyamatot projektek sorozataként szervezi meg (Falus 2003). A projekt mint a komplex feladatok együttese egy olyan szellemi vállalkozást hoz létre, amely mint problémamegoldó és szituációs módszer aktivizálja a tanulókat.

A projekt módszer célja, jellemzői

A projekt módszer a hagyományostól eltérő, informális, nyitott tanulási forma, amely nemcsak tantárgyi és tanórai keretek között valósítható meg, hanem túllépheti annak keretét, megbontva a tanulás hagyományos formáit. Általában a tanulói érdeklődés alapján, önként választott csoportban történik a tevékenység, amelynek iskolán belüli és kívüli segítői, tagjai is lehetnek. A projektfeladatban az egyéni és a csoportérdek egybeesik. Az azonos cél, legtöbb esetben, a közös produktumban ölt testet. A projekt során kiemelt szerepet kap a cselekvésorientáltság, az élményen keresztül szerzett tanulás.

Hortobágyinak (2002) a projekt ismérveként számon tartott szempontjai közül a DFHT tekintetében az alábbiakat tartjuk fontosnak:

- alkotó jellegű megismerési, cselekvési egység,
- tárgyi vagy szellemi produktum létrehozásának valóságos vagy szimulált folyamata,
- mindig komplex,
- a differenciálás eszköze.

A projekt munka szervezésének lépései a témaválasztás, tervezés, kivitelezés, értékelés.

Kuti és Morvai (2004) szerint a projekt munka lehetőséget teremt



- a holisztikus szemlélet gyakorlatban való alkalmazására, mivel a tanuló teljes személyisége aktívan vesz részt a tevékenységekben (hasznosítja korábbi ismereteit, az iskolában és azon kívül elsajátított készségeit, felhasználja kreatív ötleteit, képzeletét, érzéseit, és fizikálisan is aktív);
- a komplex készségfejlesztésre, mivel a tevékenységközpontú tanulásszervezésnek köszönhetően a tanulók cselekvő módon vesznek részt a feladatmegoldásban;
- az együttműködés és a tanulói autonómia fejlesztésére, mivel a tanulók változatos munkaformákban dolgoznak, közben megtanulják kifejezni gondolataikat, meghallgatni és értékelni társaikat;
- a differenciálásra, mivel az elvégzendő tevékenységeket a tanulók felosztják egymás között;
- a pedagógus számára a rugalmas tervezésre, mivel a projektek jól illeszthetők különböző tanítási helyzetű, eltérő helyi program alapján működő, különféle tankönyvet használó csoportok éves munkájába is.

A projekt akkor éri el a célját, ha dinamizálja, motivációs elemekkel támogatja a tanulást, lehetővé téve a tanulóknak, hogy akár kilépjenek a klasszikus tantervi témából. A projekt jellemzője lehet, hogy a szaktárgy által dominált, de a projekttemával átszőtt rész és a projekt által dominált, de a szaktárgyi problémavilághoz kötött rész egymást követi. Az első részben inkább a tanórajelleg, a másodikban a gyakorlati tevékenység dominál.

A projekttemákra épülő, tantárgyközi tanulásszervezés a hatékony ismeretelsajátítás segítője. Jellemzője, hogy kidolgozásában és megvalósításában a különböző tárgyak tanítói/tanárai egyaránt részt vesznek, valamint a téma közös tanítása különböző tárgyakat tanító pedagógusokkal szervezett (Fazekas és Halász 2018).

8.3. A tantermen kívüli tanulás

Fűzné (2017) gondolatait összegezve tantermen kívüli oktatásnak azt nevezzük, amikor az oktatási tevékenység a megszokott, tantermi kereteken kívül zajlik. Célja a tanulók ismereteinek a bővítése a „felfedező vizsgálódások” segítségével. A terepi tanulás számtalan kapcsolódási pontot kínál minden tantárgyhoz. A folyamat során életszerű helyzetekben, konkrét tapasztalatokon keresztül a mindennapi életben használható tudáshoz jutnak a tanulók.

A tantermen kívül szervezett foglalkozások megvalósításának lehetőségei a DFHT tanítási-tanulási stratégia alkalmazásának a segítségével az alábbiak:

- A tantárgyak tananyagához kapcsolódó (általában 45 perces) terepi foglalkozás.
- Komplex terepi foglalkozások, amelyek akár 2-3 órás időtartamúak is lehetnek, és amelyeknek szervezési keretei lehetnek a DFHT-hoz kapcsolódó alprogramok.



A foglalkozás megvalósításánál olyan tanulói tevékenységek tervezése kívánatos, amelyek a nyolc gardneri intelligenciaterületből minél többre támaszkodnak. *Cornell* (1998) az alábbi, a tantermen kívül szervezett oktatással kapcsolatos alapszabályokat, elveket hangsúlyozza:

- A kevesebb tanítás és több gondolat és érzés megosztásának az elve.
- A befogadás elve.
- A tanulók figyelemfelhívásának az elve.
- A megfigyelés, tapasztalás és beszéd elve.
- Az örömteli tevékenység elve.

Hasonlóan a tantermi munkához, a terepi foglalkozások során is a didaktikai folyamat hármas tagolása érvényesül:

- Az előkészítő szakaszban játékos feladatokkal vagy problémaalapú kérdésekkel hangolhatja rá a pedagógus a tanulókat a kiválasztott helyszínre, témára.
- A második fő szakaszban a tanulók páros vagy csoportos munkában dolgoznak, problémafeltáró és problémamegoldó vizsgálódásokat végeznek.
- A harmadik fő részben a terepen végzett tevékenységek elemzése, értékelése, a következtetések levonása történik, ami a tanulók képességeihez és tudásához mért, differenciált egyéni feladatok segítségével kivitelezhető.





9. A digitális (IKT) eszközökkel támogatott tanulás mint az egyéni fejlesztés segítője

A DFHT tanítási-tanulási stratégia segítése és megvalósítása során kiemelt helyen kezeljük a digitális (IKT) eszközökkel támogatott ismeretsajátítást, amely a tanulók személyre szabott fejlesztésének hatékony eszköze, és amely mind az iskolán belüli, mind az azon kívüli tevékenységeket átszövi. A digitális környezet hat az iskolai nevelésre, alkalmat teremt a gyerekek személyiségének formálására, a tanulás iránti motiváció felkeltésére, a szociális kompetenciák fejlesztésére, továbbá alkalmas a diagnosztikára és a csoportalakítás támogatására is, valamint a flipped classroom egyik alapvető eszköze is lehet.

A digitális eszközök használatához kapcsolódóan egyetértünk *Halász Gábornak* az átfordított tanulóval (flipped classroom) kapcsolatban megfogalmazott gondolatával, amely szerint az átfordított tanulás egyáltalán nem a technológiáról (az IKT-ről) szól (azaz a technológia nélkül is lehetséges), a fennmaradásában és működőképességében mégis meghatározó szerepe van az IKT-nak. A digitális eszközök használatakor a tanulási idő és energia átcsoportosítását kell újragondolni. A pedagógusok és a tanulók közötti munkamegosztás átstrukturálása, „a tanári munka egy része (az ismeretek közlése) áttevéődik a tanulók oldalára, ugyanakkor a tanári munkaidő egy része átcsoportosítódik olyan tevékenységekre, amelyeket a tanárok korábban nem vagy csak kisebb mértékben végeztek. Ez IKT nélkül is megtörténhetne, az IKT ennek csak lökést, több lehetőséget ad” (*Halász 2016:3*). A gondolat helytállósága abban is rejlik, hogy általában nincs olyan módszer, eszköz, program, amelyik minden tanuló számára prioritást élvez. A pedagógus feladata, hogy a tanulókat hozzásegítse az ismeretsajátítás felé vezető legmegfelelőbb út eléréséhez, amelynek egyik lehetséges módja a digitális eszközök használata.

A pedagógiai kultúra- és attitűdváltás a digitális eszközök használatának a tekintetében azért is fontos, mert a digitális eszközök használatában való jártasság mind a nyolc pedagóguskompetenciához kapcsolódik, amelyek között az első helyet foglalja el az egész életen át tartó szakmai önfelkészítés.

A hagyományos és digitális oktatás

A digitális eszközökkel megvalósítható tevékenység alapú tanítás-tanulás során a tanulás folyamata interaktívra és változatosra tehető. A tanulók aktív közreműködői a tanulási folyamatnak, amelyben mind a kreativitás, mind a kritikus gondolkodás előtérbe kerül. A folyamatban a tanuló központi helyet foglal el, számára az oktatás egyénre szabottá, differenciálttá válik.



A digitális eszközök alkalmazásával viszont eredményesség csak akkor várható, ha a változások részét képezi a pedagógusok módszertani kultúrájának fejlődése is (Hülber és mtsai 2015).

A hibrid oktatás (blended learning)

A gyerekek bizonyos hányada rendkívül hatékonyan tud ismereteket elsajátítani csak digitális tanulási környezetben. Ezek a diákok megfelelő önálló tanulási képességekkel rendelkeznek. Olyan személyiségjegyeik, olyan tanulási tapasztalataik vannak, amelyek lehetővé teszik ezt a tanulási módot. Másoknak ez az út járhatatlan. Számukra nehézséget jelent a digitális tanulási folyamatot egyedül véghezvinni, vagyis az eszközök használatához, a tudás felépítéséhez segítségre van szükségük.

A hibrid oktatás (blended learning) a kettő (a hagyományos és a digitális) ötvözete, hatékonyságát a két tanulási formának az egyesítése adja. A folyamatban a pedagógus és a tanulók között interakció jön létre, amelynek során a pedagógus kiválasztja a megfelelő tartalmat, és a tanuló képességeihez mérten személyre szabja, szabhatja a feladatokat. Előnye, hogy folyamatos párbeszéd valósul meg a pedagógus és a tanulók között, továbbá a tanulók között is létrejöhet egy tudásmegosztási hálózat (Hunya 2013).

A hibrid oktatás és a digitális eszközök

A hibrid oktatás az egymást váltó otthoni, illetve tantermi digitális eszközök használatát, az eszközökön keresztül történő információáramlást, valamint a pedagógussal, a társakkal és az egyénileg végzett munkát jelenti. Az aktív tanulási módszerek (innovatív gondolkodást igénylő csoportprodukum létrehozása, egymás tanítása, pozitív vita, képességekhez mért egyéni feladatok teljesítése) dominálnak, ahol a diákok egymás segítői a tudásépítésben, a tanulásban. A digitális technika alkalmazása megkívánja, hogy a pedagógus képes legyen strukturáltan gondolkodni a saját tananyagáról, és felosztani azt szerkesztési szempontból jól használható egységekre. A nem lineárisan strukturált gondolkodás hiánya gátat vet a tanulásnak, amelyet a tankönyv linearításához szokott pedagógus kezdetben nehezen tudhat értelmezni és kezelni.

A digitális eszközök használata nem csak tananyag- és programfejlesztéssel kapcsolatos kérdés. Figyelembe kell venni azt is, hogy a pedagógusnak az e-learning-kapcsolatrendszerben több munkája akad, mint a kontaktformában. Több energiát, több időt kell befektetnie, és többféle kapcsolatot kell kiépítenie. Ezenkívül a tanulók egymás közötti információáramlására is figyelemmel kell lennie. A DFHT-órákon az IKT-eszközök használata során nemcsak az egyén, hanem a tanulócsoporthoz egészének a fejlesztése is előtérbe kell, hogy kerüljön.



10. A Komplex Instrukciós Program (DFHT-KIP)

A KAP pályázati felhívás „a pedagógiai gyakorlatban, kiemelten a heterogén tanulói csoportok nevelése-oktatása terén alkalmazott, tanulói motivációt ösztönző tanulás-szervezési módszereknek és kooperatív tanulási eljárásoknak” a pedagógiai kultúrában történő megjelenését és az oktatási intézményekben való alkalmazásának a kívánalmát fogalmazza meg. A projekt megvalósíthatósági tanulmánya szerint: „A DFHT olyan nevelési-oktatási stratégia, amelynek központi eleme egy speciális, együttműködésen alapuló csoportmunka. Egyik fontos eleme a sokféle képesség felhasználását igénylő feladat, amely minden tanulótól innovatív gondolkodást igényel, a téma köré szervezett aktív csoportmunkára alapozva. Másodsorban egy speciális oktatástervezési stratégia, amelyen keresztül a pedagógus felkészíti a tanulókat az együttműködési szabályok betartására, valamint azokra a szerepekre, amelyek saját csoportmunkájuk vezetéséhez szükségesek. Harmadsorban fontos elemként jelenik meg az ismeretekhez való egyenlő hozzáférhetőség biztosítása, felkészítés az osztályon belüli státuszproblémák felismerésére és kezelésére. Cél, hogy a program erős hatást gyakoroljon a nevelés, tanulás folyamatára.”

A fenti kívánalmaknak eleget tesz a DFHT tanítási-tanulási stratégia egyik hangsúlyos eleme, a Komplex Instrukciós Program (DFHT-KIP). A DFHT-KIP, több elemét is tekintve, azonos a kooperatív és kollaboratív csoportmunkával. Nem új stratégia, hanem egy speciális kooperatív tanulási eljárás, amelynek jellemzője a feladatokon keresztül a tanulók közötti státuszrangsor kezelése. Ennek a fejezetnek a célja a DFHT-KIP bemutatása, az ismert kooperatív és kollaboratív csoportmunkától való megkülönböztetése (a KIP bevezetését és gyakorlati megvalósítását lásd a 11. számú mellékletben).

A DFHT-KIP a tanulói státuszhelyzet rendezésére alkalmas metódus. A kutatások alátámasztják, hogy **amennyiben az osztályteremben fellelhető, a tanulók között meglévő hierarchikus sorrend rendeződik, úgy egyes tanulók ismeretelsajátítása, ismeretelsajátításának a szintje azonos lesz a lehetséges mértékkel.** Kívánatos, hogy megfelelő gyakorissággal (amely minden tizedik tanítási órát jelent) a pedagógus teremtsen alkalmat a tanulók közötti státuszrangsor rendezésére. A mértéktől a pedagógusok – a tapasztalt fejlődés függvényében – mindkét irányban eltérhetnek, sőt amennyiben a státuszkezelési kívánalmát nem veszíti el, szabadon formálható. Itt fontos megjegyezni, hogy a DFHT-KIP a felszínen egy technika, de sikerességét a 2. fejezetben összefoglalt, a státuszkezelésre irányuló ismeretek alkalmazása segíti. Megjegyezzük, hogy a státuszkezelést lehetőségét elmulasztó kooperatív munkaforma alkalmazása hosszú távon nem hoz sikereket, különösen nem az alulteljesítő alulmotiváltságának a megszüntetése tekintetében (K. Nagy és Révész 2018).



10.1. A DFHT-KIP ismérvei

A DFHT-KIP alkalmazása egyrészt segíti a hátrányos helyzetű, tanulásban lemaradt tanulók felzárkóztatását, másrészt a csoportfoglalkozások során a heterogén összetételű osztályokban a speciális (státuszkezelő) instrukciós eljárás alkalmazásán keresztül lehetőség nyílik felkészíteni a tanulókat az együttműködési szabályokra, és kibontakoztatni a meg nem mutatkozó tehetségeket a sokféle, eltérő képességet megmozgató tananyag alkalmazásán keresztül. A feladatok összetettsége minden tanulónak lehetőséget ad a feladatokhoz való hozzáféréshez és az intellektuális kompetenciájának felvillantására, amelyen keresztül a különböző szociális háttérrel, tudással rendelkező gyerekeknek is alkalma nyílik a feladatok sikeres véghezvitelére, megoldására.

A DFHT-KIP 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 pedagógusnak az óra során alkalma nyílik a csoport egésze és a csoporttagok egyedi munkájának követésére.

10.2. A tudáshoz való egyenlő hozzáférés, a képességek sokfélesége

Ma az az egyik legfontosabb kérdés, hogy hogyan szervezhető meg minden tanuló számára a neki legmegfelelőbb nevelés, oktatás. Ehhez elengedhetetlen az osztályteremben fellelhető méltányosság feltételeinek a megteremtése, amelynek ismérveit az alábbiakban foglaljuk össze:

- Minden tanuló számára biztosított a tananyaghoz való egyenlő hozzáférés, a tanulásba való érdemi bekapcsolódás (az alacsonyabb státuszú tanuló számára a lehetőség, a magasabb státuszú számára a méltányosságból fakadó hozzáférés biztosításával).
- Megfelelő színvonalú, minőségi oktatást nyújtunk, és ehhez a tanulók számára a gardneri intelligenciák felhasználását kívánó, motiváló feladatok állnak rendelkezésre [K. Nagy 2014].
- Az osztálytársak között (közel) egyenlő státusból történő kommunikáció valósul meg [Lotan 2012; Cohen és Lotan 2014; K. Nagy 2007, 2015].

A tanulók közötti rangsor mint a DFHT-KIP sikerességét meghatározó tényező

A tanulók iskolai teljesítményét jelentős mértékben meghatározza a köztük fennálló státuszrangsor, amely rangsor nem állandó. A DFHT-KIP tanítási-tanulási stratégia megalkotásánál kiemelt figyelmet fordítottunk a státuszrangsor kialakulásának okaira, azok azonosítására, jellemzőinek összegyűjtésére és kezelésére, mivel ez a tanulók közötti azonos vagy közel azonos státusból történő kommunikáció létrejöttének, a képességek kibontakoztatásának és a sikeres ismeretelsajátításnak a feltétele. A státuszrangsor rendezése és a státuszprobléma kezelése nélkül nem beszélhetünk minden tanuló tekintetében sikeres iskolai teljesítményről.



A tanulók közötti rangsor kialakulását több tényező befolyásolhatja. Az osztályban a tanulmányi eredmény alapján kialakult és a közösségen belüli népszerűség a két legfontosabb státuszjellemző. A DFHT-KIP alkalmazásával lehetőség nyílik a képességek kibontakoztatására és a státuszkezelésen keresztül az osztályrangsor megváltoztatására.

10.2.1. Az osztályon belüli státuszrangsor

A tanulói populációban olyan nagy fokú 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 erre a kihívásra képtelenség hathatósan reagálni. Aggodalmuk részben abból a feltevésből ered, hogy szinte lehetetlen minőségi oktatást elérni heterogén osztályban, annak ellenére, hogy a pedagógusok mindent megtesznek a siker érdekében. A nehézséget a tanulók tudás- és képességbeli eltérése, valamint az eltérő tanulói motiváció okozza. Mindennapi jelenség, hogy a pedagógus képtelen megelégedésre okot adó munkát végezni az osztályban, megfelelően fejleszteni a gyerekek képességeit, a tanulók eltérő tudásszintje miatt. Sok szülő attól fél, hogy azok a gyerekek, akik könnyebben veszik az akadályokat az iskolában, nem kapnak tudásszintjüknek megfelelő képzést, nem megfelelően motiváltak, és ezért veszélybe kerül az 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), *Illyés* (2000), *Schneider és Oberlander* (2008), *Cohen és Lotan* (2014), *Nahalka és Zemléni* (2014) szerint azoknak a tanulónak, akik olyan osztályba kerülnek, ahova főleg az alsóbb társadalmi rétegből járnak tanulók, a teljesítménye alacsonyabb, mint ott, ahol nagyobb az osztályon belüli heterogenitás. A következtetés tehát az, hogy az iskolai populáció homogenitása miatt nagyon nehéz kezelni, csökkenteni és kompenzálni a tanulók lemaradását.

Az ilyen megközelítés miatt vannak, akik úgy gondolják, hogy az iskolai populáció tudásbeli heterogenitása aláássa a tantervet, az oktatás minőségének romlásához vezet, ami 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 minimálisra csökkentik a tanulók közötti különbséget, ami akadályt jelenthet az oktatásban és a tudásbeli gyarapodásban.¹¹

A fentiekkel ellentétben vannak, akik azt vallják, hogy a képességbeli heterogenitás pozitív jelenség, amelynek ha felismerik és kihasználják az előnyeit, az minden tanuló előrehaladását szolgálja, a gyengéket éppen úgy, mint a jó képességűeket, és ezzel a gyerekek társasviselkedés-tanulásának egyik alapvető feltételét teremtik meg (*Nahalka*

11 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 forrásoldalról támogatja a pedagógiai integrációt (*Feldman és Prohaska, 1979*).



2011). Az osztálytermi heterogenitás szükségességét először Dewey (1976) hangsúlyozta. Szerinte az iskolai csoportoknak a társadalom miniatűr képét kell tükröznie, olyan közösségeket, ahol a különböző társadalmi osztályok képviselői egyaránt jelen vannak. A tapasztalatok azt mutatják, hogy minél homogénebb az iskola, annál inkább konzerválja a társadalmi egyenlőtlenségeket, és annál inkább útjába áll a társadalmi mobilitásnak (Csoma 2004).

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

10.2.2. Az osztály mint szocializációs közeg

Az osztály többet jelent 25-30 tanulóval és a pedagógussal: az osztály rendszere és egyége egy olyan hivatalos szervezési formának, ahol a pedagógus 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 DFHT 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 az ismeretek elsajátításának szintje jelzi. Mindkettő egyaránt fontos mind az egyén, mind a csoport számára. A DFHT-KIP természetesnek tartja, hogy a tanulók egymástól segítséget kérjenek, és egymásnak segítséget adjanak. Az együttműködés túllép a hagyományos értelemben vett interakción, amelyhez azonban szükség van a tanulásban lemaradt tanuló magáról alkotott, negatív véleményének megváltoztatására, és arra is, hogy társainak a vele szemben fennálló előítélete megszűnjön.

A pedagógus feladata, hogy minél szorosabb együttműködésre és maximális teljesítményre ösztönözze a tanulókat, a gyerekekben ki kell alakítania az egyéni és a csoport fejlődéséhez szükséges ismeretszerzési eljárásokat, és azon kell munkálkodnia, hogy mind a csoport egészét, mind a csoport tagjait egyenként ellássa munkával a foglalkozás alatt. Jó alkalom adódik a tanulók teljesítményének nyomon követésére akkor, amikor



a csoport több „nyitott végű” feladaton dolgozik, amely nyitottvégűség 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. A tanulóktól és a pedagógustól egyaránt erőfeszítést kíván 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.

10.2.3. 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 ért, és azt, hogy mindenki talál olyan feladatot, amelynek a megoldására maradéktalanul képes, amely figyelemfelhívással tulajdonképpen az első motiválás, kíváncsiság felkeltése is megtörténik.

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

10.2.4. A jobb képességű gyerekek helye a csoportban

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 pedagógus igényének kielégítése mellett társaik munkájára is figyelmet fordítsanak. Ez az oka annak, hogy a program szabályai, normái között az együttműködésen alapuló társas tanulás egyik előmozdítója, a segítségadási kötelezettség is szerepel.

Néhány szülő attól tart, hogy a gyengébb tanulmányi eredményt felmutató gyerekek gyakoribb szerephez jutása csökkentheti saját gyermekük órai munkában való részvételét, teljesítményét. A programban azonban ettől nem kell tartani, mivel a feladatok mindenkinek szólnak, lehetővé téve az eltérő képességű gyerekek aktív részvételét a munkában. 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 csoportmunka, a saját ismereteinek az átadása, valamint a differenciált egyéni feladatok jelentik.

10.2.5. Hátrányos helyzetű gyerekek a csoportban

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

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 otthonosan mozognak az iskola világában. A fő veszélyt az jelenti, hogy e rétegspecifikus hátrányok az iskoláztatási idő alatt állandósulhatnak, rögzülhetnek, az iskolából leszakadóknak esélyük sincs mobilitásra, márpedig az egyének közt kialakult hierarchia határozza meg az életutat (Buda 1999). A hierarchikus sorrend megváltoztatása, a pozíciók kiharcolása az egyén feladata, ami végső soron a felemelkedés, a mobilitás záloga.

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



A hátrányos helyzetű tanulókat gyakran a „problémás tanulók” kifejezéssel illetik, legtöbbször nyelvi kifejezőképességük szegénysége miatt, vagyis a leggyakoribb ok, ami miatt a hátrányos helyzetű gyerekek sikertelenek az iskolában, a nyelvi lemaradás, a szegényes szókinccs, ami miatt az iskolában a közösség nem fogadja el őket, kirekesztődnek, peremre szorúlnak. Emiatt a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatásának még ma is egyik legfontosabb célja, hogy nyelvi értelemben „oktatható” állapotba hozza őket [Radó 2010].

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

Dewey(1902) úgy véli, hogy az iskolai élet, amely a társadalmi élet leegyszerűsített változata, fokozatosan a családi életből nő ki, ezért az iskola feladata, hogy a családi háttérből eredő hátrányokat kompenzálja, és olyan pedagógiai eszközöket alkalmazzon, amelyek képesek arra, hogy az esélyek egyenlővé váljanak, a gyerekek közötti különbségek csökkenjenek, és mindenkinek ugyanolyan lehetősége legyen jövőjének a felépítésére.

Az iskolában a hátrányos helyzetű tanulók sikeres oktatásában az osztálymunka újragondolására van szükség. Az iskola feladata, hogy a gyerekeket felkészítse a felnőttéletre, a felnőtt-társadalom kultúrájának ismeretére. Ennek elsajátítása azonban nem egyéni úton történik, hanem közösségben. A csoportmunka alkalmazása, a tanulók aktív részvétele a munkában, a többféle képesség felhasználása mind a sikeres ismeretsajátítás záloga. A tanórai együttműködés, a társaktól történő tanulás, az egyének közötti versenyztetés megszüntetése, illetve az azonosság és a különbözőség felismertetése, a szülőkkel való együttműködés 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 széles körű módszertani repertoárral, a képességekre, különbségekre figyelő, egyénre szabott pedagógiai eszközök és oktatási mérőrendszerek ismeretével kell rendelkezniük. A felzárkóztatás feladata olyan oktatás szervezése, amelynek elsődleges célja a nyelvi hátrányok kiküszöbölése és a szociokulturális lemaradás csökkentése. Ehhez nyújt segítséget a DFHT-KIP.



10.3. A DFHT- KIP bevezetése

A DFHT-KIP bevezetéséhez 4-6 hónaptól akár több évre is szükség lehet, attól függően, hogy az osztályban tanító pedagógusok közül hányan alkalmazzák. Az egész iskola szintjén kívánatos eredmény azonban csak akkor érhető el, ha a tantestület minden tagja, **felső és alsótagozatban egyaránt, élén a DFHT-KIP-et értő vezetővel**, megfelelő gyakorisággal szervezi a módszer szerint az óráját. Nincs arra ok, hogy egy iskola ne minden évfolyamon és ne egyszerre vezesse be a KIP-et, mivel minél feljebb lépünk az évfolyamok tekintetében, annál inkább erősebben jelentkezik a státuszprobléma a tanulók között. Az alábbiakban a DFHT-KIP bevezetésének lépéseit foglaljuk össze. A bevezetés lépésről lépésre történik, amit az alábbiakban részletezünk.

Az osztály munkafegyelmének felmérése

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

Egy pedagógus megjegyzése a DFHT-KIP kezdeti lépéseiről:

„Én az első órán – a DFHT-KIP heterogén tanulói csoport alakítása elveinek ellentmondóan – a legjobb tanulmányi eredményt felmutató öt tanulót kértem egy csoportfeladat teljesítésére, amely helyzetet az osztály elfogadott, hiszen ők a jók, a mindig kiválasztottak.

3-4 tanóra után az öt tanulóból „lecseréltem” kettőt, és tanulásban gyengébb, illetve gyenge eredményt felmutató tanulókkal váltottam fel őket. Ez lehetett az a pillanat, amikor az osztály úgy érezte, hogy bárki bekerülhet a csoportba, ahol a teljesítményt a „jók” garantálják. Lassan áttértem a kis tanulói csoportok alakítására, ahol még minden csoport azonos feladatot kapott. 1-2 hónap múlva jelentek meg az azonos témában, a csoportok részére az azonos témában eltérő feladatok. Végül eljutottunk oda, hogy a DFHT-KIP elveinek megfelelően minden csoport eltérő, nyitott végű és a hozzájuk tartozó differenciált egyéni feladaton dolgozott.”

Csoportépítés, a csoportdinamika fejlesztése

A hatékony együttműködés és a jó csoportlégtör a tanulási folyamat elősegítői. A csapatépítést az erre alkalmas játékokkal segítjük (4. és 11. számú melléklet). A csapatépítésre az osztályfőnöki órák kiváló lehetőséget biztosítanak.



Egy pedagógus megjegyzése a csapatépítő játékról:

„A darabolt négyzetek játék segítségével megtaníthatjuk a csoport tagjait arra, hogy figyeljenek társaikra, arra, hogy kinek mire van szüksége. Ez nagy jelentőséggel bír mind a csoportmunka, mind az egyéni feladatok sikeres megoldása tekintetében.” (bővebben lásd a 4. számú mellékletet)

A *darabolt négyzetek* játékot Nancy és Ted Graves fejlesztette tovább, és alkotta meg a *darabolt körök* feladatot (Bavelas 1973; Graves és Graves, 1985; Cohen 1994; K. Nagy 2015).

Szabályok, együttműködési normák bevezetése

A még nem DFHT-KIP „csoportmunkás” órák értékelését a pedagógusok közösen végzik a gyerekekkel. Megkérdezik, hogyan érezték magukat, mit lehetett volna tenni annak érdekében, hogy még sikeresebbek legyenek. Ilyenkor a tanulók arról számolnak be, hogy a munka megosztása, a szabályok betartása vezet a feladat sikeres végrehajtásához. A pedagógusok megkérlik a tanítványaikat, hogy fogalmazzák meg azokat a szabályokat, amelyek betartása a munka során segítheti őket.¹² A megfogalmazott szabályok a módszer bevezetésekor még nem letisztultak, olyan általános szabályokat is tartalmaznak, amelyek nem a státuszkezelő KIP sajátjai. A pedagógus feladata, hogy az idő haladásával csak a módszerhez kapcsolódó szabályokat tudatosítsa a tanulóknban.

Egy pedagógus megjegyzése a szabályok megfogalmazásáról:

„Kezdetben érdemes olyan csoportmunkát szervezni, ahol vagy nincsenek kijelölve szerepek a tanulók számára, vagy az együttműködési szabályok nem kellőképpen deklaráltak. A szervezetlenség fegyelmezetlenséget szül. Az óra után érdemes leülni a gyerekekkel, és közösen megfogalmazni, hogy melyek azok a szabályok, amelyek a DFHT-KIP-órán a harmonikus együttműködéshez szükségesek. Ezek a szabályok még nem a DFHT-KIP szerint szükségesek, a státuszkezelést elősegítő normák, de már útmutatóként szolgálnak.”



A tanulói szerepek bevezetése

A csoportmunkában a tanulók különböző szerepeket töltenek be.¹³ A DFHT-KIP-ben követelmény a szerepeknek a tanulók közötti rotációja, amelynek célja, hogy mindenki betölthesse a kistanár (középszintű csoportvezető) és a beszámoló szerepét. A szerepek a tanterem falán jól látható helyen kifüggesztésre kerülnek. Az alsóbb évfolyamokon érdemes a szerep leírása mellett vagy helyett ábrával illusztrálni azokat (pl. az időfelelős posztot egy óra képe jelölheti). Nem feltétel az összes szerep egyidejű bevezetése. A kistanár és a beszámoló szereppel kezdve folyamatosan bővíthető a szerepek köre.

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

Egy pedagógus megjegyzése a tanulói szerepekről:

„A szerepek ahhoz fontosak, hogy szervezett legyen a tanóra. Egy biztos: nem az a lényeg, hogy ki milyen időfelelős vagy éppen eszközfelelős, hanem az, hogy milyen ügyesen irányítja a csapat munkáját, és hogyan mutatja be a csoport feladatát. Ezért fontos a szerepek rotációja. Mindenki fejlődik, ügyesedik, és nyolcadik osztályra aligha lesz olyan tanuló, aki nem tudja ezeket a szerepeket hatékonyan betölteni.”
(9. számú melléklet)

10.4. A tanórák előkészítése

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

A központi téma megfogalmazása

A tanmenet áttekintése során a pedagógus kiválasztja, hogy mely órák alkalmasak a DFHT-KIP szerinti feldolgozásra. Ezeket, lehetőség szerint, tanév elején megjelölik, ügyelve arra, hogy a pedagógiai DFHT-KIP az óraszám minimum 10%-ában határozza meg a DFHT-KIP alkalmazását.

¹³ A csoportmunka során leggyakrabban betöltött szerepek:

- kistanár/irányító (státusznövelő szerep)
- beszámoló
- időfelelős
- rendfelelős
- digitális eszköz-felelős



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

A csoportfeladatok elkészítése

A központi témára épülő csoportfeladatot úgy kell összeállítani, hogy megfeleljen a DFHT-KIP alapelveinek, azaz

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

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

Nem felel meg a DFHT-KIP követelményeinek a feladat, ha egyetlen megoldása van, egyedül gyorsabb végrehajtani, mint csoportban, nem megfelelő színvonalú, valamint csak egyszerű memorizálást vagy rutinszerű ismeretelsajátítást kíván. Arra is ügyelni kell, hogy a csoportfeladat ne tartalmazzon túl sok, részletekbe menő utasítást, mert nem enged teret az innovatív gondolkodásra, a diákok közötti vitára [Cohen és Lotan 2014].

Egyéni feladatok kijelölése

A csoportmunkát követően minden tanuló egyénileg ad számot ismereteiről írásban vagy szóban. Az egyéni feladat a csoportfeladatra épül, felhasználja annak eredményét, azaz megoldása nem lehetséges a csoportfeladat felhasználása nélkül. Ez azonban aktív részvételt kíván minden tanulótól a közös munkában. Aki nem vesz részt a csoportmunkában, annak nagy valószínűséggel sikertelen lesz az egyéni feladatának a teljesítése. Az egyéni feladatoknál ügyelni kell arra, hogy mivel a csoportok tudásban heterogén összetételűek, így minden tanuló képességének megfelelő, egyénre szabott feladatot kapjon.

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

Forrásanyag

A tanulók munkáját forrásanyagok (könyvek, lexikonok, szótárak, weboldalak stb.) segíthetik. Ügyelni kell azonban arra, hogy ne legyen túl sok, illetve kezelhetetlen.



10.5. A tanóra felépítése

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

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

A csoportok kialakítása nagy körültekintést igényel akkor, ha az osztályban vannak olyan tanulók is, akiket a társaik nehezen fogadnak el, nem szívesen barátkoznak, dolgoznak velük. Egyetlen gyereket sem érdemes ráerőltetni a másokra.¹⁴

Szabályok áttekintése: 1-2 perc

Minden óra a szabályok áttekintésével kezdődik.

Egy pedagógus megjegyzése a szabályok teljesítéséről:

„A tanterem falán kifüggesztésre kerülnek a szabályok. Legtöbbször csak elég rámutatni, és a gyerekek aszerint működnek.”

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

Szerepek felidézése: 1-2 perc

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

Egy pedagógus megjegyzése a tanulói szerepek rotálódásáról:

„A szerepek kijelölését vagy tetszés szerint ütemezi a pedagógus, vagy kollégájával, kollégáival összefogva végzi. Nekem saját rotációm van. Új csoport alakításakor az asztal közepére teszem a táblázatot, amelyen a tanulók neve és a szerepek találhatóak. Első alkalommal szinte mindegy, hogy ki vállalja a beszámoló vagy az irányító szerepet. A következő órán már ugyanazt a szerepet úgysem töltheti be. Rotálódnak.”

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

Csoportmunka: 15-20 perc



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

Csoportbeszámoló: 8-12 perc

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

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

Egyéni feladatmegoldás: 6-10 perc

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

Az egyéni feladatok ellenőrzésének a módjai:

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

Az óra értékelése, zárása: 2-3 perc

Az értékelés alkalom a tanulók pozitív teljesítményének a megerősítésére. Az értékelés első lépéseként érdemes elmondani, hogyan érezte magát a pedagógus az órán. Konkrét teljesítmény említésével kiemeli azokat a tanulókat, akiknek tevékenységét, gondolatát, a csoport munkájára kifejtett hatását különösen pozitívan értékeli. Érdemes még egyszer megerősíteni azt a normát, szabályt, amelynek alkalmazását a legjobban előtérbe helyezte az óra során. Ekkor történik visszautalás az óra nagy gondolatára is.

A DFHT-KIP-órán osztályzatot nem kapnak a tanulók, erre az ezeken az órákon kívüli 80-90%-nyi tanórák adnak alkalmat. A pozitív visszajelzés, megerősítés azonban kötelező. Az osztályzat elhagyásának egyik indoka, hogy megtanulják a gyerekek, hogy ne a jutalomért, hanem az elismerésért dolgozzanak.



Egy pedagógus megjegyzése a tanulóknak a csoportmunkával kapcsolatos érzéseinek a felméréséhez:

Egy pedagógus megjegyzése a DFHT-KIP tanulói kedveltségéről:

Mi változott meg iskolában a módszer bevezetése óta?

Egy pedagógus megjegyzése a DFHT-KIP pedagógusok körében meglévő kedveltségéről:

**„A leggyakoribb kérdések, amiket felteszek az óra végén:
Mely képességeidet használtad a mai órán? Adtál-e segítséget? Mit tanultál?”**

„Van olyan évfolyam, ahol nem haladtam egyszerre a tananyaggal a két párhuzamos osztályban. Az egyikben a DFHT-KIP-re alkalmas tananyagrészhöz értem, bár előtte nemrég szintén volt egy DFHT-KIP-órám az osztállyal, a DFHT-KIP szerint szerveztem az órát. Az óra fergetegesre sikeredett. A téma a korok zenéje volt, és mondanom sem kell, hogy a rock and roll vitte a pálmát. A másik osztály is arra számított, hogy DFHT-KIP-órája lesz, és nekik is hasonló élvezetben lesz részük. Már az osztálytermet is berendezték a tánchoz. Csalódás volt, hogy elmaradt az óra. Szóval, szeretik az ilyen órákat.”

Vélemény (1): „A tantestületen belül eddig nem tapasztalt szakmai kommunikáció vette kezdetét. Akik kimaradnak, lemaradnak, szoktuk mondani.”

Vélemény (2): „Az első osztály dugig van. El kellett utasítani gyerekeket.”

Vélemény (1): „A legjobb eszköz a kiegészítés ellen. Mindenkinek ajánlom.”

Vélemény (2): „Újra szeretek tanítani.”

Vélemény (3): Rájöttem, hogy ez nekem megy. Sőt, rávettem a kollégámat is, hogy együtt készítsük a feladatsorokat.”



10.6. A pedagógus tanulása

Az innovációs folyamat stratégiai szempontból egyik fontos eleme nemcsak a tanulók, hanem a pedagógusok folyamatos tanulása is. Az innovációs folyamatnak szerves részévé válik a tudástermelés és a tanulószervezet koncepciójának megfelelően a szervezet tanulása is. A tanulási folyamaton belül lényeges stratégiai elem a DFHT-KIP megvalósításában az egymástól való tanulás és az egymás segítése. Az iskolában ki kell alakítani a hospitálásoknak és a pedagógusok egymás munkáját segítő tevékenységének a rendszerét. Jellemzővé válik az önálló és társas tanulás, a problémamegoldó képesség és a kreativitás előtérbe helyezése,¹⁵ az együttműködés és az intenzív kommunikáció a tantestületen belül. Az intézmény erősen célorientált, tervszerű és tudatos, munkamegosztás alapján szerveződő pozíciók és szerepek együttese lesz. Az iskolára mint tanulószervezetre jellemző lesz a rendszerben gondolkodás és a közös jövőkép meghatározása.

Az innováció az iskolában tudatos folyamattá válik. A szervezettség tekintetében a következetesség, a követelménytámasztás, a segítségadás a pedagógusok részére lényeges mozzanatok az innovációs folyamatban. Az iskola döntési mechanizmusát a demokratizmus, a konszenzusra törekvés, ugyanakkor a kivárási, a személyes törekvések iránti tolerancia jellemzi. A DFHT-KIP alkalmazási kényszerének hiánya, a fokozatosság, a kivárási, az érlelődés folyamata pozitív hatással van az eredményességre.

Az innovációban a vezetés szerepe a következőkben domborodik ki:

- a program támogatása,
- a program gördülékeny bevezetésnek a segítése,
- a szakirodalmon keresztül állandó informálódás az új lehetőségekről,
- újabb célok felvetése az iskola számára,
- a feladatok megfelelő delegálása, hatékony munkamegosztás kialakítása.

A pedagógus gyakorlottsága

A kívánt és ígért eredmények eléréséhez 20%-ban (fele részben a DFHT-KIP alkalmazásával) érdemes szakítani a kész ismereteken, ténymegállapításokon, döntően verbális és írásbeli közlemények passzív befogadásán és megőrzésén alapuló frontális osztálytanítással. A DFHT-órákon a tanulók aktívan vesznek részt a tanulás folyamatában, tapasztalatokat szereznek, elemeznek, vizsgálnak, következtetnek. A pedagógusok munkájuk során arra támaszkodnak, hogy értelmi fejlődés a gyerekek megismerő, alkalmazkodó, feladatmegoldó tevékenységei – megismerés, megfigyelés, kísérletezés, mérlegelés, problémamegoldás, következtetés és ellenőrzés – folyamán megy végbe. Ez a folyamat lehetővé teszi a tanulók között végbemenő sikeres szocializációt, a közösségbe való beilleszkedést.



Jellemző a mester és tanítvány kapcsolatra épült pedagógusszerep, amelyben a pedagógus érti, hogyan tanul a tanítványa. Célja minden gyermek egyéni igényének a kielégítése, fejlődésének a biztosítása. Az órai munka során a pedagógus új szerepet vállal fel, mert érti, hogy sokszor ő maga az, aki gátja a gyerekek kreatív gondolkodásának, ismeretelsajátításának. A tanítási órák körülbelül egytizedében (DFHT-KIP) az utasító, a tanulókat folyamatosan kijavító helyzetből szervező, megfigyelő szerepbe lép, amelyben a tanulók munkájának előkészítése, szervezése a feladata. A KAP-iskolákban a tanulók pedagógustól független, aktív tevékenységének a segítésére a pedagógusok irányító szerepüket átruházzák a gyerekekre, akiknek lehetőségük adódik a pedagógustól független munkavégzésre. A tananyag iránti érdeklődés ilyen módon történő felkeltése elősegíti a pedagógustól független ismeretelsajátítást, az önálló munkát, a kísérletezést, próbálgatást, az önálló gondolatmenet követését. A KAP-iskola célja olyan gyerekek nevelése, akik környezetüknek nem automatikus másolóí, hanem kreatív formálóí.

A DFHT-KIP-ben a pedagógusok tevékenysége

- A tanulók közötti interakcióra ösztönöz.

Egy pedagógus megjegyzése a tanulók közötti interakció elősegítéséről:

„A DFHT-KIP alap gondolata, hogy minél többet beszél a tananyagról a gyerek, annál többet tanul. Az én feladatom a beszéd, a pozitív vita előhozása, amely a feladatok segítségével lehetséges. Olyan feladatot állítok össze, ahol a tanulók kénytelenek egymással kommunikálni, vitatkozni, dönteni. A feladatok összeállításakor Gardner többszörös intelligencia-elméletére támaszkodom. Ennek segítségével tudom a tanulókat megdicsérni.”

- Önálló feladatmegoldásra, tevékenységre készíti a tanulókat.

Egy pedagógus megjegyzése az irányító szerep átadásáról:

„Nehéz átadni az irányítást. Persze szervezni ott vagyok. Ha okosan állítom össze a feladatot, akkor nem kell beleszólnom a gyerekek munkájába. A titok a feladatban rejlik. Legyen gondolkodtató, a mindennapi élettel kapcsolatos, és készítse vitára a gyerekeket. Egyébként az irányító szerep átadásában az is jó, hogy követni tudom, hogy a gyerekek hogyan dolgoznak együtt, de még inkább az, hogy »kihallom«, hogy mit mondanak. Így a dicséret könnyű.”

Egy pedagógus megjegyzése a tanulóknak a pedagógusi irányítás nélküli munkavégzéséről:

„A gyerekek ügyesebbek, mint gondolnánk. Élvezet nézni, ahogy egy második osztályos irányítja a csoportját. A legcsodálatosabb pedig az, hogy mindenki megtanulja ezt a szerepet. Mondhatnám, hogy a *kistanár* helyettem dolgozik. Át kell látnia a feladatot, ki kell osztania és ösztönöznie kell a tanulókat a munkavégzésre. Kezdetekben abban voltam bizonytalan, hogy mit tegyek, ha látom, hogy rossz úton indult el egy csoport a feladatmegoldásban. Hagytam, és ma már ilyen nem fordul elő.”



(DFHT) módszer – A tanulók státuszkezelése

- A tanulást játékos kontextusba helyezi.

Egy pedagógus megjegyzése az ismeretelsajátítás játékos kontextusba helyezéséről:

„A játékos feladat nem játékot jelent, hanem valamiféle nagyon érdekes, interaktív feladatmegoldást. A gyerekek élvezik az ilyen feladatokat, és amikor megkérdezem, hogy mit csináltunk az órán, azt felelik, hogy játszottunk. Leginkább a szülőket kell meggyőzni arról, hogy a játékoság nem játék, hanem a feladat érdekessége, ami motiválóan hat a gyermekére.”

- A gyerekek válaszaival felé elfogadó attitűdöt mutat, mindig a pozitívumot, a megerősítésre alkalmas lehetőséget keresi.

Egy pedagógus megjegyzése a tanulók teljesítményének a pozitív megerősítéséről:

„Mindenkinek szüksége van vállveregetésre. A gyerekeknek pedig különösen. Mindezt nem tudnám megtenni, ha nem venném figyelembe, hogy mi a gyerek erős oldala. Ennek figyelembevételével adom a csoport- és az egyéni feladatot. Ha egy tanuló sikeresen teljesíti a feladatát, mindenki előtt megdicsérem. A státuszkezelés szempontjából viszont olyan teljesítményért kell dicséretet adni, amelyik az alacsony státuszú tanulót felemeli magas státuszú társa szemében. Ez nagyon nehéz feladat.”

- Módszere harmonizál a tananyaggal.

Egy pedagógus megjegyzése a DFHT-KIP-órának a tanmenettel való harmonizálásáról:

„A DFHT-KIP-óra tanmenetkövető. Az óra témája mindig a tanmenetben található cím. Kezdetben, amikor a pedagógus még gyakorlatlan a DFHT-KIP-ben, akkor leginkább összefoglaló, ismétlőórákat tart. Minél többet tart, annál inkább meglátja a lehetőséget az új ismeret feldolgozásában is.”

- A tanítás során mind a tartalmat, mind az ismeretelsajátítás folyamatát fontosnak tekinti.

Egy pedagógus megjegyzése a sikeres ismeretelsajátításról:

„A gyerekek egymást utánozva tanulnak. A tehetséges új gondolatokat visz be a feladatmegoldásba, tanít, a kevésbé tehetséges figyel, és egy idő után megpróbál utánozni. Ellesi a fordulatokat, a beszédstílust. Az interaktivitás is fontos. Nemcsak látja, olvassa, hanem ki is próbálhatja.”



A pedagógusok véleménye a program bevezetéséről

A ráhangoló, a módszer értő alkalmazását felmérő beszélgetés után, amelynek középpontjában a DFHT-KIP bevezetésének szükségessége és a státuszkezelés ismérveinek értése állt, a DFHT-KIP kedveltségére kérdeztünk rá. A módszert elsőként elfogadók válaszaiból kiragadtunk néhányat (bővebb vélemények olvashatóak a 10. számú mellékletben).

Pedagógus (1)

„Nagy lelkesedéssel készülök ezekre az órákra. Nagyon tetszik a program, mert elfogadó, a mindenkiben meglévő értékeket hozza ki, toleranciára, együttműködésre, mások iránti figyelemre tanít minket, tanárokat is. Ezeknek a fontosságát hangoztatjuk ugyan, de valójában, mindennapi rohanó életünkben háttérbe szorulnak. Nekem nagy segítséget jelentenek ezek az órák a gyerekek teljesebb megismerésében is. Szeretem bennük, hogy »rákényszerítenek« a kreatív gondolkodásra, a változatos feladatok megalkotására, ugyanakkor teljes tanári szabadságomat meghagyják.”

Pedagógus (2)

„Ezek az órák már a felkészülés során lendületet adnak a pedagógusnak. Kihívást jelent mindig új és másfajta feladatokat kitalálni, de amikor elkészül, jóleső érzéssel, elégedettséggel tölt el. Változatosabbá teszi munkánkat, eltérít a megszokottól, a szokásostól. Igaz, hogy több időt vesz igénybe így a felkészülés, de a befektetett munka többszörösen megtérül. Az alkotómunka örömét a gyerekek is tapasztalják, motiváltabbak az órákon, mindenki figyel és dolgozik.”

Pedagógus (3)

„Ez a módszer egy lehetőség a gyermekek számára, mivel módot ad arra, hogy az adott témához valóban kreatívan álljanak hozzá, választ adjanak a kérdésekre, egyszóval megoldást találjanak. Ez így életszerű. Soha nem gondoltam, hogy a tanulókat úgymond erőszakkal kellene megtanítani rajzolni, sokkal fontosabbnak tartom azt, hogy érzéseiket, szorongásaikat vagy örömeiket, gondolataikat a rajzlapra bármilyen »rosszul« is, de kivetítsék.”

Pedagógus (4)

„Van egy közös téma, van egy közös feladat, van egy meghatározható közös cél a tanárok között. Van egy azonnal érezhető reakció a gyerekek felől. Van egy új forma, ami átrajzolja az órán a tanár-diák pozíciót. Van egy kézzelfogható, már most érzékelhető, tapintható horizont, ahol tapasztalható az eredmény. Nekem ez benne a jó.”

Pedagógus (5)

„Az ember hajlamos azt hinni, hogy az évek során szerzett rutin elegendő a zökkenőmentes órákhoz, ami igaz is. Csak hogy a DFHT-KIP órái ráébresztik az embert arra, hogy a »zökkenőmentes« nem biztos, hogy hatékony, és keresni kezdem azokat a megoldásokat, amelyek a gyermekek számára könnyebbé tehetik a megértést, egyáltalán magát a tanulást. És ez jó!”



Pedagógus (6)

„Kicsit nyugodtabbnak látjuk tanulóinkat, kevesebb a konfliktus, nagyobb az összetartás érzése a tantestületen belül, és ugyanez kezd kirajzolódni a tanulók egymás közötti viszonyaiban is. A gyerekek mindig kérdezik, hogy lesz-e DFHT-KIP-es óra, szeretik ezeket az órákat, és ügyesen dolgoznak – a konfliktusok a háttérbe szorulnak –, élvezetesnek és hatékonynak tartják, a pedagógusokkal együtt.”

Pedagógus (7), kétely:

„Amennyiben egy tanuló nem végez az órán az egyéni feladatával, nincs biztosíték arra, hogy otthon befejezi.”

Észrevétel, megegyezés: A DFHT-órán olyan feladatokat érdemes kijelölni, amelyek az órán teljesíthetők. A pedagógus minden tanulóról tapasztalatból tudja, hogy otthon befejezi-e a feladatot. Ha igen, akkor pl. a tehetséges vigye haza, és a feladat szolgáljon tehetség gondozásként.

Mamársok iskolában jelent problémát a házi feladatok teljesítése. Az iskolai munkát érdemes úgyszervezni, hogy az alsó tagozatosok ne kapjanak házi feladatot. A felső tagozatban sem kellene a napi nyolc óra iskolai bentlét után még hazavinni a feladatot. A legjobb a szorgalmi feladat kijelölése. Sok szülő viszont ragaszkodik a házi feladathoz. Lassan hozzá kellene szoktatni őket ahhoz, hogy ún. „erősítő (szorgalmi?) feladatok” léteznek, amelyeket ha szükségesnek tartanak, végeztessenek el a gyerekekkel.

Pedagógus (8), kétely:

„Nem látom, hogy okosabbak lennének.”

Észrevétel, megegyezés: A DFHT-KIP eredményessége 2-3 év után érezhető. Ennyi idő szükséges ahhoz, hogy a tanulók leküzdjék a hátrányaikat, az alulmotiváltságból eredő hiányosságait. A gyerekek magatartásában azonban hamar, pár hónap alatt, észrevehető változás megy végbe. Figyelnek, nem rendetlenek, egyszerűen „taníthatók”.

Pedagógus (9), kétely:

„Számomra úgy tűnik, hogy túl nagy szabadságot adnak a feladatok a gyerekeknek.”

Észrevétel, megegyezés: A DFHT-KIP-nek ez az egyik célkitűzése. Ez a „túlzott szabadság” ad lehetőséget a tanulóknak arra, hogy a pedagógustól függetlenül gondolkodjanak, dolgozzanak, és egymástól tanuljanak. A folyamathoz tudásban heterogén tanulói csoport szükséges.

Pedagógus (10) kétely:

„Én csak projekt munka keretében tudom elképzelni a módszer alkalmazását.”

Észrevétel, megegyezés: Amikor a pedagógus egy témát (fejezetet) tanít, akkor tulajdonképpen projektet hajt végre. Ennek egy szelete a DFHT-KIP-óra.



Természetesen a magyar viszonyok között nehezen megvalósítható, de kivitelezhető a DFHT-KIP-órák projektformában való szervezése.

Pedagógus (11), kétely:

„A módszer hátránya, hogy rendkívül innovatív gondolkodást kíván a pedagógustól.”

Észrevétel, megegyezés: Miért várjuk el a tanulótól, hogy innovatív legyen, ha mi magunk, pedagógusok sem vagyunk azok? A feladatok ilyen irányú létrehozása megtanulható. A KAP-képzések közül a DFHT-képzés segítséget ad ehhez.

Pedagógus (12), kétely:

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

Észrevétel, megegyezés: A DFHT-KIP-ben a csoportmunka során öndifferenciálás megy végbe. Mivel egyetlen tanuló nem képes időre megoldani a feladatot, szükség van minden tanuló munkájára. A feladatok érdekesek, többféle képesség felhasználását igénylik. A tapasztalat azt mutatja, hogy mindenki képességei szerint teljesít.

Az egyéni feladatok figyelembe veszik a tanulók erősségeit, ami garantálja a sikeres megoldásukat. Ugyanakkor törekedni kell arra, hogy minden tanuló tekintetében történjen ismeretsajátítás. Ha élvezzi a tanulót az órát, nem merül fel a visszaélés gondolata.

Egy intézményvezető megjegyzése a DFHT-KIP eredményességéről:

„Azt vettem észre, hogy kevesebb gyereket hoznak hozzám be a kollégák az irodába rendbontó magatartásuk miatt. Ebben az évben még nem adtam igazgatói intőt.”

10.7. A DFHT-KIP bevezetésének szükségessége

Arra a kérdésre, hogy *miben látják a DFHT-KIP bevezetésének a szükségességét*, a pedagógusok kivétel nélkül a tanulók alulmotiváltságának és *tanórai rendbontó magaviseletének* a megszüntetését, rendezését jelölték meg. A válaszokban benne rejlik, hogy a DFHT-KIP ismervei alapján a DFHT-KIP-től várják, elvárják, hogy erre a két problémára megoldást adjon. A válaszokból azonban még hiányzik a tanulói státuszkezelés igénye és az osztály szociális szerkezetének a megváltoztatására való törekvés, amelyek a lehetséges eszközei a pedagógusok által megjelölt problémák megoldásának.

A kételyeket megfogalmazókkal folytatott beszélgetésekből az is kiderült, hogy a megkérdezettek nem alkalmazzák megfelelő gyakorisággal a módszert. A pedagógusok több mint fele a DFHT-KIP bevezetésük szervezett egy-két órán kívül nem használta a DFHT-KIP-et, és a többiek is csak átlagban havi egy-két ilyen órát tartottak a kívánatos minden tizedik tanóra helyett. Ez az arány azonban nem idéz elő megfelelő mértékű pozitív

változást a tanulók viselkedésében és motiváltságában. Az eredmények elmaradásának a következménye az lesz, hogy a pedagógus kételkedik a DFHT-KIP hatékonyságában.

Ezen a ponton eljutottunk a dupla hurkos kör koncepciójához. A „virtuous circle” koncepciója alapján a DFHT-KIP kedveltségét, megfelelő szinten történő alkalmazását két egymást erősítő folyamat táplálja. Az egyik a *DFHT-KIP-et adaptáló tantestület pedagógiai kultúrája formálására való hajlandóságának megléte – a DFHT-KIP-nek a tantestület minden tagja által történő elfogadása – a DFHT-KIP megfelelő hatékonysága – a DFHT-KIP elfogadása* hurok, míg a másik hurok folyamatai az egyéni attitűdből fakadnak: a *DFHT-KIP megfelelő gyakorisággal történő alkalmazása – eredmények jelentkezése – a DFHT-KIP elfogadása* (5. ábra).

5. ábra: A dupla hurkos kör koncepciója a DFHT-KIP elfogadásáról



A modell szerint nem elég az egyén szintjén zajló változás, hanem szükség van a szervezeti kultúra változására is. És az is nyilvánvaló, hogy nem elég a viselkedés megváltozása, hanem a motivációs stratégia és a kognitív sémák komplex változására is szükség van.

A módszer értése

Az alábbiakban a DFHT-KIP adaptációjának a pedagógusokkal összefüggő sikerességére, nehézségeire kerestük a választ. A módszer értésének eredményeként megmutatózó hatékonyságot az alábbiakban foglaljuk össze.

Státuszkezelés

Amennyiben a pedagógus érti a státuszkezelést, képes az osztály szociális szerkezetében változást előidézni. Olyan nyitott végű feladatokat állít elő a csoport részére, amelyek alkalmat teremtenek arra, hogy mind a tanulásban lemaradt, mind az alacsony státuszú tanulók és a csoport legtehetségesebb tagjai is aktívan vegyenek részt a munkában, a DFHT-KIP eléri a célját, a tanulók tudásbeli előrehaladása nem marad el.



A státuszkezelés értéke nehéz feladat, új fogalom, amelyet meg kell tanulni. A pedagógusoknak *érteniük* kell a módszer fontos céljának, a tanulók közötti státuszrangsor, a hierarchikus sorrend rendezésének a fontosságát. Szem előtt kell tartaniuk, hogy az osztály szociális szerkezetének a megváltoztatásával olyan helyzet teremthető, ahol a diákok képességeik szerint tudnak teljesíteni. A sikerességet segíti a pedagógusok azon felismerése, miszerint a pedagógusok a nyitott végű, többféle képességet mozgósító feladatokon keresztül segíthetik a diákok tananyaghoz való egyenlő hozzáférését, ezzel biztosítva, hogy valamennyi tanuló aktív és befolyásoló résztvevője legyen a feladatok feldolgozásának.

A csoporton belül kialakult hierarchia, rangsor az eltérő, sokféle képesség mozgósítására alkalmas feladatokon keresztül megváltoztatható. Kezdetben nehézséget jelenthet úgy felépíteni a tanítási órát, hogy érvényesüljön a heterogén tanulói csoport összetételéhez való alkalmazkodás, úgy építve minden gyerek képességére, hogy azokat a tanulók közötti együttműködés elősegítésére fordítsák. A feladatokon keresztül lehetőség adódik a gondolkodás fejlesztésére, a tanulók közötti kommunikáció erősítésére és végeredményként a tudásban történő előrehaladásra.

A képességek sokféleségének figyelembevétele

Fontos, hogyan vélekednek a pedagógusok a gyerekek ismeretelsajátításhoz szükséges képességeiről. Ma még jellemző, hogy az „okos” tanulókról úgy vélik, hogy *minden képességük* megvan a feladatok megoldásához, és vannak olyanok, akikről éppen az ellenkezőjét feltételezik. Úgy gondolják, hogy a *mindenki tehetséges valamiben* gondolat egy adott területen *átlag felett* teljesítő gyerek tekintetében érvényes. Ahhoz, hogy a tanulók hozzá tudjanak járulni a feladat sikeres elvégzéséhez, a pedagógusoknak törekedniük kell arra, hogy a feladatokat úgy állítsák össze, hogy lehetőséget adjanak a különböző képességű és különböző területeken tehetséges tanulók mindegyikének a feladatokhoz való hozzájáruláshoz, az abban való aktív részvételhez. Eredményként a tanulók jelentős rétegét lehetséges megszólítani.

Módszerbeli gazdagság

A pedagógusok szeretik a tantárgyukat, abban tartják jónak magukat, így (frontális osztálymunka keretében) a tantárgy lexikális ismereteinek átadását tartják elsődlegesnek. Számukra a sikeresség elsősorban a tananyag „elmondását” és a fegyelem fenntartását jelenti. Nehéz megváltoztatni a pedagógusok tanításról vallott nézeteit. Vannak, akik nagyrészt a diákveikből hozott pedagógusminta alapján képzelik el a sikeres tanítást, leginkább az ismeretek szóbeli közlésével és a minél érthetőbb és logikusabb magyarázatok láncolatával azonosítva azt. Számukra nehéz megérteni, hogy a frontális osztályfoglalkozások sok tanulót kudarcra ítélnék. Ennek eredményeképpen a pedagógusok úgy érzik, hogy az (elsősorban a tanulásban lemaradt, alulteljesítő, sokszor gyenge szociális háttérrel rendelkező) tanulók alkalmatlanok a megfelelő iskolai teljesítményre. A DFHT-KIP megfelelő alkalmazásához a pedagógustól elvárjuk a hátrányos helyzetű, alulteljesítő tanulók fejlesztéséhez való hozzáértést, az alulmotiváltság megszüntetését és



a magatartásbeli problémák kezelését. A pedagógus a tantárgya ismerete mellett *értsen* az egyéni szükségletek kielégítéséhez, a többféle oktatási stratégia alkalmazásához, valamint a motivációs, tanulásszervezési, kommunikációs készségek kibontakoztatásához is (Falus 2006).

Nyitott végű feladatok

A pedagógusnak a nyitott végű feladatok összeállításában való jártassága hozzájárul a heterogén tanulói csoportban a tanulók közötti együttműködés elősegítéséhez, új ismeretek elsajátításához. A nyitott végű feladatokkal a pedagógus célja, hogy vitát generáljon, párbeszédet indítson el a tananyagról a tanulók között. A pedagógusnak értenie kell, hogy a nyitott végű, több megoldást lehetővé tevő, összetett képességeket igénylő gyakorlatokon keresztül nyílik alkalma a tanulók egymástól való függésének az erősítéséhez. Egy olyan csoportban, ahol a csoporttagok egymással függőségi viszonyban állnak, ott az együttműködés és az interakció iránt fokozottabb igény jelentkezik, aminek jelentősége a komplex és ismeretlen feladatok miatt még kifejezettebb. A csoportmunka célja ennek a közös egymásrautaltságnak, munkának a megfelelő szinten tartása, erősítése. Minél nagyobb lehetőség nyílik a csoportmunka pedagógustól független teljesítésére, annál hatékonyabb a közös munkavégzés a tanulók között.

A nyitott feladatokon keresztül (a tanítási órák minimum 10%-a) a pedagógus alkalmat biztosít a gyerekek közötti vita generálására, és így a kommunikáció létrejöttére. Követelmény, hogy ezeken az órákon a pedagógus irányító munkáját háttérbe helyezze, a hagyományos, *frontális osztálymunkához* kapcsolódó tevékenységeket elhagyja, illetve minimálisra szorítsa. Kérdés, hogy képes-e a pedagógus olyan feladatok összeállítására, amely a több helyes megoldást magukban foglaló nyitott végű feladatokon keresztül a diákoknak lehetőséget nyújt a heterogén tanulói csoporton belül alternatív megoldások keresésére, érveik bizonyítására és a vita generálására. Az összetett, multidimenziális csoportfeladatok hiányában a sokféle intellektuális képesség felhasználására nem adódik lehetőség, a diákok nem mutathatják meg tehetségüket, és problémamegoldó képességüket sem használják. A DFHT-KIP alkalmazása esetén azonban minél összetettebb egy feladat, annál több diáknak van lehetősége megmutatni és fejleszteni képességét a csoporton belül. Az összetett képességek fejlesztése nagy jelentőséggel bír, mivel nélkülözhetetlen eszköz a státuszprobléma sikeres kezelésében. A megfelelő feladatok összeállításával a pedagógus érvényesíteni képes a DFHT-KIP alap gondolatát, miszerint minél többet beszélgetnek, vitatkoznak a gyerekek a tananyagról, annál többet tanulnak.

A DFHT-KIP korosztályhoz való illesztése

A DFHT-KIP minden korosztály számára alkalmas osztálymunka-szervezési módszer. Alsó tagozatban történő bevezetésének indokai között fontos helyet foglal el a viselkedési szokások megfelelő kialakítása, a szociális viselkedés javítása és a státuszkezelés időben történő megkezdése. A súlyosabb viselkedésbeli problémák és az alulmotiváltság a felső tagozatban jelentkeznek, és a középiskola első évfolyamaiban teljesednek ki. A DFHT-KIP megoldást kínál az említett problémákra.



Az ismeretek DFHT-KIP-pel történő feldolgozása

A DFHT-KIP bevezetése egyértelművé tette a pedagógusok számára, hogy minden tantárgy, így saját tantárgyuk is alkalmas DFHT-KIP szerinti feldolgozásra. A tapasztalatok azt mutatják, hogy azok a pedagógusok, akik nyitottak az innovációra, kezdettől fogva sikeresek a módszer alkalmazásában. Továbbá az tapasztalható, hogy ahhoz, hogy a DFHT-KIP-et a pedagógus biztonságosan alkalmazza, képességektől függően legalább 10-20 DFHT-KIP-órát kell megszerveznie a módszer elveinek megfelelően.

A DFHT-KIP bevezetése

A pedagógusok folyamatosan keresik a megoldást az osztálytermi problémák, elsősorban az alulmotiváltság és a magatartásbeli problémák kezelésére. A DFHT-KIP ehhez nyújt segítséget. Az oktatásban nincs csodamódszer, a siker, az eredmény csak körültekintő és kitarító munkával érhető el. A kutatások (K. Nagy 2007, 2015) azt támasztják alá, hogy a módszer alkalmazását követő pár hónapon belül érezhető változás következik be a tanulók magatartásában, viszont a tanulmányi eredmények mérhető változásához 2-3 évre van szükség. Látszólag úgy tűnik, hogy a DFHT-KIP bevezetését követően fél-egy év múlva is jobban teljesítenek a tanulók, de ez nagy valószínűséggel csak a tanulók figyelmének, érdeklődésének, a tanórán való aktív részvételének köszönhető.

A DFHT-KIP alkalmazásakor az idő mint sikerességet meghatározó tényező

A DFHT-KIP alkalmazása során a felkészülés kezdetekben sok időt vesz igénybe. A megfelelő körültekintéssel felépített óra és a gyakorlat idővel azonban megtérül, sikert eredményez, a tanulók tudása bővül. A módszert alkalmazó pedagógusok szerint 10-20 DFHT-KIP-óra kívánatos ahhoz, hogy egy pedagógus biztonsággal szervezze tanítási óráját, megfelelően reagáljon az esetlegesen fellépő nehézségekre, és eljusson arra a szintre, hogy élvezze tevékenységét.

Fegyelmezés

A pedagógusok nagy részének ma még a frontális osztályfoglalkozás alatt kisebb a fegyelmezési problémája. A titok a pedagógus munkájában, az általa összeállított feladatokban rejlik. Amennyiben a feladatok megfelelően nyitottak, kellően színesek, figyelembe veszik a tanulók eltérő intelligenciáját, az alulmotiváltság kiküszöbölhető. Amennyiben az összeállított feladatok lehetővé teszik a státuszkezelést, a fegyelmezési problémák mérészlődnek, eltűnnek, aminek következményeként a pedagógus sikeresnek éli meg óráját.

A pedagógus kiegészének elkerülése

A pedagógusoknak alkalmazkodniuk kell a tanulók megváltozott igényéhez. Ez részben a megfelelő szakmai ismeretekkel, részben a befektetett energiával támogatható. A DFHT-KIP segítséget nyújthat a pedagógus kiegészése ellen. Az innovatív feladatok



szerkesztése, a tanulók sikere, a pedagógusok szakmai együttműködése új kihívások és lehetőségek elé állítja őket. A tanulók eredményessége új lendületet adhat, csökkentve a pályán eltöltött időből adódó egyhangúságot, a pedagógus kiégését.

A projekt célcsoportja

Sokan, elsősorban azokban az iskolákban, ahol elenyésző a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya, abba a hibába esnek, hogy a DFHT-KIP-et csak az említett célcsoport kezelésére tartják alkalmas programnak. A DFHT-KIP nem a hátrányos helyzetű tanulóknak szóló program, viszont – státuszkezelése miatt – jellemzője, hogy a tudásban és a szocializáltságban jelentősen heterogén tanulói csoport nevelésére, oktatására is kiválóan alkalmas.

A tanulók, tanulói csoportok közötti versenyztetés elhagyása

A DFHT-KIP egyik követelménye a tanulók, tanulói csoportok közötti versenyzés kiiktatása, a nyugodt munkakörülmények biztosítása, amelynek eszköze, hogy a tanítási órák 10%-ában minden csoport azonos témában más-más nyitott végű feladatot kap. A tanulók a módszer egyik erősségének jelölik meg az óra menetének az adott keretét, kiszámíthatóságát, és azt, hogy a feladatok sokszínűségén, a sokféle képesség felhasználásán keresztül, a versenyhelyzet kiiktatása mellett mindenki képességei szerint tud teljesíteni.

Az innovatív munkára való hajlandóság

A megszokottságból, a „nyugalomból”, komfortérzetből való kizökkentés jelentős szerepet játszhat a módszer kedveltségét illetően. Az a pedagógus képes innovatív gondolkodásra serkenti a tanulóit, aki maga is képes innovatív feladatok előállítására. A pedagógus számára a jutalom a tanulók sikere. Ehhez segítséget nyújt a DFHT-képzés.

A pedagógiai kultúraváltás szükségessége

A pedagógiai kultúra a felnövekvő generációk fejlődését segítő hatásrendszer. Az iskola feladata, hogy ezt a hatásrendszert folyamatosan hozzáigazítsa a változó körülményekhez és igényekhez, azaz pedagógiai kultúraváltást hajtson végre. Ehhez a változáshoz a pedagógusnak és az oktatási intézménynek változtatnia kell meglévő működésén. Ennek a változásnak egyik útja a feltételek megteremtése (a közoktatási rendszer alakítása, amely nem iskolafüggő), a másik a változáshoz való alkalmazkodás elérése (a képességek, a társas viselkedés, a viselkedés, az esztétikai érzék, az állóképesség és a világnézet alakításához szükséges pedagógiai kultúra leváltása). A projekt szempontjából ez utóbbi kerül a figyelmünk középpontjába, mivel a tanulói összetétel heterogenitása arra készteti a pedagógusokat, hogy átgondolják eddigi munkájukat, és megoldást találjanak a megváltozott összetételű tanulói csoportok nevelésére-oktatására.



A hagyományos pedagógiai kultúra megváltoztatása

A hagyományos ismeretalapú pedagógiai kultúra kiegészítendő, átalakítandó, amely át-alkítási folyamatban a készségfejlesztésnek, képességfejlesztésnek és a társas viselkedés fejlesztésének kiemelt szerepe van. A tanulók magatartásában bekövetkezett pozitív változtatás a hagyományos pedagógiai kultúra alkalmazásán keresztül nehézkes, sőt ma már aligha sikeres.

A pedagógus képessége

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

A pedagógus azonosuljon a DFHT-KIP alap-gondolataival, miszerint fontos

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

figyelmét arra, hogy a tudás és a képességbeli heterogenitás fontos és szükséges jelenség, amelyet ha kihasználnak, az mindenki előnyére válhat a tanulási folyamat során.

A szemléletváltással és a módszer ismereteinek az elsajátításával a pedagógusok képesek hatékony oktatást közvetíteni a gyerekek felé. A DFHT-KIP szocializál, fejleszti a kommunikációs készséget, és ismereteket gyarapít. Értő alkalmazása eredményeképpen a magatartásbeli problémák megoldódnak, a gyerekek közötti kapcsolat rendeződik, és a tanulási készségek javulnak. Ennek eléréséhez azonban a pedagógusoknak hosszú tanulási folyamatra van szükségük.



Egy pedagógus megjegyzése:

„Sokszor kerül sor annak megbeszélésére, hogy a csoportmunka során a gyerekek hogyan teljesítettek, hogyan dolgoztak együtt. Az is többször előfordult már, hogy a kolléga örömmel mutatta meg a tanulók munkáját. Az is gyakorlat, hogy közösen beszéljük meg, hogyan alakítsunk új csoportot, illetve melyik gyereket milyen teljesítményért tudnánk megdicsélni. Ezek örömteli pillanatok.”

A folyamatos kommunikáció, együttműködés azonban nem jelenti az egyén függetlenségének a feladását. Az önzetlenség és az egyéni ambíció megfér egymás mellett. A jó teljesítmény az egész tantestület és az egyes tagok céljainak összehangolásával valósulhat meg, amelyhez az szükséges, hogy a pedagógusok értsék a státuszkezelés szükségességét, tanítási óráikat a DFHT-KIP követelményeinek megfelelően építsék fel, amelynek következtében minden tanítási óra egyedi és élményszerű lesz. A pedagógusok értsék a pozitív megerősítés fontosságát. Ha egy tanuló gyengébben teljesít, pillanatnyilag sikertelen, esetleg hibázik, nem róják meg, hanem segítenek neki.

10.8. A tanóra megfigyelése

Az alábbiakban a státuszkezelés mélyebb megértése érdekében az órai munka megfigyelésének és mérésének lehetőségeit foglaljuk össze, ezzel támasztva alá azt, hogy a pedagógus képes befolyásolni a gyerekek iskolai sikerét a DFHT-KIP segítségével. Ez a pedagógusok és tanulók órai tevékenységének, magatartásának vizsgálatán keresztül történik. Amikor egy iskola KAP, benne a DFHT és DFHT-KIP alkalmazása mellett dönt, a bevezetést követő első félévben érdemes a pedagógus és a tanulócsoporthoz munkáját figyelemmel kísérő, ún. *megfigyelő lapokat* vezetni, ezzel irányítva rá a pedagógusok figyelmét a tudatos státuszkezelő tanórai viselkedésre. A pedagógusok ezeknek a státuszkezelést segítő ismereteknek az elsajátításával párhuzamosan tanulják meg a DFHT-KIP elveinek megfelelő tanítási órák szervezését.

A DFHT-KIP sikerének egyik feltétele, hogy a pedagógusok megértik-e, és ha igen, milyen mélységben az órán megkívánt, státuszkezeléssel összefüggő tevékenységük szükségességét.

Az elemzést a megfigyelési lapok segítségével készítjük el, amely lapok egy-egy 45 perces tanítási óra meghatározott, a csoportmunka időtartama alatt végzett, a pedagógusok esetében 10, a tanulók esetében 5 perces megfigyelési időt vesznek igénybe. A fentiek kívül lehetséges még egy-egy tanuló egyéni teljesítményét is követni az egyéni megfigyelőlap segítségével, amely a csoportmunka tetszőlegesen kiválasztott 3 × 3 perces időpontjában történik. A DFHT-KIP alkalmazása tekintetében ez utóbbira vonatkozóan a mérések folyamatban vannak (7. számú melléklet).



10.8.1 A pedagógus és a tanulók megfigyelése a tanórán

Az óramegfigyelés alapvetően két részből áll: egyrészt érdemes megvizsgálni a pedagógusok tevékenységét a pedagógusi megfigyelőlapok segítségével, illetve az egész osztály részére kidolgozott megfigyelési lapokkal érdemes rögzíteni a gyermekek tevékenységét, vagyis a mérőlapok a pedagógusokra és a tanulókra vonatkozóan egy adott időpontra, csoportmunkára vonatkozó mérési eredményeket tartalmazzák. A méréseket erre képzett, a DFHT-KIP-et készségszinten alkalmazó pedagógusok végezhetik (a megvalósítás részleteinek a bemutatása jelen munkánkknak nem feladata).

Pedagógusi megfigyelőlapok

A pedagógusi megfigyelőlap a pedagógus egy-egy tanórai megnyilvánulását, viselkedését jelöli, amely viselkedések között éppúgy megtalálhatóak a frontális órászervezés tipikus viselkedési formái (1–5. megfigyelési pont), mint a DFHT-KIP-nek megfelelő pedagógusi tevékenységek (5–10. megfigyelési pont). Az 5. számú melléklet mutatja, hogy a megfigyelési szempontok közül az 5. pont mindkét órászervezési típusnak (hagyományos órai tevékenység és DFHT-KIP) része.

Hagyományos órai tevékenységnek tekintjük, ha a pedagógus a tanulók munkáját segíti, magyaráz, utasít, vagy a feladattal kapcsolatos kérdéseket tesz fel. Ezzel ellentétben vannak olyan pedagógusi viselkedésformák, amelyek kimondottan a státuszkezelésre, a tanulók közötti különbség csökkentésére, az alulteljesítő ösztönzésére irányulnak. Ilyen tevékenység például a sokféle képesség szükségességének kiemelése, a szerepek és szabályok erősítése vagy a kompetenciák tudatosítása.

A tanulócsoportok mérőlapjai

A mérőlapokon a táblázat oszlopaiban a tanulói csoportnak a tanórai tevékenységgel kapcsolatos egy-egy megnyilvánulását jelöljük, míg a sorokban az egyes tanulócsoportok tevékenységét választjuk szét. A megfigyelő feladata a tanulók munkájának öt percen keresztül történő figyelemmel kísérése és a tevékenységnek megfelelő oszlopban történő jelölése (6. számú melléklet).

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

A diákok iskolai sikerességéhez követelmény, hogy az idő előrehaladásával, a tanítási órák 10%-ában, kerüljenek előtérbe a DFHT-KIP célkitűzéseivel egybevágó tevékenységformák, és ezzel párhuzamosan az alapvetően hagyományos óravezéshez köthető tanári viselkedésformák csökkenést mutassanak (K. Nagy 2018).



10.8.2. A pedagógusok státuszkezelő kompetenciájának fejlesztése

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

A státuszkezelő technika elsajátítását az alábbi „háttértevékenységek” segítik a pedagógust:

- A DFHT-KIP-nek megfelelő órászervezés és óraterv összeállítása.
- A pedagógusok és tanulók órai munkája mérési eredményeinek folyamatos elemzése (lásd: pedagógusi és tanulói megfigyelési lapok) (K. Nagy 2015).

A csoportmunkában a státuszkezelésre irányuló segítségadás pozitívan hat a pedagógusok órai megnyilvánulására, vagyis azokra a pedagógusi viselkedésformákra, amelyek ösztönzik a gyerekeket a csoporton belüli együttműködésre és ismeretelsajátításra. Úgy véljük, hogy a státuszprobléma elméleti ismeretének elsajátításán, felismerésén és az órai munka elemzésén kereszt-

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

A státuszkezelő technika elsajátítása az óravázlat-készítés technikájának segítségével

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

A DFHT-KIP elveinek megfelelő óraterv összeállításán keresztül lemérhető, hogy a pedagógusok mennyire értik a DFHT-KIP-nek a státuszkezelésre irányuló fontos tevékenységét, a nyitott végű, többféle képesség felhasználását igénylő feladatok szerkesztését. Az óraterv részét képezik az egyéni, képességekhez mért feladatok.

Hogy az órai munkájuk megfeleljen a fenti követelményeknek, a pedagógusoknak el kell sajátítaniuk a DFHT-KIP szerinti óratervkészítés technikáját. A sikeres csoportmunka záloga a jól összeállított feladatsor, amelynek fontos kritériuma a nyitottvégűség mellett a többféle képesség alkalmazása, valamint a gyerekek egymásrataltsága, de egyéni felelőssége is.

A több helyes megoldást magukban foglaló nyitott végű feladatokon keresztül – és ezt az óratervkészítési technikát kell elsajátítaniuk a pedagógusoknak – a diákoknak lehetőséget kell nyújtani alternatív megoldások keresésére, érveik megfogalmazására és az építő vitára. Az összetett, multidimenzionális csoportfeladatokat úgy kell összeállítani, hogy



megoldásuk sokféle intellektuális képességet igényeljen, lehetőséget adva a diákoknak tehetségük, tudásuk és problémamegoldó képességük használatára, fejlesztésére, szem előtt tartva, hogy minél összetettebb egy feladat, annál több diáknak van lehetősége megmutatni és fejleszteni intellektuális képességét.

A pedagógusnak tudnia kell, hogy a nyitott végű, több megoldást lehetővé tevő, 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, aminek jelentősége a komplex és ismeretlen feladatok miatt még kifejezettebb. A csoportmunka célja ennek a közös egymásrautaltságnak, munkának a megfelelő szinten tartása, erősítése. Minél nagyobb lehetőség nyílik a csoportmunka pedagógusi irányítás nélküli teljesítésére, annál könnyebb a közös munka, a gondolkodás fejlesztése.

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

A csoportmunka különösen akkor eredményes, amikor a pedagógus legfontosabb célja a fogalmak elsajátíttatása, a problémamegoldó gondolkodás fejlesztése és a feladat megértetése. Ehhez a diákoknak meg kell vitatniuk és érthetően kell megfogalmazniuk gondolataikat. Ezért a jól szervezett csoportmunka vagy egy központi gondolat köré rendeződik, vagy egy lényeges kérdésre keresi a választ. A jó feladat megtervezéséhez a pedagógusnak hosszú időre, tájékozottságra, körültekintő felkészülésre és elméleti ismeretre van szüksége. A jól megtervezett feladat a pedagógus szakmai fejlődését éppúgy szolgálja, mint a diákokét. Amennyiben a pedagógus megérti a DFHT-KIP lényegét, gyakoribbá válik az általa szervezett, nem hagyományos pedagógusi tevékenység, és annál kisebb mértékű lesz a rutinszerű, hagyományos tanórai magatartás.

Az összetett képességek fejlesztése nagy jelentőséggel bír, mivel nélkülözhetetlen eszköz a státuszprobléma sikeres kezeléséhez, alkalmat adva a diákoknak és a pedagógusoknak arra, hogy kialakítsák és formálják a kompetenciáról alkotott nézetüket, illetve azzal kapcsolatos véleményüket, hogy mit jelent „tehetségesnek lenni”.

A DFHT-KIP alkalmazásának előrehaladásával a pedagógusok egyre nagyobb jártasságra tesznek szert a feladatsorok készítésében, és – bár egyénenként jelentős eltéréseket tapasztalhatunk – a negyedik hónap után már egyre biztosabbak a módszer elveinek megfelelő órai munka alkalmazásában, amely munkát a KAP Szakmai Támogatórendszere (utókövetése) segíti (Jobbágy és mtsai 2018).



A DFHT-KIP-órávázlatok készítése során az alábbi elveknek elengedhetetlenül érvényesülnie kell: minden csoport számára azonos témában eltérő feladatok kijelölése, „nyílt végű feladatok” szerkesztése, többféle képesség felhasználásának az igénye, olyan egyéni feladatok kijelölése, amelyek felhasználják a tanulók által készített csoportmunka eredményét.

10.8.3. A tanulói képességek megítélése

A státuszkezelés megértésére irányuló beszélgetésekből, építő vitákból, elemzésekből kitűnik, hogy a pedagógusok többsége mennyire tulajdonít jelentőséget a DFHT-KIP elveinek megfelelő óratervezés összeállításának.

Azok a pedagógusok, akik úgy vélik, hogy a *mindenki jó valamiben* állítás nem fedti a valóságot, többnyire úgy vélik, hogy egyes tanulók semmivel sem tudnak hozzájárulni a feladat sikeres elvégzéséhez, vagyis ebben az esetben már maga a pedagógus is úgy gondolja, hogy vannak olyanok, akik alkalmatlanok a feladatba való bekapcsolódásra. Természetesen ennek ellenkezője sem jelenti azt, hogy minden diák kiemelkedő intellektuális képességgel rendelkezik.

Fontos, hogy a pedagógusok tisztában legyenek azzal, hogy nincs meg minden diáknak minden képessége a feladatok megoldásához, és nincs minden diák birtokában a feladatok megoldásához szükséges minden fontos képességnek (még a kiválóak, tehetségesek sem).

A pedagógusoknak a tanulók képességeiről alkotott véleménye befolyásolja az órai munka kimenetét. Körültekintő szervezéssel és feladatkielöléssel elősegíthetik a képességbeli hiányosságok megszüntetését, az erősségek

fejlesztését és ezzel a tanulók közötti hierarchikus sorrend pozitív irányba történő telrelését. A képességek helytelen megítélése viszont a gyerekek között kialakult rangsor megerősítését, stabilizálását eredményezheti.

A pedagógusnak olyan feladatokat kell összeállítania, amelyen keresztül minden tanulónak esélyt ad arra, hogy megmutathassa azon képességét, amely a feladat sikeres végrehajtásához szükséges.

10.8.4. A tanulói kompetenciákkal szembeni elvárás

Ha a tanulók közötti különbségek a képességek eltéréséből adódnak, akkor a státuszok közelítése nem lehetséges anélkül, hogy valamilyen előrelépés ne történjen a kompetenciákkal szembeni elvárásban. A pedagógusok akkor képesek változtatni a státuszhelyezten, ha megváltoztatják a tanulónak a kompetenciával szembeni elvárásait, de ugyanaz 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 az alulteljesítők tekintetében is előrelépést jelent. Ha a pedagógus körültekintően jelöli ki a különböző képességeket igénylő feladatokat, akkor a tanulók egymás iránti elvárásai megváltoznak abban a tekintetben, hogy tudatosul a másik személynek a feladat végrehajtásához szükséges kompetenciája. A cél annak elérése, hogy senki se gondolja azt, hogy a feladat magas



szintű teljesítése lehetséges a csoport minden tagjának együttműködése nélkül. Ha ezt sikerül elérni, a tanulóknak tudatosul, hogy az új feladat bizonyos területein jól, másokon pedig kevésbé jó teljesítenek, ami az alacsonyabb státuszú tanulók teljesítményének az elismerése miatt az eltérő (magas és alacsony) státuszú tanulók közötti különbség csökkenéséhez vezet. Az eredmény a tanulók közötti együttműködés növekedése, a csoportmunkában való megközelítően egyenlő részvétel lesz. Sikeres kezelés esetén mind az alacsony státuszú tanuló, mind társai elfogadják a pedagógus megerősítését arra vonatkozóan, hogy mindenki képes elvégezni a kijelölt (rész)feladatot, vagyis a pedagógus elvárásai ötvöződnek a tanulók által kialakított magas és alacsony kompetenciaelvárásokkal.

A DFHT-KIP elveinek megfelelő feladatillusztráció¹⁶

Tantárgy: magyar irodalom

Tanítási egység: Csokonai Vitéz Mihály: A Reményhez

Az óra típusa: gyakorló

Nagy gondolat: Amíg élünk, remélünk

Osztály: 6. osztály

Csoportbeosztás: 4 × 5 fős, tudásban heterogén tanulói csoport

Az óra szerkezete:

Csoportalakítás, alapelvek, szerepek áttekintése: 2 perc (A csoportok tudásban heterogén összetételűek. Egy 4-5 fős csoport addig együtt marad, míg a DFHT-KIP-hez tartozó szerepek rotációja minden tanuló tekintetében meg nem történt.)

Szerepek:

kistanár/irányító (státusznövelő jelentőséggel bír)

beszámoló (státusznövelő jelentőséggel bír)

írnok

anyagfelelős

időfelelős

2. Pedagógus motivációja: 3 perc

3. Csoportmunka: 15 perc

4. Csoportok beszámolója: 10 perc

5. Egyéni feladatok: 5 perc

6. Egyéni beszámolók: 5 perc

7. Az óra értékelése: 5 perc

Felhasznált eszközök: csomagolópapír, babák, babaruhák, színes papírok, filctollak, színes ceruzák, egyéb íróeszközök, tablet

Felhasznált ismeretek: a versről és a költő életéről tanultak

16 Köszönjük Vaszkun Anitának a feladatillusztráció elkészítését és kipróbálását.



Fejlesztendő területek: szókincsfejlesztés, műfajok közötti közlekedés, a figyelem versre való irányítása; nonverbális jelek felismerése és gyakorlása, fantázia, kreativitás – érzelmi dominanciájú háttérkompetenciák

Forrásanyag: Csokonai Vitéz Mihály A Reményhez című verse.

Az 1. csoport feladata

Készítsetek egy társasjátékpályát! (Lehet 3D-s is.) Hogy mi alapján? Íme: Találjatok ki egy olyan célt, aminek elérése érdekében az elinduló játékos „végigreménykedheti” a pályát! Bármilyen lehet!

A pálya díszítéséhez válasszatok „képeket” a versből!

Neheztésképp találjatok ki kisebb-nagyobb akadályokat a pályára, amik próbára teszik a remény erejét!

A beszámoló feladata: bemutatni a célt és az akadályokat az osztálynak.

A csoportfeladat mindig nyílt végű, amely alkalmat ad a tanulók közötti véleménycserére, alkotó vitára, innovatív produktum elkészítésére.

Egyéni, névre szóló, differenciált feladatok (1. csoport)

1. Teszteld a pályát, és ez alapján írd meg egy 5 mondatos leírást a rajzolt pályáról! Legyen tárgyilagos stílusú!
2. Teszteld a pályát, és ez alapján írd meg egy 5 mondatos kritikát a rajzolt pályáról! Említsd meg gyengeségeit, de az erősségeit is!
3. Teszteld a pályát, és ez alapján írd meg egy 5 mondatos reklámot a rajzolt pályáról! Lehet 4 soros, ritmusos versbe szedve is. :)
4. Teszteld a pályát, és ez alapján próbálj meg egy 4 soros verset írni a **veled** mint játékosal történt eseményekről!
5. Teszteld a pályát, vizsgáld meg az akadályokat, és próbáld meg nehézség szerint „súlyozni” őket! Írd erről 2 mondatot!

Az egyéni feladatok nem oldhatók meg a tanulók által készített csoportfeladat nélkül. Az egyéni feladat névre szól, képességhez mért, differenciált.

A 2. csoport feladata

Trükkös ötlet: Ha Csokonai verset írt a Reményhez, akkor miért ne írhatna neki a Remény válaszverset? Készítsétek el!

Bármilyen „műfajt” választhattok: lehet akár rapszöveg, énekelt szöveg is, vagy ha nem megy rímekben, lehet levél is. A lényeg, hogy legyen tartalmas, a Reményre jellemző **válaszüzenete**.



Piszkozaton dolgozzatok, majd jól láthatóan írjátok át a „művet” a csomagolópapírra!

Egyéni, névre szóló, differenciált feladatok (2. csoport) *(Az egyéni feladatok nem oldhatók meg a csoportfeladat nélkül, annak felhasználását igénylik. Az egyéni feladat képességhez mért, differenciál. és feltüntetésre kerül a tanuló neve.)*

1. Másold be a füzetedbe a választ! Húzd alá az általad legütősebbnek tartott sort! Próbáld meg 2 mondatban elmagyarázni, miért is ez a legütősebb szerinted!
2. Írj Csokonai nevében egy „válasz-válaszverset”! (8 sor)
3. Milyen érzéseket kelt benned Csokonai verséhez képest a Remény válasza? Vajon javult vagy romlott volna a hangulata a költőnek tőle?
4. Másold be a füzetedbe a választ! Légy te az irodalomtanár: keresd meg, hogyan lehetne jobba tenni, mit lehet még rajta javítani!
5. Másold be a füzetedbe a választ! Írd át egy hivatalos stílusú levéllé! Nem baj, ha vicces, sőt! :)

A 3. csoport feladata *(A csoportfeladat mindig nyílt végű, amely alkalmat ad a tanulók közötti nézetcsereire, vitára, valamint több megoldása lehetséges.)*

Amíg az ember szeretve érzi magát, reménye is marad. Készítetek a költő számára egy listát azokról az emberekről, akik – mint minden más embernél – az ő közvetlen környezetében élhettek! Lehetnek családtagok, de mások is.

Írjátok mindegyikük nevében egy-egy biztató mondatot a költő számára, ami jobb kedvre derítheti! Lehet a mondatok között mindenféle stílusú: komolyabb vagy viccesebb, távolságtartóbb vagy meghittebb is. Bármilyen hosszú lehet.

Ha marad idő, rajzoljátok a nevük mellé az arcukat olyan arckifejezéssel, amitől szerintetek jobb kedvű lenne az elszomorodott költő!

Egyéni, névre szóló, differenciált feladatok (3. csoport) *(Az egyéni feladatok nem oldhatók meg a csoportfeladat nélkül, annak felhasználását igénylik. Az egyéni feladat képességhez mért, differenciál. és feltüntetésre kerül a tanuló neve.)*

1. Válaszd ki a mondatok közül azt, amelyik téged a legjobban megérintett, és másold be a füzetedbe! Írd le 2 mondatban, miért ezt választottad!
2. Találj ki egy olyan történetet, ami a vers boldog befejezése, és amiben szerepel is néhány a felsorolt szereplők közül! 5 mondat legyen legalább!
3. Készíts egy virágcsokrot a füzetedbe, ami vidámbbá tenné a szegény költő szobáját! A virágcsokrot a költő egyik ismerőse küldte. Válaszd ki, ki legyen az! Írj a csokorhoz egy rövid üzenőkártyát a nevében!
4. Válassz ki egy szereplőt, és írd a külső tulajdonságairól egy 5 mondatos jellemzést!
5. Válassz ki egy szereplőt, és írd a belső tulajdonságairól egy 5 mondatos jellemzést!



A 4. csoport feladata *(A csoportfeladat mindig nyílt végű, amely alkalmat ad a tanulók közötti nézetcsere, vitára, valamint több megoldása lehetséges.)*

Rajzoljatok „before-after” képet egy emberről (lehet bárki: férfi, nő, kisebb-nagyobb fiú, lány, idősebb néni-bácsi stb.)! Mit is jelent ez...?

Készítsetek róla egy képet reményvesztetten! A testtartása, a ruhája színe, az arckifejezése, mindene az érzéseit mutassa! Minél több eszközzel fejezitek ki ezt az érzést, annál jobb. Ez legyen a papír egyik oldalán!

Készítsetek róla egy másik képet is, amikor már újra visszatért az életkedve! Itt is: a testtartása, a ruhája színe, az arckifejezése, mindene az érzéseit mutassa! Ez legyen a papír másik oldalán!

Ha marad időtök, írjatok egy rövid párbeszédet, ami a kétféle hangulatú ember között zajlik! Hogyan hatnak egymásra? Elő is adhatjátok.

Egyéni, névre szóló, differenciált feladatok (4. csoport) *(Az egyéni feladatok nem oldhatók meg a csoportfeladat nélkül, annak felhasználását igénylik. Az egyéni feladat képességhez mért, differenciált, és feltüntetésre kerül a tanuló neve.)*

1. Képzeld el, hogy egy társkereső oldal tulajdonosaként az első képpel jelentkezik hozzád ez a valaki, társkeresőként! Mit tanácsolsz neki? Figyelj a tapintatos stílusra! 2 mondat.
2. Képzeld el, hogy egy társkereső oldal tulajdonosaként az első képpel jelentkezik hozzád ez a valaki, társkeresőként! Mik azok a dolgok, amikről elismerőleg tudsz szólni? Írj erről két mondatot!
3. Írj annyi ellentétpárt a két képet összehasonlítva, amennyit csak lehetséges! [pl. fekete kabát – piros kabát]
4. Oszd meg egyik saját reményedet az első rajzon szereplő emberrel! Készíts erről egy 10 soros párbeszédet! Vajon ilyen hangulatban miket mondana neked?
5. Oszd meg egyik saját reményedet a második rajzon szereplő emberrel! Készíts erről egy 10 soros párbeszédet! Vajon ilyen hangulatban miket mondana neked?

Az 5. csoport feladata *(A csoportfeladat mindig nyílt végű, amely alkalmat ad a tanulók közötti nézetcsere, vitára, valamint több megoldása lehetséges.)*

Figyelem! Ebben a feladatban az összes kézre szükség lesz!

Elevenítsétek meg a vers szereplőit a babák és megfelelő felöltöztetésük segítségével!

A verset megvizsgálva készítsetek ehhez egy listát a szereplőkről!

Játsszátok el a babákkal a versben történeteket! Hogy minden babaszereplő számára mozgalmasság legyen a „bábelőadás”, nyugodtan hozzájátszhattok kitalált dolgokat!

Írjátok le a papírra a szereplők között zajló párbeszédet!



Egyéni, névre szóló, differenciált feladatok (5. csoport) (Az egyéni feladatok nem oldhatók meg a csoportfeladat nélkül, annak felhasználását igénylik. Az egyéni feladat képességhez mért, differenciál, és feltüntetésre kerül a tanuló neve.)

1. Vizsgáld meg a verset! Hányszor említi meg a költő a „mellékszereplőket”?
2. Másold be a füzetedbe a párbeszédet! Légy te a magyartanár: jelöld meg, hol lehetne még jobbra fejleszteni, javíts rajta!
3. Próbáld meg leírni emlékezetből a babaszereplők ruháit! Kerek, egész mondatokat használj!
4. Vannak az embereken kívül más élőlények is a versben. Mik azok? Írd le mindet!
5. Ki volt a kedvenc szereplőd? Miért? Indokold meg 2 mondatban!

10.8.5. A státuszhelyzet hatása a tanulók órai munkájára

Az alábbiakban a tudásban és szocializáltságban heterogén összetételű osztályokban az eltérő státuszú tanulók csoportmunka során tapasztalt órai tevékenységét mutatjuk be. Úgy véljük, hogy a pedagógus 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,¹⁷ másrészt ezek az interaktív feladatok alkalmat adnak az alacsony státuszú tanulók ismereteinek, készségeinek és személyes attitűdjeinek kiépítésére.

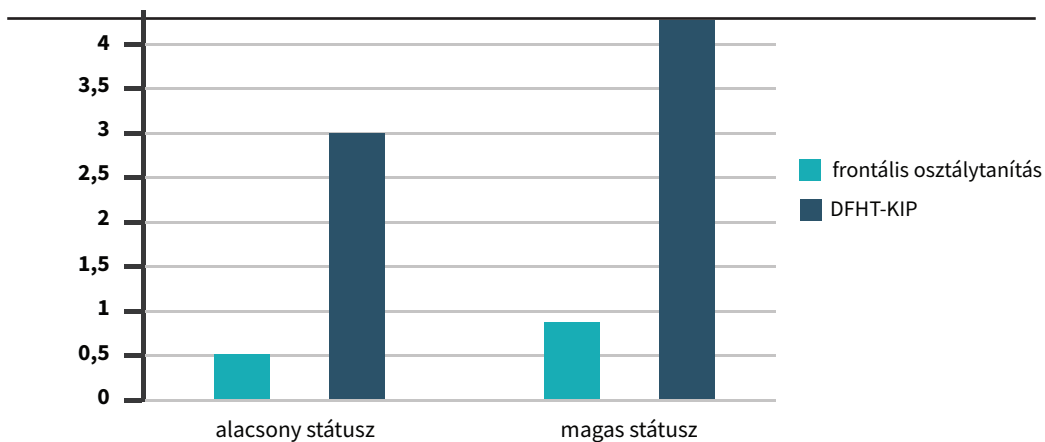
A státuszhelyzet hatása a beszédgyakoriságra

A magas státuszú gyerekek feladattal kapcsolatos beszédaránya az alacsony státuszúakéhoz képest jelentős különbséget mutat, amely eltérés a DFHT-KIP-pel csökkenthető.

A tanulók státusza és a feladattal kapcsolatos beszédgyakoriság között szignifikáns összefüggés van¹⁸ (6. ábra).

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

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



Az értékeket összehasonlítva szembeűnik, hogy az alacsony státuszú tanulók beszédaránya minden összehasonlításban alacsonyabb a magas státuszúakéhoz képest, amely eredményből az következik, hogy a magasabb státuszú tanulóknak több alkalma adódik a szóbeli szereplésre, mint az alacsony státuszúaknak, és amellyel együtt az is valószínűsíthető, hogy ez a magasabb beszédgyakorlás több alkalmat ad a feladattal kapcsolatos tevékenységre, és ezzel párhuzamosan az ismeretelsajátításra. Az is érzékelhető, hogy mind az alacsony, mind a magas státuszú tanulóknak a csoportmunkán alapuló tanítási módszerben van több lehetőségük a szóbeli szereplésre, a kommunikációs készségük fejlesztésére.

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

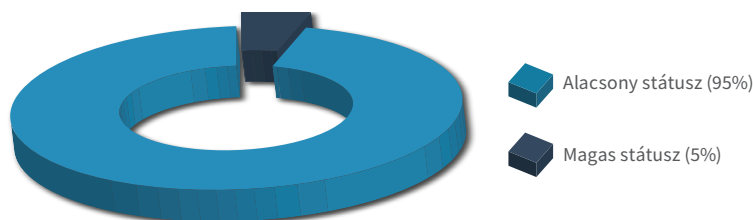
A státuszhatás hatása a tanulók órai tevékenységére

A DFHT-KIP szerinti csoportfoglalkozás pozitív irányba befolyásolja az alacsony státuszú tanulók órai teljesítményét a hagyományos, frontális osztálymunkához képest.

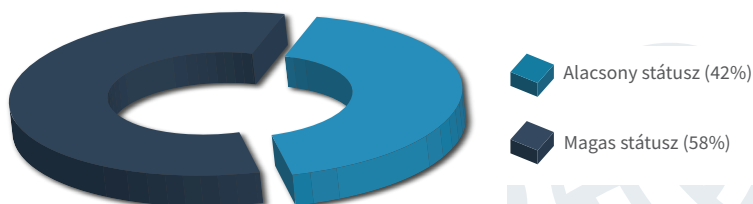


A csoportmunka jótékony hatása az alacsony státuszú tanulók esetében abban mutatkozik meg, hogy több lehetőséget ad a tanulók kibontakozására, mint a hagyományos osztálymunka¹⁹ (7. ábra, 8. ábra).

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



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

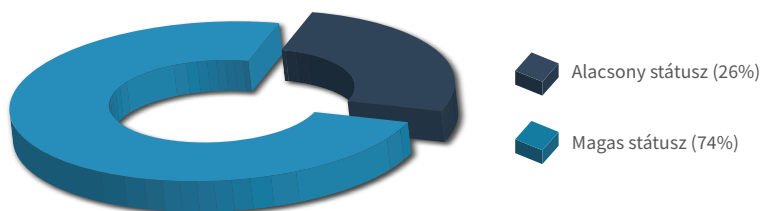


Ezzel szemben a kontrollcsoportban az alacsony státuszú gyerekek tevékenységaránya 3 perc alatt 0,08, míg a magas státuszúaké 0,23, a különbség tehát 2,9-szeres.

Az eredményeket összehasonlítva megállapíthatjuk, hogy az alacsony státuszú tanulók tevékenységaránya az összehasonlításokban alacsonyabb a magas státuszúakéhoz képest. Megállapítható továbbá, hogy a tevékenykedésre mind az alacsony, mind a magas státuszú tanulóknak a DFHT-KIP által szervezett csoportmunka alatt 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).

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.

10.8.6. A tanulói szerepek státusznövelő hatása

Az osztályok összetétele és a feladatok komplexitása a megszokottól eltérő munkaszervezést kíván. A csoportmunkában a pedagógus az irányító szerep helyett a szervező szerepet tölti be. A pedagógus ekkor átruházza hatalmát (átadja irányító szerepét) 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 pedagógus 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/irányító” mint státusznövelő szerep

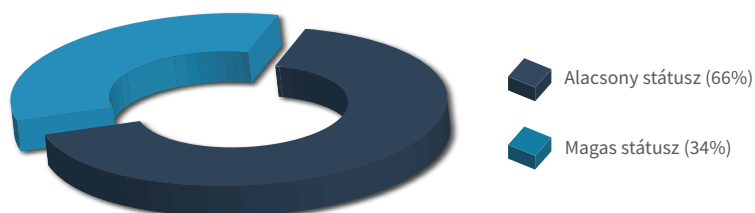
Kérdés, hogy a „kistanár” (irányító) szerep milyen hatással van a szerepet betöltő alacsony státuszú gyerekek szereplésére.

Szereplés alatt értjük a beszélgetés tevékenységét, vagyis a segítségadást és segítségkérést, a „kistanári” szerephez kötődő beszélgetést, a feladattal és a nem a feladattal kapcsolatos beszélgetést.



Hasonlítsuk össze az alacsony státuszú „kistanárok” tevékenységének gyakoriságát a nem „kistanár” egyéb szerepet betöltő, alacsony státuszú gyerekek tevékenységének gyakoriságával! Az eredményt azt feltételezi ($\text{sig} = 0$), hogy a „kistanár” szerep pozitív hatással van az alacsony státuszú gyerekek szereplésének gyakoriságára²⁰ (10. ábra).

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



Vizsgáljuk meg, hogy a „kistanár” szerep gyakoribb munkavégzést von-e maga után, mint az egyéb szerep!²¹

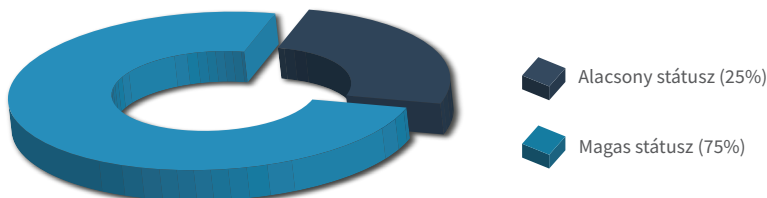
Megállapítjuk, hogy a csoportmunka során a tanulók egyenlő arányban vesznek részt a feladatmegoldásban, a közös munkában, ami végső soron a csoportmunka – és egyúttal a státuszkezelés – egyik célja.

Hasonlítsuk össze a magas és az alacsony státuszú tanulók segítségadási gyakoriságát!²²

A mérési eredményből arra következtetünk, hogy a magas státuszú – feltételezhetően jobb tanulmányi eredménnyel rendelkező – tanulókat többször kéri a segítségadásra, illetve ők maguk is nagyobb készletet éreznek e tevékenység adására, szem előtt tartva a DFHT-KIP egyik alapelvét, amely szerint „köteles vagy segítséget adni annak, aki kéri” (11. ábra).

21 Az eredmények azt mutatják, hogy a „kistanár” szerepet betöltő gyerekeknek a társaikkal végzett munka-gyakoriságának átlaga 3,81, a nem „kistanároké” pedig 3,84.

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



Nézzük meg, hogy az egyéb szerepet birtokló tanulók a „vezető” szerephez képest milyen viselkedésformát mutatnak! Keressük a választ arra, hogy az egyéb szerepet betöltő tanulóknál milyen mértékben jelentkezik a segítségkérés tevékenység!²³

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

*

A tanórai munka vizsgálata során megfigyelőlapokkal mérhetjük a pedagógus, a tanulói csoport és az egyes tanulók órai tevékenységét. A pedagógusi megfigyelőlapok segítségével a pedagógus irányító (hagyományos órai tevékenységnek megfelelő) szerepének átadását és a státuszkezelő munkát, a tanulói csoportot mérő lapokkal a tanulók közötti együttműködést, az egyéni tanulói megfigyelőlapokkal a tanulók és a „kistanár” órai tevékenységét vizsgáljuk.²⁴ A mérés során arra keressük a választ, hogy a pedagógus irányító szerepének átadásával és a státuszkezelő tevékenységgel egy időben hogyan változik a tanulók teljesítménye. A három megfigyelőlapot az alábbiakban elemezzük.

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

A „kistanár” szerep jelentős hatást gyakorol a tanulók státuszának megváltoztatására. A „kistanár” mint vezető helyzetben lévő tanuló tevékenysége pozitív hatást vált ki a tanulók közötti interakcióra. Ha a pedagógus átadja az irányító tevékenységét, akkor a tanulók felsőbb irányítás iránti igénye, vagyis a pedagógusra várás csökken.

23 A mérés során szignifikáns összefüggést találtunk a két tanulói csoport tevékenysége között (szignifikancia = 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.



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

Amikor a tanuló tölti be a pedagógusszerepet („kistanár” lesz), akkor a pedagógus 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 pedagógusé negatív (tanulók közötti együttműködést csökkentő) hatású. Amikor a pedagógus 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 pedagógusi státuszkezelés (lásd pedagógusi megfigyelőlap) pozitív hatást vált ki, elsősorban az alacsony státuszú gyerekek tevékenységére. A státuszhelyzet kezelése szignifikánsan csökkenti a státusz befolyását a tanulók egymás közötti interakciójára. A pedagógusok státuszkezelésének gyakorisága széles skálán mozog, de mivel a tanulók közötti együttműködés mértéke megfelelő, így elsősorban nem a státuszkezelés gyakorisága, hanem maga a kezelés ténye az, ami fontos. Azt gondoljuk, hogy néhány státuszkezelés is elég lehet, hogy befolyásolja egy tanuló felé mutatott kompetenciaelvárás²⁵ a csoportmunka során.

A pedagógusok a munka során folyamatos megerősítésekkel próbálják emelni az alacsony státuszú tanulók elismerését, vagyis a pedagógus, a tanuló jó teljesítménye esetén, gyakran dicsérje a tanulót a csoportmunka során. Az alacsony státuszú tanulók ilyen irányú megerősítése fontos tényező, amely hatással van az osztálytársak véleményére, éppen úgy, mint az alacsony státuszú gyermekére. A feladat megoldásához szükséges kompetencia fejlesztése segíti az alacsony státuszú tanulót, hogy aktív résztvevője legyenek a csoportmunkának.

A státuszhelyzet meghatározza a tanuláshoz való viszonyt. Amikor a pedagógusok és a magasabb státusszal rendelkező társak az alacsonyabb státuszú tanulóktól magasabb kompetenciát várnak el, a tanulók nagyobb erőfeszítéseket tesznek a tanulásban, ami pozitív hatással lehet az ismeretsajátításra. Ugyanez történhet a „kistanár” szerep betöltésénél, amikor a tanuló társak a „kistanár” szerephez magasabb kompetenciát társítanak, amely szintén fokozott tanulói teljesítményre ösztönöz.

A pedagógus, a DFHT-KIP-nek megfelelően, irányító szerepének átadásával képes a tanulók közötti egyenrangú interakció elősegítésére a csoporton belül, vagyis minél

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

inkább háttérbe vonul, annál inkább együtt dolgoznak a gyerekek. Ugyanakkor ha a pedagógus nem képes az irányító szerep átadására, vagyis a pedagógusi irányítás dominál, megmarad, akkor nyilvánvaló, hogy mind az alacsony, mind a magas státuszú gyerekek kevesebbet beszélnek (12. ábra).

12. ábra: A pedagógus és a „kistanár” feltételezett befolyása az ismeretsajátításra





11. Mérés és értékelés

11.1. Státuszvizsgálat szociometriai mérésekkel

A DFHT-KIP első lépéseként szociometriai vizsgálat segítségével megállapítjuk, hogy kik azok a tanulók, akik a periférián, illetve a hierarchikus sorrend alján helyezkednek el az osztályközösségeken belül (ők lehetnek kiváló képességűek, alulteljesítők, alulszocializáltak, de akár személyiségük miatt nem kedveltek is).

A mérési eredményekből kiindulva státuszkezelő munkát végzünk, amelynek célja, hogy a hátrányos helyzetű tanulók osztálytermi rangsorában, hierarchiájában pozitív változás álljon be, ami azt jelenti, hogy státuszközeledés megy végbe a tanulók között. A DFHT-KIP alkalmazása után ezért újra végezzük el a szociometriai méréseket annak megállapítására, hogy a DFHT-KIP alkalmazását követően történt-e változás a tanulók státuszát tekintve. A méréseket ismét az osztályfőnökök végezzék. A válaszok rögzítésére újra a szociometriai felmérőlapot használjunk.

11.2. Következtetés a mérési eredmény alapján

A megfelelő gyakorisággal alkalmazott DFHT-, DFHT-KIP-órák esetén egy év után megismételt szociometriai mérés kedvező értékei a rendszeres és átgondolt csoportmunka alkalmazására mutatnak rá. A DFHT-KIP kívánalmainak megfelelő csoportmunka-szervezés során a tanulók munkájában megmutatkozó eredmények a következő területeken várhatók:

- Közös, csoportmunkán alapuló, pedagógustól független munkavégzés jön létre, amelynek eredménye minden tanuló tekintetében a képességekhez mérten jó, sőt kiemelkedő egyéni teljesítmény létrejötte.
- Tudatosul a tanulóknál, hogy mindenki számára létezik olyan feladat, amelyet megfelelően végre tud hajtani a csoporton belül.
- A „mindenkit vezetői szerephez juttatás” elve növeli a státuszkezelő munka eredményességét.
- A státuszkezelő csoportmunka és az egyénre szabott feladatok alkalmazásán keresztül előrelépés történik a társas mező megtartásában és pozitív irányba történő elmozdításában, valamint a magányos, hátrányos helyzetű gyerekeknek a társas mező felé történő irányításában.



11.3. Tapasztalatok a pedagógusi és tanulói kérdőívek alapján

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

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

11.3.1. A pedagógusok válaszai

A pedagógusnál a nyitott kérdésekkel a DFHT-KIP alkalmazásának kezdeti időszakában tapasztaltak iránt érdeklődünk, míg a zárt kérdéseket tartalmazó itemsorban a hagyományos frontális óravezetést, a hagyományos csoportos óravezetést (akár a DFHT, de nem a DFHT-KIP), illetve a DFHT-KIP szerinti ismeretelsajátítást hasonlítottuk össze, oly módon, hogy egy-egy vizsgálati szempont esetében *akár több módszert is* választhattak a megkérdezettek. Az alábbiakban e vizsgálat sorozat eredményeit kérdéskörönként ismertetjük.

Nyitott kérdések

A DFHT-KIP bevezetését követő félév végén kitöltött pedagógusi kérdőívekből elsősorban arra akartunk 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 pedagógusok 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. A kérdésekkel végső soron a csoportmunka alkalmazásának indokaira kerestük a választ.

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

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

A tanulók tekintetében

- motiváltság erősödése
- alkotás öröme, sikerélmény



- együttműködés, csoportkohézió erősödése
- kommunikációs készség fejlődése, érvelési technika elsajátítása
- gondolkodás fejlesztése,
- önállóság, innovációs készség fejlődése
- önértékelésben bekövetkezett pozitív változás
- a gyerekek viselkedésében bekövetkezett pozitív változás

A pedagógusok részéről

- szakmai munka színvonalának emelkedése
- szakmai együttműködés erősödése, szakmai diskurzus megindulása a kollégák között
- sikerélmény, a kiegészítés megelőzése

Közel minden csoportmunkát alkalmazó pedagógus (95,21%) úgy ítélte 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 nyitott végű feladatok összeállítása akár többnapos gondolkodást – ahogy többen fogalmaztak, alkotómunkát – kíván, amíg a konkrét feladatok kidolgozása 2-3, esetleg 4-5 órát, akár egy napot vesznek igénybe. Ennél talán még nagyobb kihívást jelent a differenciált, személyre szabott egyéni feladatok kijelölése, annak a kritériumnak a teljesülése, miszerint az egyéni feladatok nem oldhatóak meg a csoportmunka eredményének a felhasználása nélkül. Gyakran szembesültek azzal a pedagógusok, hogy még a tökéletesnek tűnő csoportmunkát is meg kellett változtatni ahhoz, hogy az egyéni feladatokat képesek legyenek a DFHT-KIP kívánalmainak megfelelően megszerkeszteni.

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

- „Kezdetben napokat gondolkodtam a feladaton.”
- „Csak az ötödik alkalommal éreztem, hogy könnyebben jönnek a gondolatok.”
- „Először sehogy sem sikerült a nyitott végű feladatok kitalálása. A mentor sok segítséget adott.”
- „A csoportfeladatok rendben voltak, az egyénieket nem sikerül úgy kitalálni, hogy ne lehessen megoldani őket a csoportmunka nélkül.”
- „Én rögtön ráéreztem. Élvezem. Egy idő után azt vettem észre, hogy egyre jobb gondolatok jönnek.”
- „Ha ma elhatározom, hogy holnap DFHT-KIP-órát szeretnék tartani, az óra előkészülete gyakorlatilag a vázlatírás/begépelés idejét öleli fel.”
- „Nekem nem igényel több időt, mint egy más munkaforma szerint szervezett órára történő felkészülés.”



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

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

- „Minden gyereket be tudok vonni az órába. Olyanokat is, akiket eddig nem.”
- „A tanulók passzív befogadók helyett aktív részesei lettek az órának.”
- „Alig várják, hogy ilyen óra legyen.”
- „Ha az egyik osztályban DFHT-KIP-et tartok, akkor a másik is követeli.”
- „Érdekes módon jobban megjegyzik a tananyagot.”
- „Mindenki elfogadja egymást. Tudnak és akarnak együtt dolgozni.”
- „Élvezik az órákat.”

Az oktató-nevelő munka hatékonysága szempontjából kiemelkedően fontos kérdés, hogy a pedagógus hogyan érzi magát feladata ellátása közben. Többségük említette, hogy e módszer alkalmazásával végre lehetőségük van minden gyerek aktivizálására és a gyerekek személyiségének jobb megismerésére, amely elégedettséggel, örömmel tölti el őket.

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

- „Nagyon izgultam, hogy fog sikerülni.”
- „Rájöttem, hogy ez nekem megy.”
- „Látom, hogy fejlődnöm kell.”
- „Elégedett vagyok.”
- „Öröm volt nézni, ahogy a gyerekek együtt dolgoznak. Nem gondoltam, hogy erre képesek.”
- „Több gyerekről kiderül, hogy mi a rejtett erőssége.”
- „Megdöbbsentem, hogy milyen kreatívak a gyerekek.”
- „Meglepődtem, hogy működik.”

A módszerrel kapcsolatos valós attitűdöket jól méri, hogy a pedagógusok ajánlanák-e és milyen indokkal azoknak a kollégáknak a csoportmunka-szervezést, akik eddig tartózkodtak az alkalmazásától. A kérdésre adott válasz gyakorlatilag valamennyi pedagógus tekintetében pozitív volt.

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

- „Számomra ez a módszer a tanári módszertani professzionalizmusról szól.”



- „Azoknak ajánlom, akik úgy érzik, hogy a tanulók megváltoztak, és egyre nehezebb őket lekötni az órán. Ezzel a módszerrel sikerülni fog.”
- „Akik úgy érzik, hogy a kiegészítés határán vannak. Ez egy megújulás.”
- „Ha innovatív a kolléga, akkor ez tetszeni fog neki, hiszen megadja az alkotás örömét.”
- „Ha valaki módszerben újat keres, hát ebben megtalálja.”
- „Mindig gond, hogyan hozhatjuk a feladatokat életközeli helyzetbe. Itt megtanultam, hogyan készítek így feladatot.”
- „Egy másik osztály kerül ki a keze alól. Megváltozik a gyerekek viselkedése. Közösség lesz az osztály.”
- „A gyerekek megtanulnak beszélni, prezentálni.”
- „Ez a módszer elsősorban azért jó, mert több sikerélményt tartogat mind a diák, mind a tanár számára. Az erősségek jobban megmutatkoznak.”
- „Közelebb lehet kerülni a gyerekekhez.”
- „Az egyik legnagyobb változás a tantestületen belül ment végbe. Persze nem mindenki tekintetében. A nyakasok, akik féltik a kiharcolt pozíciójukat, nem akarnak váltani. Viszont irigykedve nézik azokat, akiknek ez könnyen megy. De nem vallják be.”

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 DFHT-KIP alkalmazásával összefüggésben: tapasztalatuk szerint a módszer alkalmazása során javult a kollégák egymáshoz való viszonya, kapcsolataik, kommunikációjuk gyakorisága.

A kérdőívekben olvasható számtalan pozitív vélemény mellett nem szabad figyelmen kívül hagynunk a módszer alkalmazása során felmerült, azonban legtöbbször rejtetten, egy-egy szóval, futólag megemlített – de mindenképpen átgondolásra érdemes – kételyeket, kérdéseket, negatív tapasztalatokat. Azt gondoljuk, hogy az alábbi válaszok indikátorai a pedagógusok egy csoportjának az újításokkal, innovatív megoldásokkal szembeni hozzáállásának.

Kételyek és problémafelvetések

- „Nem gondolom, hogy az én tantárgyamnál működik.”
- „Én már öreg vagyok ehhez. Két év múlva nyugdíjba megyek.”
- „Tudom, hogy jó, de nekem erre nincs időm.”
- „Nem akarom.”
- „Azt mondják, hogy 2-3 év múlva lesz eredménye. Nem hiszem.”
- „Mitől jó az, ha szórakoznak?”

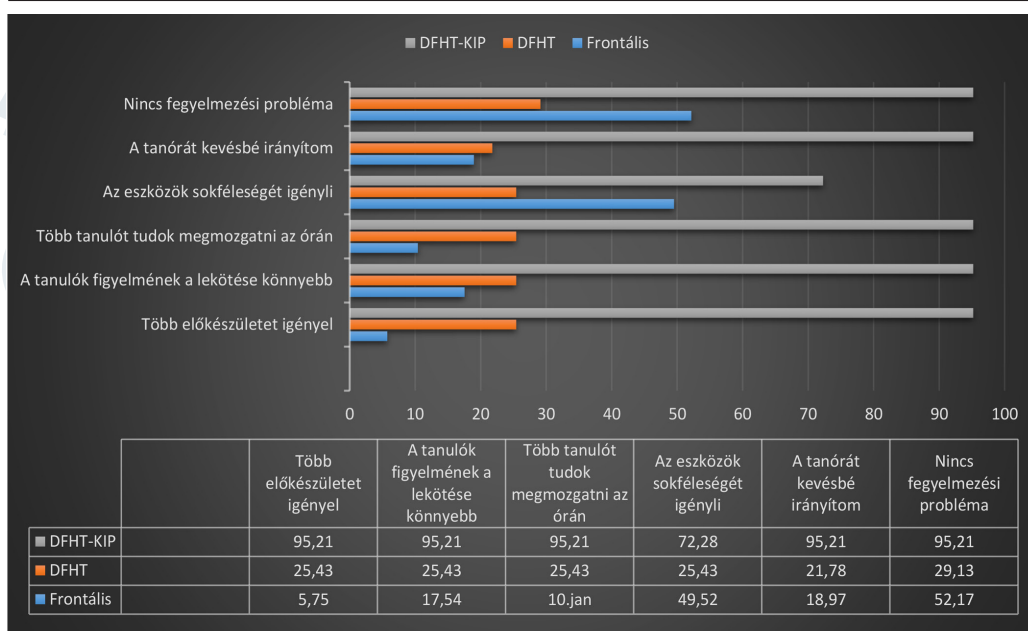
Zárt kérdések

A zárt kérdések között öt előre meghatározott itemmel mértük, hogy vajon a frontális osztálytanítás, a hagyományos csoportmunka és a DFHT-KIP szerinti munkaforma mennyire bír az oktatási-nevelési munkát könnyebbé tévő erényekkel. Ennek a kérdőívnek a kitöltésére csak a DFHT-KIP-et jól alkalmazó nevelőket kértük.

A válaszadó pedagógusok jelentősebb része (90% felett) a tanulók figyelmének a lekötése, a fegyelmezési problémák alacsony voltának, illetve a tanulók bevonásának szempontjából egyértelműen a DFHT-KIP-et ítélte a leghatékonyabbnak a három tanulásszervezési módszer közül. A válaszok nyomán jellemzőnek tekinthető az is, hogy a hagyományos csoportmunka a hagyományos frontális óravezetésnél némileg jobb megítéléssel rendelkezik.

A módszer jövőbeni alkalmazásának gyakoriságát tekintve alapvetően kétféle vélekedést olvashattunk: a pedagógusok közel fele minden negyedik-ötödik órán tervezi alkalmazni a DFHT-t és a DFHT-KIP-et, míg a megkérdezettek másik fele a tervezett gyakoriságról nem nyilatkozik egyértelműen, a tanított témától teszi függővé (13. ábra).

13. ábra: A pedagógusok véleménye a DFHT-KIP szerint szervezett óráról



11.3.2. A tanulók válasza

Méréseink során 125 tanulói kérdőívet elemeztünk. A nyitott kérdések megválaszolását azoktól a negyedik osztályos vagy felső tagozatos tanulóktól kértük, akik először találkoztak a DFHT-KIP szerint szervezett tanítási órával iskolai munkájuk során. A zárt



kérdőívek kitöltésére tetszőleges időpontot választottunk, ügyelve arra, hogy a tanulók megfelelő információkkal rendelkezzenek mindhárom oktatási módszerről. A zárt kérdőívben az ismeretelsajátítási módszerek összehasonlítása közben egy-egy vizsgálati szempont esetében akár több módszert is választhattak a megkérdezettek. A továbbiakban e vizsgálat sorozat eredményeit ismertetjük.

Nyitott kérdőív

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

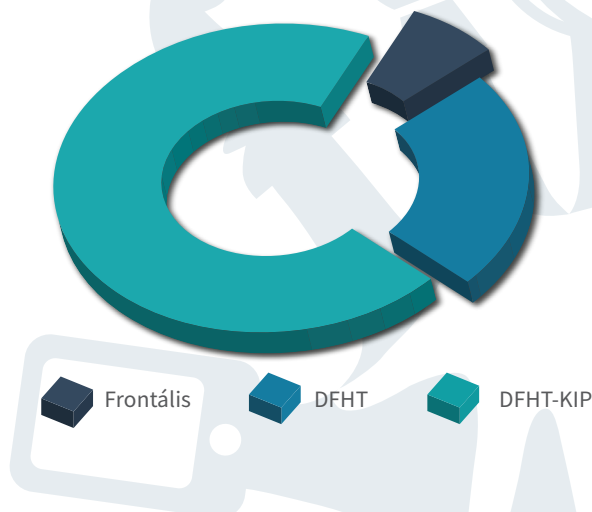
A kérdések között szerepelt, hogy a tanuló milyen feladatot teljesített az órai munka során, illetve volt-e olyan tanulói szerep, amit szívesebben teljesített volna.

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

Végül azt akartuk megtudni, hogy a megkérdezett szeretné-e, ha több hasonló órán vehetne részt.

A kérdőív első kérdésére – *Hogy tetszett a tanítási óra?* – majdnem minden megkérdezett gyerek pozitív értékelést adott, 119 fő (95%) a DFHT és a DFHT-KIP szerinti csoportmunkát jónak találta. Az összes megkérdezettből 72% a DFHT-KIP-et különösen jónak tartotta, míg a tanulók további 23%-a nyilatkozott úgy, hogy tetszett neki ez a munkaforma, és csak 5% gondolja, hogy neki a frontális munkaforma megfelelőbb (14. ábra).

14. ábra: A DFHT-KIP kedveltsége a tanulók körében (%)





A második kérdésre – *Miben volt más a DFHT-KIP szerinti óra az eddig megismert tanítási óránál?* – a következő jellemző válaszokat kaptuk:

- „Érdekesebb.”
- „Jó volt együtt dolgozni.”
- „Kaptam segítséget az egyéni feladatom megoldásához.”
- „Végre rajzolhattam, pedig nem is rajzóra volt.”
- „Jobban megértettem, mert Andi magyarázott.”
- „Olyan, mintha játszanánk.”
- „Nem féltem.”
- „Azt mondta a tanító néni, hogy minden ilyen óra hasonló lesz. Ez jó.”
- „Jobban megmaradtak a dolgok a fejemben, és jobban pörgött az eszem.”

A harmadik kérdés a tanulóknak az órai munka során betöltött szerepére vonatkozott. Itt minden válaszadó elégedettségének adott hangot, kedvelték tevékenységüket. 104 fő (83%) jelezte, hogy bár tetszett neki a szerepe, de 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 adtak-e segítséget. A minta közel felénél általános válaszként azt kaptuk, hogy mindenki segített mindenkinek, míg a másik fele egyértelmű *igennel* válaszolt. Öten voltak, akik azt mondták, hogy jobban szeretik egyedül megoldani a feladatokat.

Arra a kérdésre, hogy a jövőben szeretnék-e, ha hasonló órászervezés lenne, mindenki pozitív választ adott, a többség egybehangzóan azzal indokolta választát, hogy nagyon szeret csapatban dolgozni. Érveik között szerepelt még az is, hogy az óra kötetlen, érdekes és izgalmas.

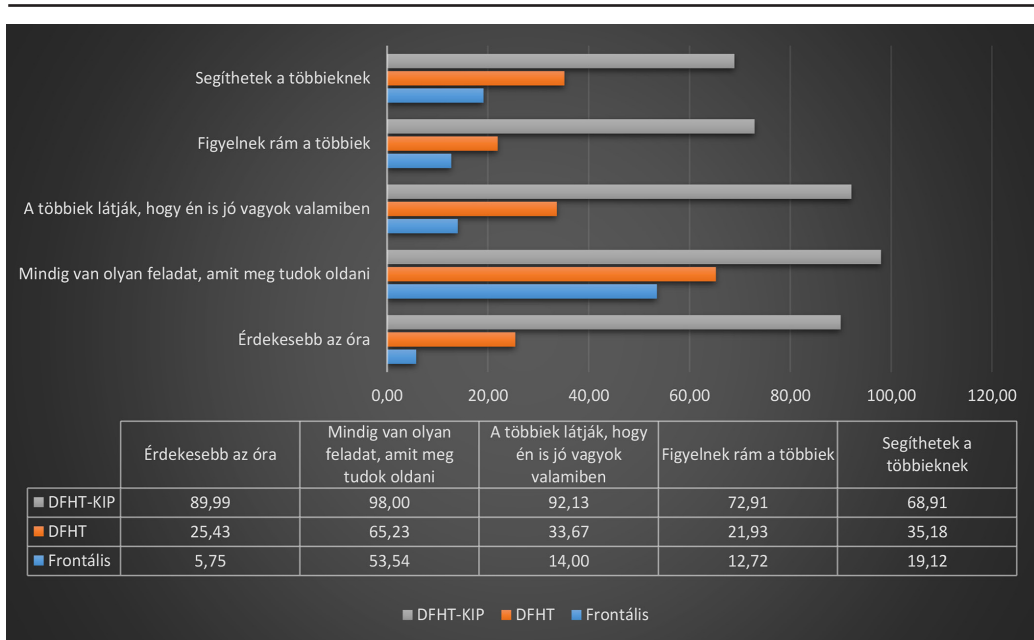
Jellemző válaszok a „Szeretnéd-e, ha több hasonló órászervezés lenne?” kérdésre

- „Szeretném, mert itt én is meg tudtam mutatni, hogy miben vagyok jó.”
- „Jó, hogy az osztálytársaim segítenek.”
- „Szeretném, mert érdekesebbek a feladatok.”
- „Én így jobban megjegyeztem a feladatot.”
- „Együtt szeretnék dolgozni megint a többiekkel, mert az jó.”
- „Szeretném, mert hátha Lorival egy csoportba kerülök.”

A diákok többsége úgy véli, hogy számára a DFHT-KIP-óra sikerélményt nyújt, amelyet az alábbi ábra szemléltet. A tanulók ezeket az órákat szívesebbnek találják, és azt is pozitívan értékelhetjük, hogy a tanulók véleményét, ötleteit figyelembe veszik a csoport tagjai (15. ábra).



15. ábra: A tanítási óra jellemzése (diákok)



11.3.3. A csoport és az egyén teljesítményének értékelése

A heterogén osztályban a csoportmunka alkalmas a képességek fejlesztésére, és képes javítani a gyerekek közötti kapcsolatot (*Johnson és Johnson 1999*). A legnehezebb és legvontabb fogalmak hatékonyabban taníthatóak csoportban, mint egyéni feladatmegoldással (*Cohen 1991*). Természetismeret-órán például a tanulók teljesítménye a komplex feladatok miatt jobb volt, mint amit egyéni munkával értek volna el. A vizsgálatok szerint azok a diákok, akik csoportokban dolgoznak, jobban megértik a feladatot azoknál, akik egyénileg oldják meg azt. A csoportmunkát alkalmazó pedagógusoknak a módszer technikai alkalmazása és a státuszkezelés mellett figyelmet kell fordítaniuk a teljesítményértékelésre is (*Smith 1998; Lord 2001*). A csoportmunkát nem elegendő egy teszttel lezárni. A csoportmunka folyamán a pedagógusnak tudnia kell, hogy a tanulók mit profitáltak a csoportmunkából. Az értékelésnél ezért fontos, hogy az elvárások legyenek egyértelműek, azaz a pedagógus utaljon a fejlesztendő kompetenciákra (*Shepard 2001*). Ennek hiányában a tanulók nem tudják, hogyan viszonyuljanak a kívánt kompetencia fejlesztése felé, aminek következménye az lesz, hogy nem tesznek erőfeszítéseket saját munkájuk irányítása tekintetében (*Brookhart 1999*).



12. A DFHT és a DFHT-KIP alkalmazásának hosszú távú eredményei

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

Gyakran szembesültünk azzal, hogy egy diák uralta a csoportot, vagy éppen ellenkezőleg, egy tanuló teljesen kivonta magát a munka alól. Egyik fontosabb megállapításunk, hogy szignifikáns pozitív kapcsolat mutatható ki a tanulók beszélgetése, közös munkája és az ismeretszerzés között (Smith 1998; Lord 2001; Cohen–Lotan 2014; K. Nagy 2015). A DFHT-KIP-pel dolgozó osztályokban folytatott megfigyelések azt mutatják, hogy azoknak a tanulóknak, akiknek jobb tanulmányi eredményük van, 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 lehetőségük 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 haladnak úgy, mint aktívabb társaik. Vizsgálati eredményeink alapján megállapítjuk, hogy a DFHT-KIP elveinek megfelelően szervezett csoportmunka lehetőséget ad mindkét státuszhoz tartozó tanulócsoportnak a gyakoribb órai szereplésre, és ezáltal az ismeretszerzésre. Azonban 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 DFHT-KIP-ben minden csoportnak státuszukban eltérő tanulók a tagjai, vagyis az osztály heterogenitása miatt a csoporton belüli heterogenitás is megmutatkozik, amelyet a tanulók ismernek. Rendelkezésükre áll egymásról az összes státuszinformáció, ami befolyásolja annak eldöntését, hogy ki melyik feladat ellátására alkalmas. Az együttműködést szerepek és szabályok segítik. Az eredmények azt mutatják, hogy a szerepekkel és az együttműködés szabályainak a követésével sikerül elkerülni azt, hogy egy személy uralja a csoportot, és mindenki úgy érezheti, hogy egy olyan csapatnak a tagja, amelynek munkájához ő is alkotó módon járul hozzá.

A csoportban a tanulók között többfajta rangsor alakult ki. Az egyik rangsor a tudás alapján állítható fel, amelyben az egyént tanulmányi teljesítménye szerint ítélik meg társaí. A másik a szerepek alapján kialakult rangsor, amely ugyanolyan hatással lehet a csoportmunkára, mint a tudás által kialakult státusz. Szoros kapcsolat van a státusz-növelő „kistanár” szerep alkalmazásának gyakorisága és az ismeretsajátítás között, mivel ez a szerep ösztönzi leginkább a tanulót a problémamegoldó gondolkodásra. A „kistanár” szerepben a tanuló vonzóbbnak tűnik társaí szemében, amely kihat a tanuló 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 és izolálttá váljanak, vagyis ezzel nagyobb az esély arra, hogy mindenki részt vesz a munkában. A szerepeknek, elsősorban a „kistanár” szerepeknek tehát a csoportdinamikában kiemelt jelentősége van.

A tanulók közötti együttműködés, a kooperáció befolyásolja a státuszkezelő munka eredményességét. A pedagógus 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 pedagógusi irányítás pedig csökkenti a tanulók közötti együttműködést. Ha a pedagógus csökkenti direkt irányító tevékenységét, akkor a tanulók közötti önálló, pedagógustól független munkavégzés fokozódik, miközben a diákok egyre gyakorlottabbá válnak a kijelölt szerep teljesítésére. A DFHT-KIP előrehaladásával a kompetenciákkal szembeni elvárások megváltoznak. 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.

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, akiknek a 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 státuszinformációkat elvárásai megfogalmazásánál. Ez a kombinálóképesség döntő jelentőségű a státuszhelyzet megváltoztatásában.

A tanulók között a státuszhelyzetet befolyásoló tényezők között tartjuk számon a hátrányos helyzethez tartozást is. Vizsgálataink során arra a megállapításra jutottunk, hogy mivel a nem hátrányos helyzetű tanulók aktívabbak hátrányos helyzetű társaiknál, ezért feladatvégzés közbeni szóbeli megnyilvánulásuk szignifikánsan gyakoribb. Mint már fentebb utaltunk rá, az órai munka során a különböző státuszokhoz 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 a csoporton belüli egyenlőtlenség mérsékléséhez,

és bizonyos mértékben a hierarchikus rend megváltozásához vezet. Ennek ismeretében a pedagógus célja úgy meghatározni a feladatokat, hogy az osztályban kialakult tanulói rangsor és a szereplés gyakorisága közötti kapcsolatot lazítsák. Éppen ezért a csoportmunka sikerességének két legfontosabb mutatója az, hogy vajon a csoport hány százaléka



járul aktívan hozzá a közös munkához, illetve az, hogy a pedagógus milyen módszereket alkalmaz a státuszproblémák kezelésében.

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. Ennek következményeként az a tanuló, aki a legtöbbet szenved a státuszproblémától, hátrányos helyzetű, gyenge tanulmányi eredményt felmutató tanuló.

A DFHT-KIP-ben a többféle képesség, a szerepek és a szabályok alkalmazása a munkában való részvételt és a tanulók közötti kapcsolat kiépítését segíti, és megakadályozza az alacsony státuszú gyerekek kizárását a feladatok megoldásából vagy az eszközök használatából. Bár a közös munka eredményeként a tanulók közötti kapcsolat és együttműködés javul, ennek ellenére a tanulók között elfoglalt 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.

12.1. A csoportmunka hatása a tanulók teljesítményére

A kiscsoportos foglalkozás során az órai munka szervezése különbözik a hagyományos osztálytermi munka szervezésétől, amelynek egyik oka, hogy a pedagógus- és a diákszerep megváltozik. A pedagógus az irányítás átadásával átruházza hatalmát a diákokra, megbízza a csoportot, a csoport tagjait a feladat végrehajtásával, aminek jellemzője, hogy a diákok felelőssé válnak közös teljesítményükért. Amikor a diákok közösen dolgoznak, nem a pedagógus áll többé a középpontban, nem ő az egyetlen információforrás, nincs közvetlenül hatással a diákok viselkedésére és tanulására. Sok pedagógus nehezen tudja újraértékelni

A sikeres csoportmunka záloga a DFHT-KIP elveinek megfelelően összeállított feladatsor, amelynek fontos kritériuma a nyitottvégűség, a többféle képesség alkalmazása, az egymásrataltság, de az egyéni felelősség is.

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 pedagógus 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 csoportmunka alkalmazásának eredményeként a tanulók között kialakult rangsorban pozitív változás áll be. A munka eredményeként a periférián elhelyezkedő alacsony státuszú gyerekek aránya csökken. Bár az eredmény egy osztályközösségben csupán pár tanulót feltételez, az eredmény nem elhanyagolható.

A tanulók között a kölcsönös egymástól való függés eredményeként összehangolt együttműködés alakul ki. A csoportmunka alkalmazása során az együttműködésnek ezt a „melléktermékét”, ezt a pozitív csoportszellemet használja ki a pedagógus,

A kialakult státuszrangsor nem csak a tanulók között kialakult baráti kapcsolat erősségétől függ. A DFHT-KIP szerint szervezett csoportmunka eredményeként a kompetenciával kapcsolatos elvárások megváltoznak, az alacsony státusszal rendelkezők megtanulják, hogy vannak erős képességeik, amely kompetenciákat a többiek elismernek.

hogy megtanítsa a diákoknak a viselkedési szabályokat. Ennek a bizalmat és segítőkészséget elősegítő interdependenciának a mértékét mérjük a másodízben elvégzett szociometriával. A szociometriai vizsgálat során arra kívánunk rámutatni, hogy a státusz elsősorban egy társadalmi percepció, és nem feltétlenül a tantárgyi tudás függvénye.

12.2. A pedagógus és tanuló interakciójának eredménye

A pedagógus irányító szerepe és a tanulók egymás közötti munkavégzésének kapcsolata

A módszerben az osztálytermi munka sikere a tanulók együttműködésének mértékében és színvonalában rejlik. Szoros összefüggés mutatható ki a pedagógus beavatkozásának gyakorisága és a tanulók csoportos munkája között. A gyerekek másként viselkednek egy olyan szituációban, ahol a pedagógus irányító szerepet tölt be, és máshogy, ahol jelen van, de irányító szerepét átadja. A pedagógus irányító munkájának csökkenésével, illetve megszűnésével – és ezzel egy időben szervező szerepének erősödésével – a gyerekek felszabadultabbak, játékosabbak, kíváncsibbák és gondolkodóbbak lesznek, miközben megfelelnek arról, hogy tanulnak. Ez a játékos kíváncsiság az egyik előmozdítója az újfajta, kreatív problémamegoldásnak.

Az irányító szerep átruházása különös jelentőséggel bír. A tanulók közös munkavégzése felszínre hozza az eltérő képességeket, és vitákat generál. Ez a pozitív konfrontálás tölti be a központi helyet a tanulók tudásának gyarapodásában, a pedagógusnak pedig meg kell ragadnia az alkalmat arra, hogy ezt kihasználja. Ezért azokat a tényezőket, amelyek a képességek kibontakoztatását akadályozzák, korlátozzák, vagy gátat vetnek a tanulók vitájának, el kell távolítani. A felnőtt irányítása, felügyelete ebben a folyamatban tehát akadályozó tényezőként jelentkezik. A gyerekek másként viselkednek egy olyan szituációban, ahol a pedagógus irányító szerepet tölt be, és máshogy, ahol jelen van, de irányító szerepét átadja.



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

Ezzel ellentétben, amikor a pedagógus háttérbe vonul, átadja irányító szerepét, sőt tudatosítja tanulóiban, hogy a csoport a kijelölt feladatot önállóan el tudja végezni, akkor a tanulók interakciója növekszik. Ebben az esetben a tanulók egymást használják ismeretforrásként, az együttműködés a gyerekek között hatékonyabb, amely végső soron tudásgyarapodáshoz vezet.

A direkt pedagógusi irányítás a tanulók együttműködését hátrányosan befolyásolja. A folyamatos pedagógusi 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. Eredményről a DFHT-KIP alkalmazása során akkor beszélhetünk, ha lényegesen csökken a pedagógus irányító tevékenysége, és ezzel egy időben erősödik a kapcsolat, az egymásrautaltság a tanulók között. A hagyományos pedagógusi 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 megváltoztatásán keresztül minden tanuló teljesítményének a fokozását.

Ha a pedagógus azt tartja fontosnak, hogy a tanulók önálló munkáját folyamatosan irányítsa, akkor a tanulók nem törekednek az együttműködésre. Minél gyakoribb a pedagógus beavatkozása az órai munkába, annál hajlamosabbak a gyerekek a közös munka felfüggesztésére. Ezzel ellentétben, minél inkább átadja a pedagógus irányító szerepét a tanulóknak, annál inkább együtt dolgozik a tanulói csoport. A cél ebből adódóan a pedagógus irányító szerepének csökkentése és ezzel egy időben a tanulók közötti interakció erősödése.

A csoportmunka szervezése döntő a státuszkezelő munka sikerességében. A tanulók munkáját nagyban befolyásolja a feladatok sokfélesége és komplexitása. Ha a tanulók absztrakt ismeretek felhasználását kívánó, kreatív feladatot kapnak, akkor válaszuk összetett, sokrétű lesz. Az összetett feladatok hatására a pedagógusi utasítás háttérbe szorul, és a tanulók közötti kommunikáció fokozódik, amely segíti a csoport tagjait abban, hogy egymást forrásként használják a feladatmegoldás során: kérdéseket tesznek fel, értelmezik azokat, feltételezéseket fogalmaznak meg, segítséget adnak és kapnak, aminek célja az egymás közötti interakció növelése és a tudásmegosztás. Egy csoporton belül a komolyabb munka akkor kezdődik, amikor a csoport tagjai eljutnak arra a felismerésre, hogy egymásra támaszkodjanak, egymástól segítséget kérjenek.

A csoportfeladattal tevékenykedő tanulók a feladat sikeres megoldása érdekében felosztják egymás között a feladatot. A DFHT-KIP egyik lényeges pontja ennek a vezetési,



szervezési, munkamegosztási jártasságnak a kifejlesztése. A tanulóknak meg kell tanulniuk, hogyan oldjanak meg közösen egy ismeretlen feladatot úgy, hogy közben a csoport minden tagja cselekvően, hasznosan vegyen részt a munkában. A pedagógusnak viszonzásul meg kell tanulnia, hogyan kerülje el a folyamatos irányítást, utasítást, beavatkozást a csoportmunka során.

A státuszkezelés sikere abban ölt testet, hogy mind a magas, mind az alacsony státuszú tanuló magát és társait is új karakterisztikummal ruházza fel. Amikor ezek az új jellemvonások a régi státuszbeli jellemvonásokkal ötvöződnek, akkor a magas státuszú tanulóknak 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 státuszkarakterisztikumoknak erős befolyásuk lesz a csoportfeladat elvárásaira.

A pedagógusnak 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 egyértelmű megfogalmazása. Az eredmény egyik sarkalatos pontja az, hogy a pedagógusok megértsék az új pedagógusi szerep és az osztálytermi státuszkezelő munka fontosságát.

12.3. A státuszkezelés hatása

A DFHT-KIP-ben a státuszkezelésre irányuló segítségadás pozitívan hat a pedagógusok órai munkájára és a státuszproblémák kezelésének elsajátítására. A pedagógusok szakmai fejlődését segíti a DFHT-KIP elméleti és gyakorlati ismereteinek elsajátítása, annak alkalmazásában való jártasság fejlesztése és az órai munkáról történő visszajelzés.

Elsősorban a hátrányos helyzetű tanulók sikeres státuszkezelése érdekében fontos követelmény a sokoldalú tanulói képességek kiaknázása. A státuszkezelés elősegítéséhez a pedagógusoknak el kell sajátítaniuk a sokféle képesség felhasználását igénylő feladatok összeállításának technikáját, amely

A segítségadás egyik feladata az, hogy változást idézzon elő a pedagógusok szemléletében, különösen azokéban, akik a gyerekek képességeit az intelligencia „egydimenziós” nézőpontjából látják, és az okos-butá skálát vallják.

folyamat során a legtöbb problémát az jelentheti, hogy a pedagógusok jelentős része kezdetben nem tartja fontosnak e szempont figyelembevételét. A pedagógusokat a DFHT-képzés során megtanítjuk arra, hogyan hívják életre a diákoknak azon képességeit, amelyekre az összetett feladatok megoldása során szükségük lesz. Ehhez nyújt további

segítséget a pedagógusok kölcsönös óralátogatása, a kollégák közötti megbeszélések, amely tevékenységek lehetőséget adnak a reflektív gondolkodásra. A képzés és az utókövetés során segítjük a pedagógusokat a sokféle képesség felismerésében. A munkavégzés során a pedagógus folyamatosan felhívja a tanulók figyelmét a sokféle képesség alkalmazására, hangot ad azon elvárásának, hogy kivétel nélkül mindenkitől megkíván bizonyos hozzáértést.



Összességében a DFHT-KIP-ben az elméleti ismeretek bővítésén keresztül történő segítségadás az egyik lényeges pontja a pedagógusi kompetencia fejlesztésének. A pedagógusoknak időre van szükségük az új ismeret, tudás, attitűd elsajátításához. A módszer adaptációja, bevezetése hosszú folyamat: mind a tanulóknál, mind pedagógusnál időt vesz igénybe ennek a megszokottól eltérő tanórai szerepnek az elsajátítása. Szokatlan az irányító szerep megosztása, az együttműködés új formája, a szabályok és szerepek alkalmazása, és nem utolsósorban a státuszproblémák kezelése, ami kihívást jelent a pedagógus számára.

A DFHT-KIP ismérve, hogy

- a pedagógus 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 erős, miben tehetséges.

12.4. A program hatása hátrányos helyzetű tanulókra

Az órai munkát több szempont alapján vizsgálhatjuk és mérhetjük. Mint fentebb már elemeztük, a pedagógusi és tanulói beavatkozás, irányítás mérésére a pedagógusi és az egyéni megfigyelőlapokat, a tanulók közötti interakció rögzítésére az egész csoport részére szolgáló megfigyelőlapokat, míg a tanulmányi eredmény mérésére feladatlapokat használunk.

A státuszkezelő munka hatékonyságát a tanulmányi eredmény vizsgálatával is mérhetjük. A tanulmányi munka méréséhez azonban nem tartjuk megbízható módszernek a tanulmányi átlag vizsgálatát, mivel azt több tényező is befolyásolhatja (évfolyam- vagy pedagógusváltás, tankönyv stb.). Az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont mérési eredményeire sem tudunk támaszkodni, hiszen az országos kompetenciamérések eredményei nem elégségesek a módszer hatékonyságának megítéléséhez.

A vizsgálat során arra a megállapításra jutottunk, hogy azok a diákok, akik a státuszkezelő DFHT-KIP-pel dolgoztak, következetesen jobb dolgozateredményt értek el, mint a hagyományos órai keretek között dolgozók – tehát nagy valószínűséggel a diákok DFHT-KIP-ben való aktív részvétele pozitív hatással van az ismeretsajátítás mértékére.

A pozitív eredmények alapján a DFHT-KIP-nek az ismeretsajátításra kifejtett hatását az alábbi folyamatábrán összegezzük (16. ábra).



16. ábra: A DFHT-KIP-nek az ismeretelsajátításra kifejtett hatása



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

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

A módszer nagy erénye, hogy alkalmat nyújt a hatékony kommunikációs készségeknek a fejlesztésére. Ha a tanulók jártasságra tesznek szert a kommunikatív szabályrendszerek ismeretében, akkor valószínűleg hatékonyak lesznek emberi kapcsolataikban is. A kommunikációs készségek fejlesztésén belül fokozott figyelmet kap a beszéd-készség fejlesztése, hiszen az a tanuló, akinek nincsenek nyelvi nehézségei, sikeresebbé válik a tanulásban. A beszéd-készség javítása kihívást jelent az ingerszegény környezetből jövő tanulók számára, akiknek a szókinccse 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 (lásd szociometriai mérési eredmények), hogy a csoportmunkában tevékenykedő diákok a rendszeres munka eredményeként nagyobb mértékben képesek elfogadni, tolerálni, értékelni a hátrányos helyzetű társaikat, ezért e munkaforma a különböző tudásszintű és szocializált osztályokban jól alkalmazható. A diákok mintaként szolgálnak egymás számára, közös munkájuk segíti őket a tanulásban,



ezért a csoportmunka fontos előrelépés az együttműködés kialakításában. A folyamat során a gyerekek viselkedését a csoport viselkedési kultúrája hatja át, amely viselkedési kultúra elsajátítása a csoportos tanulásnak az egyik sarkalatos pontja, igénye. A közös munka egyrészt élményben részesíti a tanulókat, másrészt módot ad olyan tapasztalatok szerzésére, amelyek megkönnyítik a társadalomba való majdani beilleszkedésüket.

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

*

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

Eredmények felmutatásához az oktatás reformjára van szükség, ezért át kell gondolni a különböző, jól bevált tantervek adaptációjának lehetőségét, különös tekintettel a kooperatív tanulási módszerek alkalmazására, ezen belül a DFHT-KIP-re mint státuszkezelő tanítási eljárásra. Ez a csoportmunkán alapuló módszer egy olyan nevelési, szocializációs folyamat segítője, amely – a tanulókat és tevékenységrendszerük fejlesztését helyezve középpontba – hozzájárul a tanulók szociális kirekesztődésének megakadályozására.

Az iskola feladata, hogy a gyerekeket felkészítse a felnőttéletre, a felnőtt-társadalom (viselkedési) kultúrájának ismeretére, amelynek elsajátítása nem egyéni úton történik, hanem közösségben. Az egyén a közösséggel való együttélés során válik értékes, alkotómunkát 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.

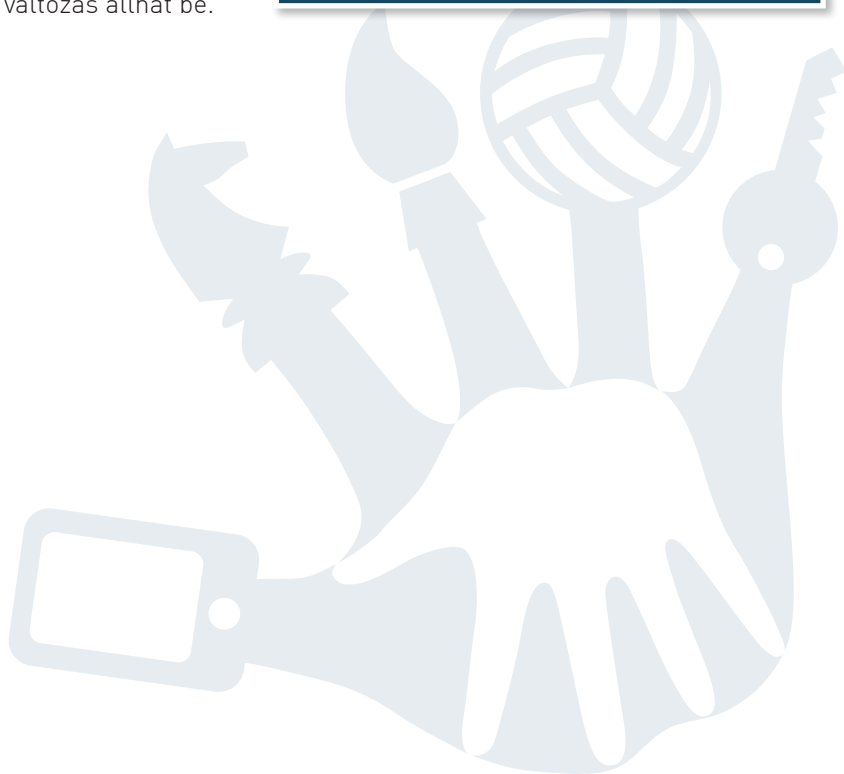


A csoportmunka azonban nem lehet kizárólagos módszer az ismeretelsajátítás folyamatában. A módszer alkalmazása mellett továbbra is létjogosultsága van a frontális osztálytanításnak, a párban és egyénileg végzett munkának.

Az, hogy a DFHT-KIP tekintetében az eredmények milyen mértékben jelentkeznek, részben attól függ, hogy a pedagógusok mennyire értik meg a jól felépített csoportmunka lényegét és annak alkalmazási feltételeit. Az osztálytermi munka célja minden tanuló sikerélményhez juttatása, amelynek egyik eszköze a tanulók tevékeny részvételének előmozdítása. A pedagógusok 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 pedagógusnak tudatában kell lennie annak, hogy a hierarchia fennmaradását a feladatok állandósága konzerválja, ellenben ha az állandóság megváltozik, a hierarchia struktúrájában is változás állhat be.

Bár a tanulók felzárkóztatására, a státuszprobléma kezelésére törekvő, átgondolt munkaszervezést kívánó DFHT-KIP megoldást kínál, mégis naiv dolog azt remélni, hogy a módszer használatával a státuszprobléma megszűnik: a státuszprobléma annak ellenére, hogy mérséklődik, egy állandóan jelen lévő, ismétlődő jelenség.





13. A DFHT megvalósulását segítő módszertani elemek

A DFHT és a DFHT-KIP megvalósulását segítő módszerek között említjük Gardner többszörösintelligencia-elméletét és Bloom taxonómiáját, valamint a kettőt ötvöző integrációs mátrixot (Heacox 2006) (bővebben lásd a 11. számú mellékletet).

13.1. A Gardner többszörösintelligencia-elmélete szerinti óraszervezés

A Gardner (2003) többszörösintelligencia-elmélete szerinti óraszervezés során az érdeklődési terület alapján homogén, a tudás tekintetében heterogén csoportokban vagy egyéni feladatokat megoldva tevékenykedhetnek a gyerekek. Ahhoz, hogy a pedagógus az osztályban mindenkit megfelelő módon motiváljon, szükség van a gyerekek érdeklődési területének a feltérképezésére. Ennek kiderítéséhez a gardneri intelligenciateszt használható. A kérdések nyolc képességterület (intelligencia) köré csoportosulnak: nyelvi-verbális, logikai-matematikai, térbeli, testi-mozgásos, zenei, interperszonális, intraperszonális és az újonnan megjelenő természeti. A gardneri intelligenciák feltérképezésének a célja, hogy a kapott eredmények a tanulók személyre szabott differenciálásának az alapját képezzék.

13.2. A Bloom-féle taxonómia helye a differenciálásban

A tanulók eltérő tudásbeli teljesítményét befolyásoló tényezők között döntő szerepe van annak, hogy ismereteiket milyen kognitív szinten sajátítják el. Ez jelentős mértékben függ az alkalmazott tanulási és tanítási módszerektől. Az ismeretsajátítás kognitív szintjeit ma is Bloom (1956) hierarchikus taxonómiája alapján értelmezzük. Bloom úgy véli, hogy az ismeretek elsajátítása, alkalmazása több szinten megy végbe, nevezetesen az ismeret szintjétől – amelyben fontos szerepet játszik az emlékezés, felismerés, fogalmak, szabályok, elméletek rendszere stb. – az értékelés szintjéig, amely utóbbi birtokában a tanuló képes a különböző nézetek összevetésére, az elemzésre, értékelésre és az önálló véleményalkotásra és ítéltetésre. A két szint között egymásra épülő, egymást feltételező fokozatok vannak: a megértés szintjén áll a tanuló, ha képes az összefüggések értelmezésére, ezek saját szavakkal történő leírására. Az alkalmazás szintje fejlettebb gondolkodást feltételez az előbbinél. Birtokában a gyerek képes a probléma felismerésére, a megoldás keresésére és végrehajtására. Az analízis szintjén az elemző gondolkodás mellett magyarázatok adására is képes a tanuló, vagyis tudásának összehasonlító és



értékelő részei is vannak. Amennyiben a gyerek képes meglévő ismereteinek a birtokában új eredmény létrehozására is, úgy elérte a szintézis szintjét. A szintek egymásra épülnek, és a gyerek tudásszintjét a fent említett szintek összessége adja.

Az integrációs mátrix szerinti feladatmegjelöléskor Gardner többszörösintelligencia-elmélete és a gondolkodási szinteknek megfelelő (Bloom taxonómiája) feladatok egyidejűségét alkalmazhatják a pedagógusok. A mátrix a gyerekek érdeklődésének, tudásának figyelembevételére, összekapcsolására alkalmas táblázat, amelynek segítségével akár egyetlen tanítási órán minden tanulót elláthatunk ismereteinek fejlesztésére alkalmas feladattal. A tanulók tudásuknak megfelelően az egyes szintek között egyre feljebb haladhatnak, ez a gondolkodásuk fejlődését mutatja (K. Nagy 2014).



14. A DFHT sikeres alkalmazásához szükséges elemek – Az iskola mint szervezet

A KAP-iskola hatékonyságát meghatározza, hogy mint szervezet hogyan épül fel, hogyan működik. Klein (2007) szerint az iskola személyek és eszközök rendszere, amelyet a *céltudatosság* (a szervezet meghatározott eredményt, azaz célokat kíván elérni, a célokat rangsorolni tudja), az *elemek közötti funkcionális munkamegosztás* (a szervezet alrendszerrel rendelkezik, közöttük kapcsolat, azaz kommunikáció van) és a *vezetés* (a szervezet egyik részhalmazának feladata a többi részhalmaz tevékenységének meghatározása) tulajdonsága jellemez.

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

Klein úgy véli, hogy a szervezet működését az alábbi tényezők jelentősen meghatározzák:

- *tartalom* (szervezet tagjai, munkaeszközök, berendezések)
- *struktúra* (a szervezet funkcionális egységeinek és azok tevékenységének rendszere)
- *kommunikáció* (információáramlás)
- *ellenőrzés* (a rendszer működésének felülvizsgálata)
- *döntéshozatal* (erőforrások hasznosítása, döntéshozatali folyamat)

A KAP-iskolában a szervezeti kultúra kulcskérdése, hogy a szervezetben lévők képesek-e azonosulni a szervezet egészével, a szakmával és a szűkebb szakterülettel, amely folyamatban a pedagógus saját tevékenységét a szervezeti célokkal összefüggésben értelmezi és végzi. Kérdés, hogy a vezetés figyelembe veszi-e a szervezeti feladatok megoldásának a pedagógusokra és a diákokra gyakorolt hatását, következményeit. Az iskolák mint szervezetek hosszú távú célokat tűznek ki maguk elé. Pedagógiai programjukat stratégiai tervként kezelik, amely áthatja az intézmények mindennapi munkáját. Az elvégzett munka jutalma a pedagógusok teljesítményéhez kötött. Az iskolák képesek követni és válaszolni a külső környezet változásaira, például figyelnek a szülők igényeire. Olló (2006) a fenti gondolatsort azzal egészíti ki, hogy az innovativitás velejárója a kockázatvállalás, amely folyamatban a vezetés a végső eredményre koncentrál, az eredményhez vezető folyamatok, technikák figyelembevételével.



14.1. Az iskola mint tanulószervezet

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

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

A KAP-iskola szervezetnek tekinthető, ha bár egységekből áll, de egészként működik, az egységek között kapcsolat, összehangolt működés, dinamikus interakció van, és a környezettel kölcsönhatásban áll. Az iskola többek között azért működhet jól, mert megvalósul a pedagógusok tevékenységének észszerű koordinációja, mert az intézmény pedagógiai programjában és nevelési tervében foglaltak teljesülnek, és mindehhez a vezetés fontos helyen kezeli a tevékenységi körök megosztását. Jellemző a pozíciók és szerepek együttese, a tanulók, a pedagógusok, a szülők szervezetének az összessége, olyan komplex szervezetet felmutatva, amelyben a résztvevők között erős kommunikáció valósul meg (Szivák 2006). Stocker (2004) szerint a tanulószervezetre jellemző, hogy úgy alkalmazkodik a környezetéhez, hogy folyamatosan szem előtt tartja a közös jövőképet. Ezt a folyamatos innovációteremtő képessége által éri el, amely folyamatban minden innováció egy-egy szintet jelent a jövőkép eléréséhez.

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

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



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

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

A pedagógusokkal szemben elvárt, hogy értsék és azonosuljanak az intézmény céljaival, jellemezze őket elégedettség a munkájukban, azonban ha problémahelyzetbe kerülnek, tudják, hogy a szervezetben milyen mechanizmusok állnak rendelkezésre annak megvalósítására. Kívánatos, hogy probléma esetén a vezetés és a dolgozók is a megoldandó feladat tartalmára figyeljenek, a hangsúlyt a mindenki számára elfogadható megoldásra helyezték.

A DFHT-KIP-iskoláknak céljaik eléréséhez a legjobb mentális állapotú, alkotóképes, pozitív beállítottságú pedagógusokra van szükségük (Seligman és Csíkszentmihályi 2000; Lopez és Snyder 2002). Hogyan valósulhat ez meg, amikor a pedagógusi pálya ma a szellemi foglalkozások között a legalacsonyabb presztízsű, és ez kihat a dolgozók teljesítményére? Nos, a vezetőnek az a feladata, hogy a támogassa a KAP bevezetését, segítse a pedagógusok munkáját, kollégái pedig a lehető legmagasabb szinten kivitelezik a célok elérését.

A DFHT-KIP sikere a csapatmunkában rejlik. A csoportmunka alkalmazásának hosszú távú célja a tudásban heterogén tanulói csoport sikeres együtt nevelése, amelyhez kedv, erő, önbizalom, tudás kell. A pedagógusok munkájuk során alkalmazkodnak és bizalommal fordulnak egymáshoz, amely a sikeres együttműködés alapja.

14.2. A KAP-iskolák vezetésének jellemzői

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



A tanulószervezetként működő KAP-iskolákban az intézményvezető változáshoz és változtatáshoz való hozzáállása élesen eltér a bürokratikus berendezkedésű iskola vezetőjétől (Schlechty 2009). A tanulószervezet intézményvezetője a változást permanens és kívánt folyamatnak tekinti. Az új technológiákat és a külső környezetet lehetőségnek látja a fejlődéshez, az iskolában bevezetett változtatásokat pedig a teljesítmény növelésének lehetőségeként interpretálja, és nem mint megoldást egy éppen aktuális krízisre. Az intézményvezető képes eldönteni, hogy az elgondolt innováció (változtatás) valóban a kívánt jövőkép felé mutat-e, illetve hogy megfelel-e a szervezet kapacitásának, azaz az iskola aktuális struktúrája, eszközközei és forrásai képesek-e kiszolgálni a tervezett újítást. Amennyiben a kapacitás kevés, először a kapacitásnövelésre törekszik. A tanulószervezetként működő iskolákban az intézményvezető (a többi pedagógushoz hasonlóan) elkötelezett a tanulás irányában, folyamatosan törekszik tudásának a bővítésére, képességeinek a fejlesztésére, és ezáltal a saját példájával modellezi a tanulás folyamatát. Támogatja a pedagógusok és az iskola dolgozóinak a szakmai fejlődését, bátorítja őket arra, hogy megosszák egymással a gondolataikat, és egymástól is tanuljanak.

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

Az intézményvezető szerepe a KAP bevezetésében

Számos kutatás kapcsolódott és kapcsolódik ma is a vezetés fogalmának a meghatározásához és a vezető személyiségének a vizsgálatához (például Fayol 1917; Lewin 1935; Lewin, Lippit és White 1939; Weber 1947; Tannenbaum és Schmidt 1958, Likert 1967; Hersey és Blanchard 1982 stb.)²⁶, és jelentős azoknak az elemzéseknek a száma is, amelyek az oktatás területén a hatékony iskolavezetés jellemzőit határozzák meg (Harris 2002; Razik és Swanson 2001; Owens 2001; Morrison 2002; Bal és Jong 2007).

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

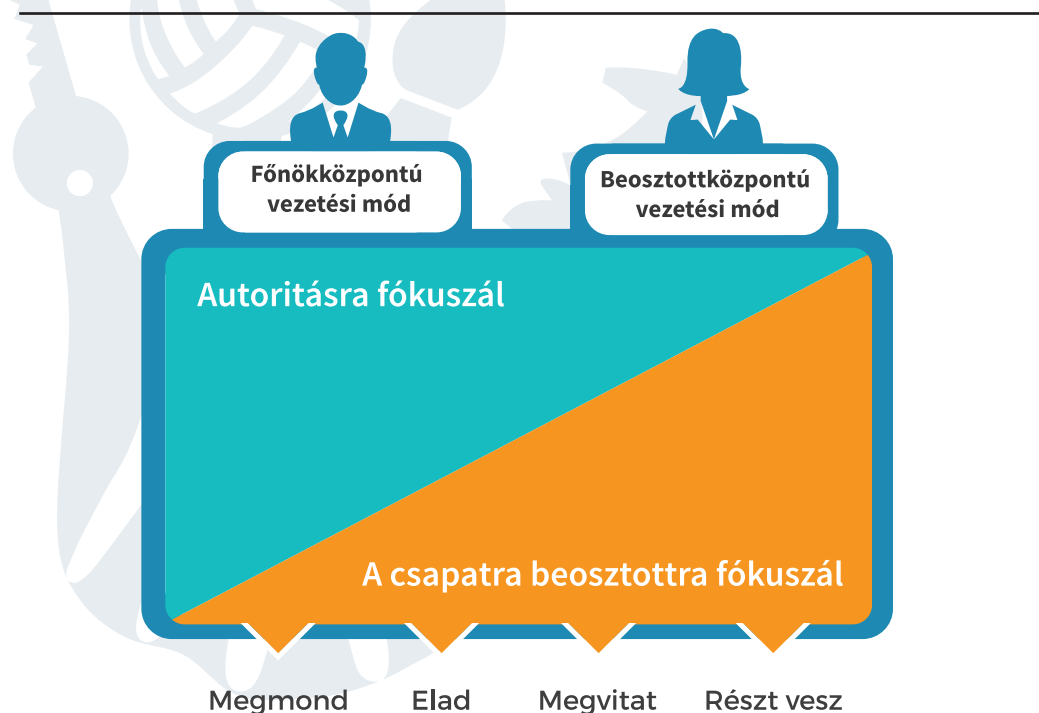
A *Magyar értelmező kéziszótár* (2003) szerint a menedzsment ügyvitelt, igazgatást, vezetést jelent, amely az erőforrások szervezésével és irányításával foglalkozó tevékenység. Célja, hogy a végzett munka eredményeként egy adott idő- és költségkereten belül teljesüljenek a szervezet céljai. Taylor [1911]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

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

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

Az OFSTED (Office for Standards in Education, 2003) az iskolai leadership és a menedzsment közötti különbségtétel tekintetében úgy fogalmaz, hogy míg a leadership feladata „jó dolgokat csinálni”, a menedzsmenté ezzel szemben „a dolgokat jól megcsinálni”. Állítását azzal is kiegészíti, hogy a hatékonyság érdekében a leadership nem hagyhatja figyelmen kívül a követők céljait és szükségleteit. A *leadership* elsősorban a személyes viselkedésformáról, magatartásmintáról szól. Feladata az embereket egy vízió, jövőkép mögé felsorakoztatni. A vezető hosszú távon gondolkodik, felvázolja az irányvonalat és a megvalósításhoz szükséges stratégiákat. *Tannenbaum* és *Schmidt* modelljükben a következőképpen vázolják fel a menedzsment és a leadership kapcsolatát (*Sherwin* 2015; 17. ábra).

17. ábra: Tannenbaum és Schmidt modellje a vezetői stílusról





A fenti gondolatsor eredményeként kijelenthető, hogy a hatékony irányításhoz és működéshez, működtetéshez mind a menedzseri, mind a vezetői képességekre és készségekre szükség van. Mivel a KAP-iskola szakmai fejlesztését, a végbemenő innovációkat az intézmény vezetése, vezetői jelentősen befolyásolják, ezért ahhoz, hogy jó döntések szülessenek, és az elképzelések maradéktalanul megvalósuljanak, a vezetőknek megfelelő felkészültséggel kell rendelkezniük. Az innovatív vezetés nemcsak elkötelezettséget, hanem hozzáértést is kíván. A hatékonyság érdekében a vezetés legyen a fejlesztéshez vagy változtatáshoz szükséges információk birtokában, és rendelkezzen kiterjedt külső kapcsolatrendszerrel annak érdekében, hogy képes legyen megfelelően menedzselni elképzeléseit. A folyamathoz segítséget nyújt a KAP Szakmai Támogatórendszerén (SZTR) belül az intézményvezetők számára létrehozott támogatórendszer.

A pedagógiai fogások elsajátítása hosszú folyamat, akár több évet is igényelhet egy pedagógus részéről (Falus 2003; K. Nagy 2007). A vezetőnek számítani kell arra, hogy új pedagógusok kerülnek az intézménybe, akik részére lehetővé kell tenni a KAP céljainak megismerését, a kitűzött feladatok elvégzését. A vezető a tanulók és az iskola teljesítményét növelheti azzal, hogy a legtöbb időt a szakmailag kiemelkedő, a KAP-ot, és benne a DFHT-KIP-et értő és magas szinten alkalmazó kollégákra fordítja, a kiválóságokra épít, a tehetséges pedagógusokat teljesítményre sarkallja, akik aztán példaként és segítőként állnak a többi kolléga előtt (Roebuck 2000; Gordon 2003; Berde és Felföldi 2004; K. Nagy 2015). Mint minden területen, az oktatásban is érvényes azonban, hogy kiváló csak az lehet, aki az átlag felett teljesít (Drucker 1992). Az eredményesség, a hatékonyság kulcskérdés. Mind a rövid, mind a közép-, mind a hosszú távú tervek átgondolt megfogalmazása szükséges, amely a napi tanórák megtartásától a gyerekek egyéni teljesítményének a növelésén keresztül az egész intézmény eredményességéhez vezet (Marx 2006). Csak az a KAP-iskola lesz sikeres, ahol megfelelő információval, tudással rendelkeznek a programról, a nevelés-oktatás folyamatairól, amely siker feltételezi a pedagógusok folyamatos tanulását.

A hatékony KAP-iskola vezetőjének szüksége van alapvető adottságokra, vezetői vénára, vezetői rátermettségre, amely nem áll egyenlő mértékben rendelkezésére mindenkinek, de bizonyos mértékben tanulható (Khatena 1992). Az ilyen, vezetésre teremtett személyek megfelelő tudással rendelkeznek, kreatívak, és a változásokra érzékenyek, értik az embereket, ismerik a csoportműködéseket. A vezetéshez tehát intellektuális és érzelmi forrásokra egyaránt szükség van. Másrészt viszont vezetőnek lenni egy szerep is, amit tanulni kell és lehet. A célorientált vezető erős vágyat érez arra, hogy az iskola sikeres legyen, és ez az érzés taníthatatlan. Szilárd, stabil személyiség, óvatosság, szorgalom és nagy kitartás jellemzi. Nem tud szakmailag jól vezetni az, aki tehetetlen, belefásult a munkába, elérhetetlennek érzi a mindennapi eredményességet. Olyan vezetők kívánatosak, akik képesek az iskola teljesítményét pozitív irányba elmozdítani (Gentry és mtsai 2012).

A tapasztalatok azt mutatják, hogy nehezen tanulható és tanítható – mert adottság – a stratégiai gondolkodás, a részletekre figyelés, az innovativitás (Balaton és Tari 2014). Vannak vezetők, akik innovatívak, és vannak, akiknek a fejlesztésére szánt idő ebben a tekintetben nem térül meg. A vezető személyisége erőt, kivételes elkötelezettséget, szolgálatot, mások által respektált tekintélyt, elfogadást fejezzen ki. Céltudatosan és



szisztematikusan dolgozzon, igyekezzen a tevékenységeit jól szervezni, keresse a dolgok mélyebb összefüggéseit, és legyen képes átlátni azok lényegét (Aly és Robbins 2010).

Az iskolai siker szoros együttműködést kíván meg a pedagógusoktól, amely folyamatban az intézményvezetőnek kiemelt szerepe van. A vezető rendelkezzen azzal a képességgel, hogy udvariasan, de ráhatással közelítsen kollégáihoz (Murphy 2007). Legyen képes irányítani a munkatársait, ugyanakkor tudja kontrollálni a folyamatokat. A jó teljesítmény felmutatása kihívást, innovatív munkát kíván meg a pedagógusoktól, ami segítséget, odafigyelést kíván. Nem kívánatos az a vezető, akinek maga a pozíció jelent büszkeséget, elégedettséget. Az innovációs folyamat bizonyos helyzetekben maradjon továbbra is a tantestület egyik tagja, és ez az egyenrangúság a viselkedésében mutakozzon meg. A csoportban tagként hozzon döntést – engedje, hogy olykor a problémát a csoport vesse fel, és együtt vitassák meg, kollektív döntést hozva. Olykor azonban szükséges a „hatalom szavával” élni, ha az innovációs folyamat sikertelenségét el akarja kerülni. Ha kell, cseréljen pedagógust, szűrje ki azokat, akik a módszertan tekintetében nem tudnak megújulni, engedje a felfelé irányuló kommunikációt, kérje ki a beosztottak véleményét, sarkallja döntésre őket, de ellenőrizzen is. A vezető adjon szakmai önállóságot kollégáinak. Bízson beosztottjaiban, ötleteiket, újító gondolataikat használja fel.

Az intézményvezető biztosítsa a kereteket, az egyenlő esélyeket, figyeljen a célra, és csak annyira avatkozzon a folyamatba, amennyire a cél szempontjából szükséges. Egy időben figyeljen a kitűzött célok elérésére és a munkatársai támogatására. Tegye világossá, hogy az iskola teljesítményének egyik meghatározója a kompetenciamérésen elért eredmény, ezért a szocializáció mellett a legfontosabb cél az ismeretelsajátítás segítése (Knapp és mtsai 2010; Seashore és mtsai 2010).

Nincs egyetlen olyan vezetői tulajdonság sem, ami garantálná a sikert. Az iskola eredményessége attól függ, hogy adott, sajátos helyzetben a vezető stílusa, cselekedete helyénvaló-e, vagy sem.

Véleményünk szerint a jó vezetés magában foglalja az olyan *általános vezetői készségeket*, mint például a vezető irányt szabó képessége, az információmegosztó tevékenysége és a részvételen alapuló döntéshozás menedzselésére és a koordinációra való képessége. De birtokában van az alapvető *pedagógiai folyamatok irányításával kapcsolatos* készségeknek is, mint például az osztálytermi tanítás ellenőrzésére való képesség, a pedagógusok számára nyújtott tanácsadói szerepre való alkalmasság, a munkacsoportokban zajló együttműködés segítése vagy a pedagógusok professzionalizálódásának előmozdítása. Ez utóbbi a DFHT-KIP alkalmazásának nagy segítője.

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



Az intézményvezető mint a státuszkezelő munka segítője

Az intézményvezetőnek törekednie kell a DFHT alkalmazását lehetővé tevő körülmények megteremtésére. Mivel a DFHT- és a DFHT-KIP-óra nem igényel speciális felszerelést, az intézményben álljanak rendelkezésre az általános taneszközök a tanítási óra szervezéséhez, a tananyag elsajátításához.

A nevelők látogassák rendszeresen egymás óráit, és beszéljék meg, elemezzék az ott látottakat, amely megbeszélések segítik a nevelőket a státuszkezelés elsajátításában. A munka eredményességét növeli, ha az intézményben készül egy, a tanulói összetételt figyelembe vevő, az egész iskolára kiterjedő nevelési-oktatási terv. A KAP-intézmény sikeres működését az intézményvezető támogató magatartása jelentősen befolyásolja, pozitív hatással van a munkaszervezésre és ellenőrzésre, valamint segíti a DFHT-KIP fenntarthatóságát.

Ha egy intézményvezető a DFHT-KIP alkalmazásának kezdeti időszakában megfelelő időt szán arra, hogy a nevelőkkel közösen értékelje az órai munkát, a pedagógusok jobban megértik a státuszkezelő technikát, és egy bizonyos szintű jártasság elsajátítása után egyre nagyobb önállóságra tesznek szert, és egyre inkább nélkülözni tudják az intézményvezető irányító munkáját. Minél több visszajelzést, elemző véleményt kap egy pedagógus az intézményvezetőtől és a kollégáitól az órai munkájáról, annál valószínűbb, hogy státuszkezelő tevékenysége tudatossá, gyakoribbá válik. Az intézményvezetővel és a kollégákkal való beszélgetés segíti a pedagógusokat saját munkájuk értékelésében, illetve módszereik fejlesztésében, ami végső soron növeli a csoportmunka hatékonyságát. Azok a pedagógusok, akik több figyelmet és támogatást kapnak az intézményvezetőtől és a kollégáktól, jobb eredményeket érhetnek el, mint azok, akiknek kevesebb megerősítésben van részükhöz. A támogatás három fő területre, dimenzióra terjed ki.

Ahol az intézményvezető nem támogatja a DFHT-KIP-órákat, ott a kívánt eredmény elmarad.

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 jelentős hatással van a DFHT-KIP alkalmazásának színvonalára.

Fontos dimenzióként jelentkezik a meglévő módszertani kultúra és a DFHT-KIP alkalmazási feltételeinek összehangolása. Mivel az osztályteremben körülbelül öt-hat, eltérő feladaton dolgozó csoportot kell „ellátni” egyszerre, a munka zökkenőmentes lebonyolításához átgondolt szervezésre van szükség. A módszer komplexitása és a nyitott végű feladatok szükségessé teszik az átgondolt munkaszervezést.

Az intézményvezető feladata a következő területeken bír nagy jelentőséggel: a program támogatása, a munka előkészítése és összehangolása, valamint kivitelezése és végrehajtása.

Fontos, hogy az intézményvezető feladatának tekintse a szervezést, a kollégáinak a lehető legtöbb segítség nyújtását, elegendő információ közvetítését a pedagógusok számára. Ennek egyik feltétele az, hogy az intézményvezetőnek megfelelő ismerete



legyen a csoportmunka-szervezés eljárásairól, a DFHT-KIP-ről, és azok ismeretében tudjon segítséget nyújtani kollégáinak a felmerült kérdésekben.

Feltételezhető, hogy ez a pedagógiai innováció az intézményvezető támogatása nélkül nehezen vihető sikerre. Az az intézményvezető, aki ritkán látogat órákat, aki ritkán konzultál pedagógusaival, és aki nem képes a szükséges minimális eszközök (filctollak, csomagolópapír, ragasztó stb.) előteremtésére, az nem tudja a csoportmunka alkalmazását hatékonyan bevezetni az intézménybe. A vezető munkáját a KAP Szakmai Támogatórendszere segíti (Jobbágy és mtsai 2018).

*

Kérdés tehát, hogy hogyan válhatnak a KAP-iskolák tanulószervezetté. A cél eléréséhez mindenekelőtt fontos a rendszerben gondolkodás, vagyis hogy az ott dolgozók az iskolát mint szervezetet egészben, rendszerként értelmezzék, és közösen kialakított jövőképük legyen. Mind a felnőttekre, mind a gyermekekre érvényes alapelvek szerint szerveződjön a csoportos tanulás, ahol a csoportban együtt gondolkodni és dolgozni elv érvényesül. A csoportos tanulást a kooperativitás jellemezze, mind a tanulók, mind a pedagógusok között. A mélyen gyökerező, a megújulást gátló téves gondolatokat, meggyőződéseket le kell győzni. Az a KAP-iskola, amelyik programjával képes alkalmazkodni a változó környezethez, képes folyamatosan fejlődni. A megújulás velejárója az önfejlesztés képessége, a személyes kontroll. Eredménye, hogy hatékonyan képes kezelni a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói összetételű csoportokat.





15. A pedagógus mint a DFHT alkalmazásának a segítője

A következőkben a KAP sikeres bevezetését segítő, a pedagógusok felé támasztott elvárásokat foglaljuk össze. Mivel az innováció sikere az azt megvalósító szakemberek tevékenységére épül, ezért kiemelt figyelmet fordítunk a pedagógusra mint a program megvalósulását segítőre.

15.1. A pedagógus szerepe a sikeres ismeretelsajátítás folyamatában

A KAP, benne a DFHT és a DFHT-KIP sikeres bevezetésének az egyik feltétele a szakmailag megfelelő felkészültségű pedagógus, akit a személyiségjellemzőket tekintve a racionalitás, a gyakorlatközpontúság, a környezet eredményközpontú megváltoztatásának igénye és a magas szintű szakmai tudás jellemzi. Azt is mondhatnánk, hogy ezek a jegyek a személyiség nem különösen kiemelt ismérvei, hiszen egy jó pedagógus ezekkel a jellemzőkkel rendelkezik. Ami azonban megkülönbözteti a *jó pedagógust az innovációra alkalmas pedagógustól*, az a jellegzetesség, hogy az *utóbbi felismeri azokat a kínálkozó lehetőségeket a napi tevékenységében, amelyek újfajta gyakorlat kialakítására alkalmasak, és azt meg is tudja valósítani a munkájában* (Csermely 2014b). E kívánalom elengedhetetlen a DFHT sikeres bevezetéséhez. Az ilyen pedagógus kreatív személyiség, aki felismeri a lehetőségeket, ötlettel teli, képes gondolatait megvalósítani, de lehet olyan személyiség is, aki kiválóan adaptál, átvesz és alkalmaz új eredményeket. Nem minden jó pedagógus igazi innovatív alkat. Vannak kiváló pedagógusok, akik bár nem gazdagítják szaktárgyukat új gondolatokkal, azokat az ismereteket, amelyeket elsajátítottak, remekül tudják továbbadni. Nekik a megújulás, az új didaktikai eljárások átvétele gyenge oldaluk, de a tananyagot, az ismereteket megfelelően, jól tudják közvetíteni. Ennek ellenkezője is igaz: egy remek innovátor lehet gyenge pedagógus, akinél a diákok főleg a könyvből szerzik ismereteiket – még ha adott esetben a tankönyvet ő is írta –, mert nincs kiérlelt didaktikai módszere az ismeretek közvetítésére.

A DFHT-KIP kívánalma, hogy a programba belépő pedagógusok legyenek nyitottak és legyen igényük a pedagógiai kultúraváltás iránt.

A következőkben azokat az elméleteket és kutatásokat összegezzük, amelyek a pedagógus kompetenciáinak a fejlesztéséhez nagymértékben hozzájárulnak. Fontosnak véljük a pedagógusokkal szemben támasztott szakmai követelmények számbavételét, majd kitérünk arra, hogy a tanulók sikerességének egyik záloga a pedagógusok módszertani ismereteinek a gazdagsága. Előtérbe helyezzük a tanítási-tanulási eljárást alátámasztó, a csoportmunka jelentőségét kiemelő munkák bemutatását, különös tekintettel a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoportok nevelésére-oktatására.



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

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

Munkánk szempontjából kiemelt jelentőséggel bírnak a *National Research Council* (2000) által végzett kutatások, amelyek szerint a hatékony tanár képes egyensúlyt teremteni a tanulók képességei és érdeklődése, ismerete és jártassága, a tanulók fejlődését elősegítő folyamatos értékelés, valamint a között a közeg között, amelyhez a tanulók tartoznak, legyen az iskolán belül vagy kívül. A tanulmány különbséget tesz a tanulóközpontú, a tanulóközpontú, az értékelésközpontú és a közösségközpontú ismeretelsajátítás között.

A tanulóközpontúságot előtérbe helyező pedagógusok építenek a tanulók meglévő ismereteire, a „Ki, hogyan és mit tanul?” kérdésekre helyezve a hangsúlyt, ahol fontos az egyes tanulók képessége, tudása, érdeklődése és szükséglete.

A tanulóközpontú nézetet valló pedagógusok előtérbe helyezik a „Mit és miért tanítok?” kérdéseket. Az ismeretelsajátításnál sarkalatos pontként kezelik annak megértését, hogy mit szeretnének megtanítani, miért fontos a választott ismeret, és mindezt az ismeretátadást hogyan szervezzék meg, hogyan kivitelezik. Fontos, hogy a tanulókat hozzásegítsék az elvégzett feladatok minél magasabb szintű bemutatásához, arra sarkallva őket, hogy ötleteikkel a lehető legnagyobb mértékben színesítsék, gazdagítsák azokat.

Az értékelésközpontúság nemcsak az értékelésre helyezi a hangsúlyt, hanem értő elemzéssel segíti a gyerekek fejlődését, rámutatva, hogy mit jelent a hatékony tanulás. A szummatív értékeléssel szemben a pedagógusok a formatív értékelést helyezik előtérbe, ezzel segítve hozzá a tanulókat képességeik minden irányú fejlesztéséhez.

A közösségközpontú tanulást a csoporton belüli normák és minták befolyásolják, segítik, ahol a tanulók ismeretforrásként használják egymást, és a pedagógusok jelentős



szerepet szánnak a csoporton belül meglévő tudásnak mint ismeretforrásnak, vagyis figyelembe veszik az osztály, az iskola, a környezet teljesítménybefolyásoló hatásait. Ha a tanulók tudják, hogy olyan ismereteket tanulnak, amelyekre szükségük lesz, ha ez az ismeret találkozik az érdeklődésükkel, ha a feladat kihívás számukra, ha visszajelzést kapnak teljesítményükre, ha érzik, hogy egy tevékeny tanulóközösség tagjai, akkor ez motiválóan hat a teljesítményükre. Az igazi kihívást a pedagógusok számára az jelenti, hogy hogyan képesek megtalálni e célok eléréséhez a fenti ismeretelsajátítási módok alkalmazása közötti egyensúlyt.

Zumwalt (1989) szerint a pedagógusok számára elengedhetetlen munkájuk elsődleges céljának tudatosítása, vagyis az, hogy mint pedagógusok milyen szerepet játszanak az ismeretelsajátítás folyamatában. Gondolatait abból a megállapításból indítja, hogy könnyebb eldönteni azt, hogy a tanulóknak mit kell tudniuk, milyen teljesítményt kell felmutatniuk, mint azt, hogy a kitűzött célokat *hogyan* lehet elérni. A pedagógusnak jártasnak kell lennie az ismeretek átadásában, ezt hozzáigazítva a tanulók egyéni szükségleteihez. Átgondolt az osztálytermi munka, ha a tanár konkrét tervekkel, tudatos tevékenységgel bír, ahol a pedagógus arra törekszik, hogy lépésről lépésre gyarapítsa a tanulók ismereteit. A tanórának nem arról kell szólnia, hogy sikerült-e a tankönyvben foglaltakat maradéktalanul átadni, rosszabb esetben a már említett módon „letanítani”, hanem arról, hogy a tanulók innovatív gondolatokat megfogalmazva, aktívan vegyenek részt az ismeretelsajátítás folyamatában.

A kutatók szerint (Lotan 2012; Leedy 2016; Cohen és Lotan 2014; K. Nagy 2007, 2015) a tanórákra történő felkészülés közben a pedagógusoknak jártasnak kell lenniük abban, hogyan készítsenek olyan feladatokat, amelyek kielégítik a tanulók fejlesztésének igényeit. Tudják, hogy mi a vonzó a tanulók számára a feladatokban, és képesek ráirányítani a figyelmüket arra is, hogy mi az oka annak, hogy nem vesznek részt aktívan azok megoldásában. Szem előtt tartják, hogy a feladat mennyire hat ösztönzően a tanulók gondolkodására, melyek azok az új tanítási stratégiák, amelyek elősegítik a sikeres ismeretelsajátítást, és melyek azok az ismérvek, amelyek arra készítik őket, hogy átgondolják tanítási stratégiájukat. A feladatok építsenek a gyerekek meglévő képességeire, tapasztalataira, tudására.

Olykor a pedagógusok a tanítási óráikon több figyelmet fordítanak arra, hogy minden az előre eltervezettek szerint menjen, mint arra, hogy milyen ismeretekkel lettek gazdagabbak a tanulók.

15.2. A pedagógusnak a DFHT sikeres alkalmazásához szükséges ismerete és jártassága

A pedagógus személyisége és elkötelezettsége mellett meghatározó tényező munkája eredményességéhez a magas szintű tárgyi ismeret és annak átadására képesség, a tanítási folyamat törvényszerűségeinek és a diákok tudásának az ismerete, mindez segítve őt abban, hogy megtalálja a gyerekek számára az ismeretelsajátítás leghatékonyabb módját. Az alábbiakban a hatékony iskolai munka végzéséhez szükséges ismereteket és



jártasságokat foglaljuk össze, különös tekintettel a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoport sikeres kezelésére.

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

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

Nehéz egyértelműen meghatározni, hogy mi jellemzi a „jó” pedagógust. Egyesek karizmatikusak, céltudatosak, határozottak, míg mások visszahúzódnak, csendesek, nyugodtabbak. Stílusukban nagyon eltérőek, de tanítási stratégiájukban sok közös vonás is felfedezhető. Carter (2013) pedagógusok körében végzett kutatást, arra a kérdésre keresve a választ, hogy véleményük szerint mi jellemzi az eredményes pedagógust.

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

A pedagógusok szerint a eredményes tanár egyértelmű követelményeket támaszt diákjaival szemben; teljesítményük értékelését fejlődésük előmozdítására használja fel; munkájukat megbecsüli; többféle intelligencia felhasználását lehetővé tevő feladatokat állít össze; a frontális osztálymunkát háttérbe helyezi a csoportfeladatokkal szemben; teret enged a tananyaghoz kapcsolódó beszélgetésnek, vitának; a tanítási órát úgy készíti elő, hogy az a lehető leggyöngyölenebb legyen, a tanulók fölösleges várakoztatása nélkül.



Grossman (2002) azt vizsgálta, hogy a pedagógusoknak a szaktárgyi tudásuk mellett milyen pedagógiai ismeretekkel kell rendelkezniük, amellet érvelve, hogy ezen ismeretek éppen olyan fontosak, mint a szaktárgyi tudás. Arra a kérdésre kereste a választ, hogy a pedagógusoknak mennyire szükséges azonosulniuk azzal a kívánalommal, miszerint többhöz kell érteniük a tanított tantárgyuk ismereteinél. Grossman úgy véli, hogy a pedagógusoknak elengedhetetlen az olyan kérdések tisztázása, mint hogy *mit kell pontosan érteni a tananyag tartalma alatt, milyen tanulói csoporthoz igazítva, milyen egyéni igényeknek a figyelembevételével szervezék meg az ismeretsajátítást, hogyan tegyenek különbséget a tananyag értése és megértése között, milyen módszerekkel tegyék leghatékonyabbá az ismeretsajátítást, és melyek a tanulók teljesítményértékelésének a leghatékonyabb formái.*

A professzionális pedagógusok a tananyag tartalmának, adatoknak az elsajátításánál, memorizálásánál fontosabbnak tartják a tanított tantárgy mélyebb összefüggéseinek az ismeretét.

Bár a hatékony osztálytermi munka nagyban függ attól, hogy a pedagógusok mennyire értik a gyerekek gondolkodási mechanizmusát, ennél hangsúlyosabb az, hogy hogyan tudják felkészíteni őket a használható tudás elsajátítására, alkalmazására. A pedagógus feladata, hogy megtanítsa az új ismeretek befogadását, elemzését, azoknak a mindennapi életben történő alkalmazását, ami fontos lépés afelé, hogy a tanulók összefüggésükben legyenek képesek elsajátítani az új ismereteket. Sok iskolai sikertelenség ered a pedagógiai munka hiányosságaiból (Bábosik 2000; Csirmaz 2003; K. Nagy 2015). Az iskola gyakran elmulasztja, hogy a gyerekek mindennapi munkáját egyéni képességeik figyelembevételével, egyénre szabott, differenciált fejlesztéssel szervezze meg. A kutatások azt jelzik, hogy a pedagógusok többsége elfogadja, érti, ismeri az egyénre szabott, differenciált tanulásszervezés szükségességét, de a gyakorlatban nem alkalmazza (Golnhofer 2003). Figyelmen kívül hagyják, hogy a gyerekek többségére az alulmotiváltság, az iskolai munka iránti érdeklődés hiánya a jellemző. A mai gyerekek hozzászoktak az ingergazdagsághoz, az információ gyors áramlásához, és nehezen tűrik a lassú munkát, a tartós figyelmet (Gyarmathy 2010).

Melyek azok a kompetenciák, amelyek fejlődését leginkább elvárjuk a pedagógusoktól? Nehéz megválaszolni a kérdést, hiszen nem egyszerű annak meghatározása sem, hogy melyek a kívánatos tanári képességek. Brunner (1976) szerint a tanári képességek fogalom azokat a beállítódásokat, ismereteket, személyiségjegyeket és viselkedésformákat jelenti, amelyeket a tanár a tanulók fejlesztése érdekében a velük folytatott közvetett vagy közvetlen interakció során alkalmaz. A tanítási képességek közé sorolja a szaktudományi, szakmódszertani, szaktárgyi és tantervi tudást, a pedagógiai folyamat tervezését, a pszichológiai ismereteket. Idesorolja a tanári kommunikációt és a szakmai együttműködést, az élethosszig tartó tanulásra történő felkészítést, az információs technológiában való jártasságot, a tanuló személyiségfejlesztésének, a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítését, fejlesztését, a szakmai fejlődésért való elkötelezettséget és felelősségvállalást is. A pedagógusoktól elsősorban nem a lexikális tudás átadását várjuk el, hanem azt, hogy képesek legyenek a megszerzett ismereteik gyakorlatban történő alkalmazására. A legnagyobb kihívás számukra az, hogy a szükséges ismeretek folyamatos változása mellett képesek legyenek megtanítani a gyerekeket arra, hogyan bővítsék folyamatosan



tudásukat. Nemcsak arra kell felkészíteni őket, hogyan oldják meg a feladatokat, és hogyan kezelik a felmerült problémákat, hanem arra is, hogyan kommunikáljanak, hogyan osszák meg gondolataikat egymással (Cohen és Lotan 2014). Mint Falus (2012) írja, „nyilvánvaló, hogy a tanuló csak akkor lesz erre képes, ha a pedagógus is képes rá”. A pedagógusnak ezért képesnek kell lennie önállóan és folyamatosan megújítani a tudását, és képessé kell tennie erre a rábízott gyerekeket is. A pedagógus feladata a tanulók gondolkodásának a fejlesztése, a kritikus gondolkodás megtanítása, a problémamegoldó képesség fejlesztése. A pedagógusoktól azt várjuk el, hogy elméleti ismereteik mellett megfelelő módszertani és pedagógiai tudással rendelkezzenek, vagyis a gyakorlati tapasztalataikat képesek legyenek ötvözni elméleti ismereteikkel, egységes rendszerbe foglalni.

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

15.3. A pedagógusokkal szemben támasztott követelmények, a pedagógus megváltozott szerepe

„Az iskolai nevelés-oktatás elsődleges célja a képességek, jártasságok fejlesztése, a diákok viselkedésének formálása, ismereteik bővítése és felkészítésük a munkaerőpiacra.” (K. Nagy és Pálfi 2017)

A DFHT tanítási-tanulási stratégia megfelelő szintű kivitelezéséhez a pedagógusoknak rendelkezniük kell az elvárt nyolc pedagógusi kompetenciával (Falus 2006, 2013; Kotschy 2014). A pedagóguséletpálya-modell nyolc kompetenciaterületéhez kapcsolódó elvárásokból – a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulócsoporthoz sikeres neveléséhez-oktatásához – az alábbiakat erősítjük meg.

Ismeretek

A pedagógus

- rendelkezzen ismeretekkel a tanulók előzetes tudásáról, érdeklődéséről, státuszáról és személyközi kapcsolatairól;
- rendelkezzen ismeretekkel a tudásban heterogén tanulói csoportok sikeres nevelésének, oktatásának stratégiájáról, módszereiről, eszközeiről;
- rendelkezzen ismeretekkel a többféle képesség felhasználásának lehetőségeiről, annak a tanulóistátusz-kezelő és a tanulás eredményességét segítő hatásáról.



Képességek

A pedagógus

- legyen képes a különböző céloknak megfelelő, átgondolt stratégiákhoz a motivációt, a differenciálást, a tanulói aktivitást biztosító, a tanulók gondolkodási, problémamegoldási és együttműködési képességének fejlesztését segítő módszerek, szervezési formák kiválasztására, valamint megvalósítására;
- legyen képes a hagyományos és az információs-kommunikációs technikákra épülő eszközök, digitális tananyagok hatékony, szakszerű alkalmazására;
- munkája során helyezze előtérbe a komplex pedagógiai tevékenységet, és legyen képes mindezek által az egyéni és a csoportos tanulást támogató pedagógiai folyamatok tervezésére és kivitelezésére;
- tanóráin az ismeretközlő oktatással szemben kapjon hangsúlyosabb szerepet a problémaalapú oktatás;
- a tanulók tudásának építése érdekében a tanítási órák egy részében a vezető, irányító szerepből lépjen a szervező szerepbe;
- a tanítási órán teremtse meg egyensúlyt a tanulókörzpontú, a tanulóközpontú, az értékelésközpontú és a közösségközpontú ismeretelsajátítás között.

Attitűdök

A pedagógus

- tartsa fontosnak az osztályterem belüli méltányosság megteremtését;
- tartsa fontosnak az önszabályozó tanulás támogatásához szükséges tudás és képesség megszerzését;
- tartsa fontosnak a tanulók innovációs készségének a fejlesztését;
- tartsa fontosnak a tanulói önállóság támogatását;
- a kognitív képességek mellett tartsa fontosnak a szociális viselkedés fejlesztését.

A pedagógus megváltozott szerepe

A diákok a csoportban végzett munka során innovatív gondolatokat megindító kérdéseket tesznek fel, „vitatkoznak”, érvelnek, döntéseket hoznak, miközben konfliktusokat kezelnek. A tudásban és nyelvi kifejezőmódban színes osztályokba a tanulók különböző szintű ismeretekkel, eltérő intellektuális erősségekkel és készségekkel érkeznek, valamint eltérő problémamegoldási stratégiákkal rendelkeznek. Profitálni képesek abból, hogy egymás számára tudásforrásként szolgálnak. A tanulók akkor válnak egymás információforrásává a tanulási folyamatban, ha a feladat összetett, és nyitott végű. Feladatmegoldás közben segítenek egymásnak, együtt értelmezik a feladatot, elmagyarázzák egymásnak a fogalmakat, és megoldási módokat, utakat vázolnak fel, kísérleteznek, szerepjátékokat játszanak, közös produktumot készítenek. Mivel az interakció célja a tanulás, a



pedagógusnak az irányító szerepből szervezőbe kell lépnie, a döntési jogkört a tanulóknak át kell adnia. Amikor a tanulók csoportban dolgoznak, a pedagógus többé már nem tölt be központi szerepet, nem ő az információ és tudás egyetlen forrása, aki a tanulók viselkedését és tanulását folytonosan szabályozza és közvetlenül irányítja. A saját és csoporttársaik előmenetelért maguk a tanulók válnak felelőssé.

A csoportmunka során a „hatalom átruházásakor” a pedagógus a döntés lehetőségét, valamint a csoport irányításának, a csoporttagok tanulási folyamatban való részvételének és a feladat végrehajtásának felelősségét a csoportokra és a csoportokban levő egyénekre ruházza (Cohen és Lotan 2014).

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

Sok pedagógus küzd azzal, hogyan adja át irányító szerepét, illetve attól fél, hogy kicsúszik a kezéből a vezetői szerep. Aggódik amiatt, hogy közvetlen és állandó felügyelete hiányában az óra nem az akarata szerint zajlik, fél, hogy a tanulók nem tudják, mit kell tenniük, esetleg túl sok hibát ejtenek, nem fejezik be a feladataikat, sőt lesznek olyanok, akik nem vesznek részt a munkában. A csoport normáinak, a tanulókra vonatkozó szabályoknak a rendszere segíti a pedagógust az irányító szerep átruházásában és helyette a szervező szerepben történő megjelenésben, valamint támogatja a pedagógus és a tanulók megváltozott szerepét a kiscsoportos interakciók során. A pedagógushoz hasonlóan a tanulóknak is meg kell tanulniuk, hogyan alkalmazkodjanak a megkapott jogkörökhöz. A társakkal való érintkezés új módjai új viselkedési normákat és a kommunikáció újfajta módját kívánják meg. A tudásban és szocializáltságban heterogén osztályokban különösen fontos megtanítani a tanulókat arra, hogy a kiscsoportos munka során kerüljék a nemkívánatos, negatív viselkedést. A csoportépítésbe befektetett munka, a kívánatos csoportfolyamatok tudatosítása és az, ha a pedagógus érdemben értékeli az együttműködő viselkedést, termékenyebb csoportmunkát eredményezhet (Swing és Peterson 1982; Lew és mtsai 1986; Johnson és mtsai 1990; Cohen és Lotan 2014; K. Nagy 2015). A hatékony munkához a tanult együttműködő viselkedési normáknak nemcsak konkrétoknak, hanem az egyes feladatokhoz társított elvárások vonatkozásában is relevánsnak kell lenniük, tehát itt nem csak egyfajta, a személyek közötti kapcsolatokra vonatkozó általános hozzáállásról van szó, amely az érzékenység, a befogadókészség, a nyíltság és a kölcsönösség kialakítását hangsúlyozza (Miller és Harrington 1990; Johnson és mtsai 1990). Johnson és munkatársai több olyan viselkedési formát emeltek ki, amelyek az együttműködő csoport szempontjából különösen relevánsak: valamennyi csoporttag teljesítményének követése, a csoporttagok aktív részvételének bátorítása különösen fontos ebben a kontextusban.

Cohen és Lotan (2014) és K. Nagy (2015) azt ajánlja, hogy a pedagógusok használjanak olyan készségfejlesztő feladatokat, amelyek segítségével megtanítják a tanulóknak az



együttműködő viselkedésformák olyan sajátos normáit, amelyek a jogkörök átruházását segítik. Ilyen lehet például, hogy a tanulók egymás számára segítségül szolgáljanak, illetve egymás tudásbeli előrehaladásáért felelősséget vállaljanak. A tanulók megtanulják, hogy joguk van segítséget kérni, de kötelességük is segítséget adni, ha tőlük azt kérik. Elsajátítják, hogyan érveljenek, és hogyan magyarázzák el a megoldás lehetséges menetét úgy, hogy ne oldják meg a feladatot a segítség kérője helyett.

Ugyancsak annak érdekében, hogy a pedagógust az irányító szerepének átadásában segítsék, a diákok eltérő szerepeket töltenek be. E szerepek betöltésével a tanulók mind a csoportjukat, mind önmagukat irányítják, ugyanakkor a hagyományos tanítói/tanári szerepet is átvállalják. A „irányító/kistanár” ügyel arra, hogy a feladattal kapcsolatos utasításokat a csoport minden tagja megértse, betartsa, ő közvetíti a pedagógus és a csoport között. Amikor a csoport egyik tagja bemutatja a közös munka eredményét, a csoport által elkészített produktumot, akkor a csoportfelelős értékeli a közös munkát, elmondja, hogy a csoport hogyan dolgozott együtt. Mivel a tanulók közötti interakció célja az ismeretsajátítás előmozdítása, a munkamegosztás és a kölcsönös egymásrautaltság között egyensúlyt kell teremteni.

A csoportmunkában betöltött szerepek hozzájárulnak a társadalom szempontjából lényeges szociális készségek kialakításához (Zack 1988; K. Nagy 2018).

Az irányító szerep átadása nem azt jelenti, hogy a pedagógus kivonja magát az osztály munkájából, hogy nem vesz részt a tevékenységekben. Ez azt jelenti, hogy többé már nem ő áll az osztály középpontjában, irányító szerepből szervező szerepbe lép. Feladata, hogy miközben a tanulók a csoportfeladatokon dolgoznak, figyelje őket. Feljegyzi egy-egy tanuló viselkedését, amelyet elsősorban az adott pillanatban vagy az óra végén megoszt a diákokkal. Amennyiben egy csoport megakad, és a csoportvezetőn keresztül segítséget kér, megadja azt.

A tanulók által betartandó szabályok mentesítik a pedagógust az osztály irányításának a feladata alól, az önállóság megadásával felelőssé teszi a diákokat saját munkájukért. Miközben a diákok kiscsoportokban tevékenykednek, a pedagógus a feladatokon keresztül vonja be őket a kérdések, feladatok megvitatásába, gondolkodásra készíti őket, visszajelzést ad az egyénnek és a csoportnak, és kezeli az egyenlőtlen részvételből adódó problémákat. Minél inkább képes a pedagógus átadni irányítását a tanulóknak, annál inkább megnő az együtt dolgozó és beszélgető diákok aránya (K. Nagy 2007, 2015).

A tanítói/tanári irányítás átadása nem könnyű. A pedagógusnak is és a diákoknak is időre, gyakorlatra és folyamatos odafigyelésre van szükségük, hogy elsajátítsák ezt a viselkedést, és komfortosan érezzék magukat új szerepkörükben.

A tanári irányítás átadása nem jelenti egyben a tanári ellenőrzés háttérbe szorítását: a pedagógus a tanulók munkájának az értékelésekor érvényesíti ezt a feladatát (Cohen és Lotan 2014).



15.4. A pedagógusok hozzáértése a heterogén tanulói csoportok kezeléséhez

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

Az osztálytermi heterogenitás ismeretelsajátítást befolyásoló tényező, hiszen a gyerekek között kialakult státuszrangsor meghatározza a tananyaghoz való hozzáférést is (Cohen 1997; Cohen és Lotan 2014; K. Nagy 2007, 2015). A pedagógusnak úgy kell megszerveznie a tanítási órát, hogy a különböző társadalmi csoportokból érkező gyerekek számára biztosítsa a megfelelő ütemben történő ismeretelsajátítást, haladást. Kihívást jelent úgy megszervezni az órát, hogy a gyerekek, kulturális különbségeiket félretéve, együtt dolgozzanak, közösen munkálkodjanak (Gay 2000). Foster (2001) szerint a tanároknak fejleszteniük szükséges a kulturális sokszínűséggel kapcsolatos ismereteiket is ahhoz, hogy kezelni tudják az osztály szociális heterogenitását, és növeljék munkájuk hatékonyságát. Az iskolák ugyanis ma alig képesek a szociális háttérből eredő hátrányok kiegyenlítésére, keveset tesznek a társadalmi egyenlőtlenség kialakulása ellen. Ehhez hozzájárul az a tény, hogy a pedagógusok képzettsége és az iskolák földrajzi elhelyezkedése erős befolyásoló hatásként jelentkezik, éppen olyan erősen, mint a tanulók szocioökonómiai háttére.

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

15.5. A pedagógiai munkát befolyásoló nézőpontok

A DFHT-KIP hatékony alkalmazásához kívánatos, hogy a pedagógusok ismerjék azokat az elméleteket, nézőpontokat és osztálymunka-szervezési technikákat, amelyek alkalmazása során megértik, hogy miért van szükség az aluteljesítő, különösen a hátrányos helyzetű, valamint a tanulásban lemaradt tanulók felzárkóztatását is segítő eltérő tanítási-tanulási módszerek alkalmazására. Az a pedagógus, aki a tanulóknak a csoportmunkán keresztül történő tanítási-tanulási módszer előtérbe helyezésével építi fel a tanítási óráját, nagy valószínűséggel sikert ér el a diákok ismereteinek bővítésében, iskolai előrehaladásában (K. Nagy 2007).

Giddens (2003) fontos jelentőséget tulajdonít a szereptanulásnak, és a gyerekek társas kapcsolatában a tanulás lehetőségét hangsúlyozta. Vigotszkij (1987) munkáiból a pedagógusok ismeretét meríthetnek arra vonatkozóan, hogy a magasabb pszichikus



működések, a viselkedés és a jellem formálásában fontosabb szerepet játszik a gyereket körülvevő környezet, a családi háttér és a felnőttekkel, társakkal kialakított kapcsolat, mint az öröklött magatartásformák.²⁷

Vigotszkij (1978) a tanulást a szociális interakcióval, társas kapcsolattal hozza összefüggésbe, amellel érvelve (és ez a DFHT-KIP alap gondolata is), hogy az ismeretsajátítás folyamatában előnyös, ha a tudás különböző szintjén állók közösen dolgoznak, együtt munkálkodnak. A folyamatban a gyengébb teljesítményű tanuló problémamegközelítési, -megoldási módot tanul a tudás magasabb szintjén álló társától, amely folyamatban ez utóbbi az ismeretek közvetítésén keresztül építi és erősíti a tudását. Az együttműködés akkor sikeres, ha pozitív változás következik be a tanulók viselkedésében. A gyengébb teljesítményű tanuló esetében a külső szabályozottságról az önszabályozottságra való áttérés következik be, amely egyben azt is jelenti, hogy a saját viselkedésének kontrollálójává válik, míg a tudás magasabb szintjén álló megtanulja, hogyan segítse társát ebben a folyamatban.

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

A magas szintű szakmai ismeretek elengedhetetlenek a hatékony pedagógusi munkához. A pedagógusoknak ismerniük kell a gyerekek életkori sajátosságait, tanulási szokásait, a csoportban való együttműködésre való *képességüket*. *Piaget (1960)* úgy véli, hogy a cselekvés a gyerekek szempontjából fontos formáló erő. Munkáin keresztül a pedagógusok érzékenységét fokozhatjuk az irányban, hogy minimalizálják a kész ismeretek átadását, adatok memorizálását, a szóban és írásban közölt új ismeretek passzív befogadását. Kívánatos, hogy helyette a tanulók kommunikációjára és aktív cselekvésére helyezték a hangsúlyt. A fejlődés szempontjából fontosak az építő vitát generáló feladatok, az új ismeretekhez kapcsolódó lényegi kérdések tisztázása és a törvényszerűségek felfedezése. *Piaget* arra mutat rá, hogy a tudásban való előrehaladás a megismerés, alkalmazkodás a feladatmegoldás során megy végbe.²⁸ Mindez a tanulók alkalmazkodóképességének, viselkedésének formálója, a szocializációjuk elősegítője, a csoportba tartozás érzésének erősítője. A pedagógus értse, hogy minél nagyobb teret enged a tanulók közötti együttműködésnek, annál valószínűbb, hogy lehetőség nyílik a saját, eltérő vélemények kinyilvánítására, közlésére. A vita, az eltérő vélemények ütköztetése magasabb szintre emeli a gondolkodást, elősegítve a hatékony ismertsajátítást (*Cohen 1994*). *Falus (2003)* a vitát szintén a tanulói önállóság egyik fontos kialakító tényezőjeként említi. Kívánatosnak

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

28 *Piaget* idesorolja a megismerést, vizsgálódást, problémamegoldást, kísérletezést, tanulást, cselekvést és ellenőrzést, megfontolást és következtetést.



tartja, hogy a pedagógusok férjenek hozzá és kövessék azokat a kutatási eredményeket, amelyek azt támasztják alá, hogy az ismeretsajátítás és a logikus érvelés, vita között korreláció van. Azok a gyerekek, akik együttműködéssel, a feladatok feletti vitán keresztül keresték az utat a megoldáshoz, érvelési technikájuk többször fejlődött, mint azoknak a gyerekeknek, akik nem vitatkoztak, vagy akik erejüknél vagy hatalmuknál fogva érvényesítették akarataikat a vitában. *Bassarear* és *Davidson* (1992) kutatásai szerint (idézi *Cohen-Lotan* 2014) a tanulók *lényegesen* nagyobb gyakorisággal tesznek fel kérdéseket egymásnak, mint a pedagógusnak, amely szintén a tanulók közötti kommunikáció, így az ismeretsajátítás előmozdítója.

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

Freinet (1969) azt állítja, hogy amennyiben a pedagógus tudja, hogyan adja át „hatalmát”, irányító szerepét a diákoknak, akkor ezzel a gyerekek közötti együttműködést serkenti, aminek eredménye az elsajátítandó ismeretek lebontása, majd újra felépítése a tanulók közös munkájában.²⁹ A feladatok legyenek motiválóak, érdekesek, olyanok, amelyekből a tanulók kedvet kapnak a közös és önálló munkára, önálló gondolataik megfogalmazására. Ezzel biztosítani tudják azt, hogy a gyerekek nem valamiféle gépezetként, hanem innovatív módon nyúlnak a felkínált feladatokhoz.³⁰ *Piaget* személyiségről és nyelvi fejlődésről szóló elmélete szerint a tudásban magasabb szintre jutáshoz azonban magasabb tudási szinten álló társra van szükség (*Kagan*, 2009).

A szocializáció közösségben megy végbe, amelynek során kultúraátadás következik be. Az egyénnek e tevékenységben aktívan részt kell vennie, szerepet kell vállalnia. A heterogén tanulói csoportban a szerepek átadása és tanulása a felek tanítói és tanulói státuszát jelentheti, amely folyamatban bárki lehet tanító és tanuló is. A gyerekek egymástól viselkedési normákat tanulnak, amely folyamat körültekintő szervezésével előkészíthetjük

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

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



a tanulókat a felnőttkori, a társadalom szempontjából kívánatos viselkedési szabályok betartására [Brim 1994]. Jó, ha a pedagógusok tájékozottak a szociális tanulás elméletéről. Irányítsák rá tanulóik figyelmét azokra a jelekre, helyzetekre, amelyekből világossá válik számukra saját viselkedésük milyensége, és amelyekből képesek felmérni, hogy környezetük milyen viselkedést vár el tőlük. A gyerekek figyelik egymást, tanulnak társaiktól, de ez nem feltétlenül jelenti azt, hogy egymást utánozzák. Ennek eredménye lehet, hogy kritikusan és értőn tudják megítélni, értékelni egymás cselekvését. A jutalom vagy a büntetés, a szimpátia vagy antipátia az utánozandó személy felé befolyásoló tényezők.

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

Morrison és Kuhn (1983) úgy vélik, hogy a gyerekek óvodáskortól utánozzák társaikat, amely utánzási vágy az idő előrehaladásával egyre fokozódik. A gyerekeknek szükségük van egy bizonyos kor elérésére ahhoz, hogy alkalmasak legyenek a cselekvések szabályozására és befolyásolására, ami azt is feltételezi, hogy a folyamatban a kölcsönösségnek viszonylagosan nincs szerepe.

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

Rogoff (1990) arra a megállapításra jutott, hogy a tanulást elősegíthetik a gyerekek környezetében lévők. Ez lehet egy felnőtt vagy iskolatárs, barát. Az együttműködés serkentően hat a gondolkodásra, az eszközök felhasználására, az innovatív gondolatok megfogalmazására. A csoportban tanulás egymásra irányítja a figyelmet, amelyben a cél az egymás felé tanúsított kölcsönös elismerés megerősítése. *Kruger és Tomasello* [idézi *Rogoff 1990*] szerint a gyerekek jobban szeretnek egymás között vitatkozni, érvelni, mint a tudásban felettük álló felnőttel. A pedagógusnak teret kell engednie a tanulók közötti alkotó vitának, a logikus gondolatmenetek kialakításának, a problémamegoldásnak.

Cousinet (1945) amellet érvel, hogy a csoportmunka legnagyobb jelentősége, hogy megtanítja a gyerekeket az együttműködésre. Mint ahogy a KAP, *Petersen* (1998) sem ért egyet a csoportmunka egyeduralmával, viszont úgy véli, hogy az együttműködés jelentősen befolyásolja, formálja a tanulók személyiségét. A csoportmunka ne jelentse a személyiség feladását, a beolvadást. Jelentse viszont az egyén erősségeinek megmutatását és azt, hogy képes egy csoport tagja lenni, képes közösségben dolgozni. Az eltérő kultúrák ismerete, tisztelete és figyelembevétel a szülőkkel való hatékony együttműködés kialakításának a feltétele. A pedagógusok értsenek ahhoz is, hogyan használhatják



fel a tanulók közötti meglévő kulturális különbségeket az ismeretek bővítéséhez, a tudás magasabb szintjére lépéshez. Ma az iskolákban a tanulói összetétel egyre sokszínűbb mind tudásban, mind szocializáltságban, és a nyelvi különbözőség is – különösen a hátrányos helyzetű tanulók tekintetében – hatalmas méreteket ölt. A pedagógusok fogadják el ezt a sokszínűséget, értsenek a heterogén tanulói csoportok neveléséhez, oktatásához, azt előnyként, és ne problémaként kezeljék.

Biztató, hogy az egyén fejlődésére a szociális körülmények nagyobb hatással vannak a genetikai adottságoknál. A kulturális sokszínűség eredhet a családi hagyományokból, földrajzi elhelyezkedésből, kisebbségi hovatartozásból, nyelvi eltérésekből, vallásból, de eredhet szexuális irányultságból is, amely tényezők hatással vannak az egyén tetteire, viselkedésére. *Rogoff* (2003) amellett érvel, hogy ez a sokszínűség nemcsak az ismeretszátvitel befolyásolója, hanem a fejlődés elősegítője is. Úgy véli, hogy mivel a fejlesztés célja a tanulói csoport kultúrája által erősen meghatározott, a pedagógusnak nemcsak a tanulók közötti kulturális különbségeket kell ismernie, hanem azt is, hogy a kultúra függvényében melyek azok az ismeretek, amelyeket a hatékony fejlesztés céljából fontos elsajátíttatnia. A pedagógus tudja, hogy ezek az ismeretek hogyan kapcsolódnak diákjai eltérő kultúrájához (*Banks* 2014). *Othman* (2009) azt is állítja, hogy az iskola összes felnőtt dolgozójának a tanulókhöz való hozzáállása és viselkedése befolyással van a gyerekek teljesítményére, megnyilvánulásaira.

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

A tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoport kezelésére alkalmas DFHT sikeres alkalmazásához az innovatív gondolkodást megkövetelő, nyitott végű, többféle megoldást magukba rejtő feladatok összeállítása szükséges. Ehhez azonban az is elengedhetetlen, hogy a pedagógusok tudják, hogy csak az lesz sikeres, akinél a gyerekek felfedezés útján, belső igényt kielégítve, élményszerűen sajátítják el a tananyagot (*Faludi* 1994). *Cohen* és *Lotan* (2014) szerint a csoportmunka hatékony eszköze a tudás és szociális készségek emelésének, és kiváló segítője a képességek kibontakoztatásának. Összességében segít az osztálytermen belüli két legfontosabb megoldásra váró probléma kezelésében: a gyerekek alulmotiváltságának a megszüntetésében és ezzel a tudásbeli előrehaladás elősegítésében, valamint a tanulói magatartásának a rendezésében.

A pedagógusok képzése akkor a leghatékonyabb, ha a teljes tantestület részt vesz rajta, és befejeztével az intézményvezető képes ráhangolni pedagógustársait a közös cél eléréséhez szükséges feladatokra. A tantestület egésze számára elérhető ismeret fontos, hiszen a mindenki által birtokolt módszertani tudás, ismeretek képessé teszik őket a tanulók azonos elvek alapján történő nevelésére, a tanulók tudásának közös építésére (*Donaldson* 2010).

Az intézmény sikeres működéséhez *Fullan* (2008) az alábbi fontos területeket emeli ki: a tantestület tagjai közötti együttműködés, a hosszú távú tervekben gondolkodás, az



alkalmazottak alapos ismerete, folyamatos tanulás, leadership és a kollégákra kifejtett pozitív hatás. Fontos feladat a pedagógiai kultúra fejlesztése, különös tekintettel a módszertani gazdagságra, amely módszerek ismerete azonban nem jelenti azok automatikus és önkényes alkalmazását (*Deal és Peterson 2009*). A DFHT-KIP megköveteli a megszokott pedagógusviselkedés és a szakmai rutinok jelentős módosulását, olyan személyes képességeket igényelve a pedagógusoktól és a pedagógusközösségektől, amelyekre csak időigényes, folyamatos tanulás útján tehetnek szert. Mindez a tantestületen belül az egyéni tanulás helyett a közös tanulást helyezi előtérbe.





16. Összegzés

A Komplex Alapprogram olyan heterogén tanulói összetételt feltételező oktatási eljárás, amely eredményesen alkalmazható minden tanuló iskolai sikerességének megalapozásához. 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 tanítási-tanulási stratégia komplexitása a tanulók személyiségének fejlesztéséhez szükséges tevékenységek együttes alkalmazását jelenti.

A DFHT tanítási-tanulási stratégia olyan komplex tanulásszervezést jelent, amely az osztály összes interakciós lehetőségét, kommunikációs csatornáját figyelembe veszi a nevelési és az oktatási célok megvalósításának érdekében, nem szűkítve azt le egy adott munkaforma egyoldalú használatára. A tanulók képességeihez, érdeklődéséhez és erősségeihez igazodó nevelési-oktatási módszerek segítik a cél elérését, amelyet az osztálytermen belüli szervezettség, a pedagógusok rugalmassága és az oktatáshoz használt eszközök sokszínűsége támogat.

A DFHT tanítási-tanulási stratégia alkalmazása egyrészt segíti a hátrányos helyzetű, tanulásban lemaradt tanulók felzárkóztatását, másrészt a csoportfoglalkozások során a heterogén összetételű osztályokban a speciális instrukciós eljárás alkalmazásán keresztül lehetőség nyílik a tanulók felkészítésére az együttműködési szabályokra, a tehetségek kibontakoztatására a sokféle, eltérő képességet megmozgató tananyag alkalmazásával. A feladatok alkalmasak a tanulóknak, hogy eltérő képességeikkel vagy eltérő problémamegoldó stratégiájukkal hozzájáruljanak a sikeres feladatmegoldáshoz, amely továbbfejleszti a tanulók erősségeit, miközben újakra is szert tesznek. A feladatok összetettsége minden tanulónak lehetőséget ad a feladatokhoz való hozzáférésre és intellektuális kompetenciájának felvillantására, amelyen keresztül a különböző szociális háttérrel, tudással rendelkező gyerekeknek is alkalmuk nyílik a feladatok sikeres véghezvitelére, a csoportmunka teljesítésére.

Az, hogy a DFHT tanítási-tanulási stratégia hatására az eredmények milyen mértékben jelentkeznek, jelentősen függ attól, hogy a pedagógusok mennyire értik meg a DFHT tanítási-tanulási stratégia lényegét és alkalmazásának szükségességét. A tanítási-tanulási stratégia alkalmazásának a célja minden tanuló sikerélményhez juttatása, amelynek egyik eszköze a tanulók tevékeny tanórai részvételének előmozdítása. Mivel a pedagógus feladata a tanítási-tanulási stratégia szakszerű alkalmazása, a tanóra felépítésének, menetének és az értékelés módjának a meghatározása, ezért az ő feladata az elmélet gyakorlati alakítása is.

A célok eléréséhez elengedhetetlen a körültekintő előkészítés, a hatékony kommunikáció és az érintettek megnyerése. A szervezeti szintű adaptációhoz, a beavatkozások, fejlesztések megvalósításához a folyamatok részletes átgondolása szükséges, amely folyamat időt vesz igénybe.



Felhasznált irodalom

- Alvy, H. és Robbins, P. (2010): *Learning from Lincoln: leadership practices for school success*. ASCD.
- Antalné Szabó Ágnes (2016): A tanulói munkaformák és a tanári beszéd összefüggéseinek elemzése osztálytermi kommunikációs keretben. In: Karlovitz János Tibor (szerk.) *Pedagógiai és szakmódszertani tanulmányok*. Komarno. International Research Institute. 47–56.
- Arató Ferenc, Varga Aranka (2012): *Együtt-tanulók kézikönyve. Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelmeibe*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Argyris, C., Schön, D. A. (1996): *Organizational learning II: Theory, method and practice*. ASCD, Alexandria, Virginia.
- Bábosik István (2000): Az iskola nevelési hatékonyságának mutatói. Új Pedagógiai Szemle. 4. szám. 3-11.
- Bábosik István, M. Nádasi Mária (1975): A közvetett ráhatás a csoportmunkában. *Pedagógiai Közlemények*, Budapest
- Bal, J., J. de Jong (2007): *Improving School Leadership – OECD Review*, Background Report for the Netherlands. Prepared for the Ministry of Education, Culture and Science, Netherlands. www.oecd.org/edu/schoolleadership.
- Balaton Károly, Tari Ernő (2014): *Stratégiai és üzleti tervezés*. Akadémiai Kiadó.
- Bandura, A. (1976): Szociális tanulás utánzás útján. In: Pataki Ferenc (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 84–112.
- Banks, J. A. (2014): *Multicultural Education*. Fifth edition. Pearson, Allyn and Bacon, Boston.
- Báthory Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák, különbségek*. OKKER Oktatási Kiadó, Budapest.
- Bavelas, A. (1973): The five squares problem – An instructional aid in group cooperatin. Studies. In *Personnel Psychology*, 5, 29-38.
- Beadle, P. (2010): *How to teach*. Croun House Publishing, Camarthen.
- Becze Orsolya (2012): A külső vezérlésű innovációs kezdeményezések szerepe a közoktatás reformjában. Új Pedagógiai Szemle, 9–10. szám, 92–135.
- Benedek István (2013): *A közoktatási intézmény hatékonysága*. Budapesti Műszaki Egyetem Budapest.
- Bennet, T. (2011): *Not quite a teacher*. Continuum International Publishing Group, London.
- Berde Csaba, Felföldi János (2004): *Vezetési ismeretek*. Campus Kiadó, Debrecen, 130.
- Bernáth József (1994): *Az iskolák szakmai fejlesztése*. Budapesti Műszaki Egyetem, Budapest.



- Bernáth László, N. Kollár Katalin, Németh Lilla (2015): A tanulási stílus mérése. *Iskolapszichológiai Füzetek* 36.
- Bianchini, J. (1995): *How do middle school students learn science in small groups? An analysis of scientific knowledge and social process construction.* Doktori disszertáció. Kézirat. Stanford University, Stanford, CA.
- Bloom, B. S. (1956): *Taxonomy of educational objectives: cognitive domain.* McKay, New York.
- Bower, B. (1997): Effects of the multi-ability curriculum in secondary social studies classrooms. In: Cohen. E. G., Lotan, R. A. (szerk.): *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice.* Teachers College Press, New York. 117–133.
- Brezsnýánszki László (1998): *A bátorító nevelés alapjai.* Segédanyag az individuálpaszichológia nevelési elveinek és módszereinek tanulmányozásához IF Alapítvány, Budapest.
- Brim, O. G. (1994): *Socialisation nach Abschluss der Kindheit.* Stanton, Wh.
- Brookhart, S. M. (1999): *The Art and Science of Classroom Assessment: The Missing Part of Pedagogy.* Ashe-Eric Higher Education Report, The George Washington University, Graduate School of Education and Human Development Washington, DC. 27. 1.
- Brunner, R. (1976): *Lehrertraining.* Reinardt Verlag, München.
- Buda Mariann (1999): Minőség és szelekció. *Educatio.* 3. szám, 517–533.
- Buzás László (1969): Az Új Iskola pedagógiája. *Pedagógiai Közlemények.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Buzás László (1980): *A csoportmunka.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Carlson, R. O. (1965): *Adoption of Educational Innovations.* University of Oregon, Center for the Advanced Study of Educational Administration, Eugene.
- Cohen, E. G. (1982): Expectations states and interracial interaction in school settings. *Annual Review of Sociology,* 8. 209–235.
- Cohen, E. G. (1984): Talking and working together: Status, interaction and learning. In: Peterson, P., Wilkinson, L. C., Hallinan, M. (szerk.): *The social context of instruction: Group organization and group processes.* Academic Press, New York. 171–187.
- Cohen, E. G. (1988): *Producing equal status behavior in cooperative learning.* Paper presented at the convention of the International Association for the Study of Cooperation in Education. Shefayim, Israel.
- Cohen, E. G. (1991): Teaching in multiculturally heterogeneous classrooms. Findings from a model. *McGill Journal of Education,* 26. 7–23.
- Cohen, E. G. (1994): Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research,* 64. 1. 1–35.



- Cohen, E. G. (1997): Understanding status problems: sources and consequences. In: Cohen, E. G., Lotan, R. A. (szerk.): *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice*. Teachers College Press, New York. 61–76.
- Cohen, E. G., Lotan, R. A., Leechor, C. (1989): *Can classroom learn? Sociology of Education*, 62. 75–94.
- Cohen, E. G., Lotan, R. A. (1997): Raising expectations for competence: The effectiveness of status interventions. In: Cohen, E. G. – Lotan, R. A. (eds.) *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice*. New York: Teachers College Press. 77–91.
- Cohen, E. G., Lotan, R. A. (2014): *Designing Groupwork Strategies for heterogeneous classrooms*. Teachers College, Columbia University. New York – London.
- Cohen, E. G., Lotan, R. A., Catanzarite, L. (1990): Treating status problems in the cooperative classrooms. In: Sharan, S. (ed.): *Cooperative learning: Theory and Research*. Praeger, New York. 203–229.
- Cohen, E. G., Lotan, R. A., Holthuis, N. C. (1997): Organizing the classroom for learning. In: Cohen, E. G., Lotan, R. A. (ed.): *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice*. Teachers College Press, New York. 31–43.
- Cornell, J. (1998): *Kézenfogva gyerekekkel a természetben*. Magyar Környezeti Nevelési Egyesület, Budapest, 172 p.
- Cousinet, R. (1945): *Une méthode de travail libre par groupes*. Cerf, Paris.
- Crahay, M., De Neve-Lajong (1982): *L'école, L'enseignement et l'innovation*. De Boeck Supérieur.
- Cuseo, J. (1992): Cooperative learning vs. small group discussions and group projects: The critical differences. *Cooperative learning and college teaching*, 2. 3. 5–10.
- Csapó Benő (2007): A tanári tudás szerepe az oktatási rendszer fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 3–4. szám, 11–23.
- Cseh Györgyi, Gál Ferenc, Halász Gábor, Horn Gábor, Szabó Mária, Szűdi János (1997): *Önfejlesztő iskolák*. Soros Oktatási Füzetek, Budapest.
- Csermely Péter (2014a): *Gondolatok az innovációról*. <http://webcache.googleusercontent.com/search?hl=hu&q=cache%3AlcKzSRs-F30J%3Ahttp://csermelyblog.tehetsegpont.hu/node/143+pedag%C3%B3giai+innov%C3%A1ci%C3%B3> (2014. 10. 02.)
- Csermely Péter (2014b): *Milyen a jó tanár?* <http://webcache.googleusercontent.com/search?hl=hu&q=cache%3AlcKzSRs-F30J%3Ahttp://csermelyblog.tehetsegpont.hu/node/143+pedag%C3%B3giai+innov%C3%A1ci%C3%B3> (2014. 10. 02.)
- Csirmaz Mátyás (2003): Alternativitás vagy az oktatási rendszer hiányosságai? *Új Pedagógiai Szemle*. 10. szám. 86–98.
- Csoma Gyula (2000): Tanulásemlékek és tanulási stratégiák. *Esély 2000 konferencia*.



- Csoma Gyula (2004): A kívánatos műveltség dilemmái a közoktatásban. *Educatio*, 2. szám. 247–266.
- Csukonyi Csilla, Münnich Ákos, Oravecz Zita (2003): A demokratikus értékek megjelenése a középiskolások csoportgondolkodásában. *Új Pedagógiai Szemle* 11. szám. 17–32. o.
- Dávid Mária, Estefánné Varga Magdolna, Farkas Zsuzsanna, Hídvégi Márta, Lukács István (2006): *Hatékony tanulómegismerési technikák: Oktatási segédletek pedagógus továbbképzésben résztvevők számára*, Budapest: SuliNova Kht.
- Day, Ch., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E., Kington, A. (2009): *The Impact of School Leadership on Pupil Out-comes*. Final Report. National College for School Leadership, Nottingham.
- Deal, T. E., Peterson, K. D. (2009): *Shaping school culture: Pitfalls, paradoxes, and promises*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Dewey, J. (1902): *The child and the curriculum*. University of Chicago Press, Chicago.
- Heacox, D. (2007): *Differenciálás a tanításban, tanulásban*. Szabad Iskolákért Alapítvány, Budapest.
- Dobos Krisztina (2002): Az innováció. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. szám, 38–48.
- Doise, W., Mugny, G., Perret-Clermont, A. (1980): A társas kölcsönhatás és a kognitív műveletek fejlődése. In: Pataki Ferenc (szerk.): *Csoportlélektan*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 277–296.
- Donaldson, G. (2010): *Teaching Scotland's future*. Scottish Government. <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/337626/0110852.pdf> (2014. 06. 09.)
- Dorner Helga (2007): *Kollaboratív tudásépítés számítógéppel segített tanulási környezetben – a tudásépítő interakciók elemzése*. http://old.bmf.hu/conferences/multimedia2007/55_DornerHelga.pdf
- Drucker, P. F. (1991): *Hatékony vezető. Az eredményes vezető kézikönyve*. Park Kiadó, Budapest.
- Elmore, R. F. (1995): Getting to scale with good educational practices. *Harvard Educational Review*, Vol. 66, No. 1, 1–26.
- Faludi Szilárd (1994): Homo Ludens. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. szám, 82–83.
- Falus Iván (2003): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útja*. Gondolat Kiadó, Budapest. 131.
- Falus Iván (2012): Mit várunk a tanártól? Új készségek, kompetenciák? In: B. Tier Noémi (szerk.): *Alma a fán*. 57.
- Falus Iván (2013): *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez*. Oktatási Hivatal.



- Falus Iván, Tóth Istvánné Környei Márta, Bábosik István, Réthy Endréné, Szabolcs Éva, Nahalka István, Csapó Benő, M. Nádasi Mária (2011): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszertanába*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Fayol, H. (1917): *Administration industrielle et générale; prévoyance, organisation, commandement, coordination, controle*. H. Dunod et E. Pinat, Paris.
- Fazekas Ágnes, Halász Gábor (2018): „Csak tanulni szerető pedagógusokkal lehet...” Innovációs folyamatok a Kispesti Móra Ferenc Általános Iskola és Egységes Gyógy-pedagógiai Módszertani Intézményben. *Innova esettanulmány*. https://ppk.elte.hu/file/A_Mora_-_Esettanulm_ny__2018.04.14_.pdf (2018.05.19.)
- 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.
- Forray R. Katalin (2000): A nemzetiségi-kisebbségi oktatás 1994-1998.. In: Forray R. Katalin (szerk.): *Romológia - Ciganológia*. Dialóg Campus Kiadó. Budapest-Pécs. 241–279.
- Foster, M. (2001): African American teachers and culturally relevant pedagogy. In: Banks, J. A., Banks, C. A. (eds.): *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey-Bass, San Francisco, 570–581.
- Freinet, E. (1969): *Naissance d'une pédagogie populaire*. Maspero, Parizs.
- Fullan, M. (2008): *Facilitator's Guide to the Moral Imperative of School Leadership*. Michael Fullan Enterprises Inc. Ontario Institute for Studies in Education.
- Fűzné Koszó Mária (2017): *Tantermen kívüli tanulás szervezése DFHT módszer alkalmazásával*. Készült a EFOP-3.1.2-16-2016-00001 A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából – Komplex Alapprogram bevezetése a köznevelési intézményekben c. projekthez.
- Gabnai Katalin (2015): *Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába*, Helikon Kiadó, 8.
- Gardner, H. (2003): *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. Basic Books, New York.
- Gáspár László (1996): *Innovációs folyamatok menedzselése az iskolában*. OKKER Oktatási Iroda.
- Gay, G. (2000): *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*. Teachers College Press, New York.
- Gentry, W., Deal, J. J., Stawiski, S., Ruderman, M. (2012): *Are Leader Born or Made?* Center for Creative Leadership.
- Giddens, A. (2003): *Szociológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Goldhaber, D. D., Brewer, D. J. (2000): *Does teacher certification matter? High school teacher certification status and student achievement*. Educational Evaluation and Policy Analysis, 80, 134, 136–138.



- Golnhofer Erzsébet (1999): *Az adaptív oktatás menedzselése*. KÖVI, Szeged.
- Golnhofer Erzsébet (2003): Törekvés a tanárképzés megújítására. *Pedagógusképzés*, 1–2. sz. 106.
- Golnhofer Erzsébet (2006): Szervezeti kultúra. In: Golnhofer Erzsébet (szerk.): *Az iskolák belső világa*. M. Nádasi Mária (sorozatszerk.): A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet.
- Gordon, T. (2003): *Vezetői Eredményesség Tréning* (V.E.T.) Assertiv Kiadó, Budapest, 298.
- Graves, N., Graves, T. (1985): *Broken Circles* (game). Santa Cruz, CA.
- Grossman, P. L. (2002): Teacher knowledge and professional education: The case of pedagogical content knowledge. Keynote address presented at the Inaugural University Pendiikian Sultan Idris. *International Teacher Conference*, Tanjong Malim, Perak, Malaysia.
- Gyarmathy Éva (2010): Hátrányban az előny. A szociokulturálisan hátrányos helyzetű tehetsége. *Géniusz Könyvek* 12. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Gyarmathy Éva (2012): *Diszlexia a digitális korszakban*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Halász Gábor (2007a): Képességfejlesztés, iskolavezetés és pedagógiai paradigmaváltás. In: Kiss Éva (szerk.) *Pedagógián innen és túl*. Pécsi Tudományegyetem BTK. 2007. 366–387.o.
- Halász Gábor (2007b): Tanulószervezet – eredményes oktatás. *Új Pedagógiai Szemle*, 3–4.
- Halász Gábor (2011): School leadership and pupil learning outcomes. In: Baráth Tibor–Szabó Mária (szerk.): *Does Leadership Matter? Implications for Leadership Development and the School as a Learning Organization*. ENIRDELM Conference, Szeged, 2010. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2011, 19–32.
- Halász Gábor (2016): „Átfordított tanulás”. *Esettanulmány az oktatási innovációk születésének és terjedésének dinamikájáról*. Innova kutatás. ELTE PPK. Kézirat [online: [http://halaszg.ofi.hu/download/Nemzetközi_esettanulmány_\(HG_2016.07.pdf\)](http://halaszg.ofi.hu/download/Nemzetközi_esettanulmány_(HG_2016.07.pdf))]
- Halász Gábor, Balázs Éva, Fischer Márta, István Vilmos (2011): *Javaslat a Nemzeti Oktatási Innovációs rendszer fejlesztésének stratégiájára*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Harris, A. (2002): *Distributed Leadership in Schools: Lead or Misleading*. Harvard University Press, Cambridge.
- Hayes Jacobs, H. (ed.) (2010): *Curriculum 21. Essential Education for a Changing World*. Alexandria, Virginia.
- Hersey, P., Blanchard, K. H. (1982): *Management of organization behavior: utilizing human resources*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs. NJ.
- Hortobágyi Katalin (1995): *A tanulási folyamat differenciálásának elvei és gyakorlata*. OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest.



- Hortobágyi Katalin (2002): *Projekt-kézikönyv. Válogatás a hazai és a külföldi projektirodalomból.* IF Alapítvány OKI, Budapest.
- Humphreys, P., Berger, J. (1981): Theoretical consequences of status characteristic formation. *American Journal of Sociology*, 86. 15. 254–265.
- Hunya Márta (2005): Virtuális tanulási környezetek. *Iskolakultúra*, 15. 10.
- Hunya Márta (2008): Virtuális tanulási környezetek. In: *Adaptív oktatás Szöveggyűjtemény 1. kötet.* Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, 2008. 125–145.
- Hunya Márta (2013): *IKT-felmérés az európai iskolákban.* OFI.
- Hunyady Györgyné, M. Nádasi Mária (2011): Személyközi kapcsolatok az iskolában. In: Bábosik István és mtsai (szerk.): *Pedagógia az iskolában. A szociális életképesség megalapozása.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Hülber László, Lévai Dóra, Ollé János (2015): Út az új generációs digitális tankönyvek megvalósításához, *Könyv és Nevelés* 17. 1.
- Illyés Sándor (2000): *Rendszerfunkciók és hátrányos helyzet.* OM-OKT, 37.
- Imre Anna, Révész László, Pajtkókné Tari Ilona (2018): *A végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzése.* Líceum Kiadó, Eger.
- Jobbágy Zsuzsa, Révész László, Czók Brigitta, Mizera Tamás (2018): *A komplex Alapprogram Szakmai Támogatórendszere.* Líceum Kiadó.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1990): Cooperative learning and achievement. In: Sharan, S. (ed.): *Cooperative learning: Theory and research.* Praeger, New York. 27–37.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1994): Learning together and alone: cooperation, competition and individualization. *Englewood Cliffs*, Prentice-Hall, New York.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1997): Social Psychological Theories of Teaching. In: Saha, L. J. (ed.): *International Encyclopedia of the Sociology of Education.* Oxford, Elsevier Science Ltd. 163–168.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1999): What makes cooperative learning work. *Cooperative learning JALT. Applied Materials*, 115. 1–15.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Stanne, M., Garibaldi, A. (1990): Impact of group processing on achievement on cooperative group. *Journal of Social Psychology*, 129. 4. 507–516.
- K. Nagy Emese (2004): Hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása a Komplex Instrukciós DFHT-DFHT-KIP segítségével. *Új Katedra*, 13. 11. sz. 21–24.
- K. Nagy Emese (2005): A társas interakció mint tudásgyarapító tényező a heterogén osztályokban. *Iskolakultúra*, 15. évf. 5. szám, 16–25.
- K. Nagy Emese (2006): A tanulói státus hatása a tanulók órai szereplésére. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. 5. sz. 35–46.



- K. Nagy Emese (2007): *Esélyegyenlőtlenség iskolai kezelése csoportmunkával*. Debreceni Egyetem.
- K. Nagy Emese (2012): *Több mint csoportmunka* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- K. Nagy Emese (2014): Gondolkodásfejlesztés táblajátékkal. *Géniusz Könyvek 33.* 108–111.
- K. Nagy Emese (2015): *KIP Könyv I–II.* Miskolci Egyetemi Kiadó.
- K. Nagy Emese, Pálfi Dorina (2017): Paradigmaváltás a pedagógusképzésben? A pedagógusképzés áttekintése a sikeres pályára való felkészítés szempontjából. *Új Pedagógiai Szemle*, 2017/1–2. 76–82.
- K. Nagy Emese, Révész László, Revákné Markóczi, Ibolya Sápiné Bényei Rita, Kopp Erika, Lénárd Sándor, Major Éva, Kovácsné Duró Andrea, Illésné Kovács Mária, Dobroné Tóth Márta, Óbis Hajnalka, Sarka Lajos, Huszár Zsuzsanna, Fűzné Kószó Mária, Musza Katalin (2018): *Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportban tanítási-tanulási stratégia* (DFHT). Líceum Kiadó, Eger.
- Kagan, S. (2009): *Kooperatív tanulás*. Önkonet Kft., Budapest.
- Kaposi László (2006): *Mi a dráma és mi nem az? Dráma és színház*, In: *Drámapedagógia – a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének elősegítésére*, Segédlet tanfolyami hallgatók számára, Sulinova, Bp. 5.
- Kenyeres Elemér (1928): *Az Új Iskola és pedagógiája*. Egyetemi Nyomda, Bp., 1928. 11.
- Khatena, J. (1992): *Gifted: Challenge and response for education*. Peacock Publishers, Itasca.
- Klein Sándor (2007): *Tanulószervezet a tanuló társadalomban*. *Új Pedagógiai Szemle*, 3–4.
- Knapp, M. S., Copland, M. A., Honig, M. I., Plecki, M. L., Portin, B. S. (2010): *Learning-Focused Leadership and Leadership Support: Meaning and Practice in Urban Systems*. University of Washington.
- Kotschy Beáta (2014): *A pedagógiai munka értékelése*. *Könyv és Nevelés*, 2014/4.
- Kozma Tamás (1999): *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kozma Tamás (2000): *Társadalmi egyenlőtlenségek az iskolában*. OM. 141–143.
- Kroll, D. L., Masingila, J. O., Mau, S. T. (1992): Cooperative Problem Solving: But What About Grading? *The Arithmetic Teacher*, 39. 6. 17–23.
- Kuti Zsuzsa, Morvai Edit (2004): *Koncepció az idegennyelvi kompetencia fejlesztéséhez, az 1–12. évfolyamon*. Sulinova, Fejlesztési koncepció.
- Leechor, C. (1988): *How high and low achieving students differentially benefit from working together in cooperative small groups*. Unpublished doctoral dissertation. Stanford University, Stanford, CA.



- Leedy, P. D. (2016): Planning and Design. Practical research. *Pearson New International* 11th edition.
- Lénárd Sándor, Rapos Nóra (2004): *MAGtár – Ötletek az adaptív oktatáshoz*. OKI, Budapest.
- Lénárd Sándor, Rapos Nóra (szerk.) (2008): *Adaptív oktatás. Szöveggyűjtemény 1. kötet – Az adaptivitás szemlélete*. Educatio Kht., Budapest.
- Lew, M., Mesch, D., Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1986): Positive interdependence, academic and collaborative-skills group contingencies, and isolated students. *American Educational Research Journal*, 23. 3. 476–488.
- Lewin, K. (1935): *A Dynamic Theory of Personality*. McGraw Hill Book Company Inc.
- Lewin, K., Lippit, R., White, R. K. (1939): Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271–301.
- Likert, R. (1967): *The human organization: Its management and value*. McGraw-Hill, New York.
- Liskó Ilona (2002): A cigány tanulók oktatási esélyei. *Educatio*. 1. szám. 49–62.
- Lloyd, P., Cohen, E. G. (1999): Peer status in the middle school. a natural treatment for unequal participation. *Social Psychology of Education*, 4. 1. 1–24.
- Lopez, S. J., Snyder, C. R. (2002): *Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press, New York.
- Loránd Ferenc (2010): *A komprehenzív iskoláról*. Educatio Kht., 2010.
- Lord, T. R. (2001): 101 *Reasons for using cooperative learning in biology teaching*. *The American Biology Teacher*, 63. 1. 30–38.
- Lotan, R. (2012): *Complex Instruction*. In: BANKS, J. A. (ed.): *Encyclopedia Diversity in Education*. Sage Publications, Thousands Oaks, CA.
- Lovas István (1998): *A közoktatás struktúrájának változása. Tanulmányok a közoktatásról*. OKNT, OM
- M. Nádasi Mária (1998): A párban folyó tanulás. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 379–382.
- M. Nádasi Mária (2010): *Adaptív nevelés és oktatás*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- M. Nádasi Mária (2012): *Adaptivitás az oktatásban*. Eötvös Kiadó, Budapest.
- Magyar értelmező kéziszótár* (2003). MTA Nyelvtudományi Intézet, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Marx, G. (2006): *Future-oriented Leadership: preparing Schools, Students, and Communities for Tomorrow's Realities*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.



- Maxwell, J. C. (2013): *The 5 Levels of Leadership: Proven Steps to Maximize Your Potential*. Center Street; Reprint edition
- Mérei Ferenc (2001): *Közösségek rejtett hálózata*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Morrison, K. (2002): *School Leadership and Complexity Theory*. Routledge Falmer, London.
- Morrison K., Kuhn (1983): Cognitive aspects of preschoolers' imitation in a play situation. In: Cohen, E. G.–Lotan, R. A. (1989): Can classrooms learn? *Sociology of Education*, No. 62, 75–94.
- Murphy, D. (2007): *Professional School Leadership: Dealing with Dilemmas*. Dunedin Academic.
- Nagy József (1996): *Nevelési kézikönyv*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged. 19–101.
- Nahalka István, Zempléni András (2014): *Hogyan hat az iskola/osztály tanulóinak heterogén/homogén összetétele a tanulók eredményességére?* Budapest. Oktatási Hivatal. 91–166.
- Nahalka István (2011): Az iskolai esélyegyenlőségről vallott kisebb és nagyobb tévhitek. *IV. Miskolci Taní-tani konferencia*. http://tani-tani.info/kisebb_es_nagyobb_tevhitek
- National Center for Educational Statistics (2000). *Digest of education statistics*, 1999. U.S.
- National Research Council (2000): *How people learn: Brain, mind, experience, and school*.
- Óbis Hajnalka, Sarka Lajos (2017): *A drámajáték*. Jegyzet. Készült a EFOP-3.1.2-16-2016-00001 A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából – Komplex Alaprogram bevezetése a köznevelési intézményekben c. projekthez.
- OECD (2002): *Frascati kézikönyv*. Javaslat a kutatás és kísérleti fejlesztés felméréseinek egységes gyakorlatára. A Nemzeti Kutatási és Technológiai Hivatal kiadványa, Budapest.
- OECD (2005): *Oslo Manual*. Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data. 3rd edition. OECD, EUROSTAT, OECD Publishing.
- Ollé János (2006): Iskola és szervezet. In: Golnhofer Erzsébet (szerk.): Az iskolák belső világa. M. In: Nádaszi Mária (sorozatszerk.): *A gyakorlati Pedagógia néhány alapkérdése*. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet.
- Othman, F. B. (2009): *A study on personality that influences teaching effectiveness*. http://webcache.googleusercontent.com/search?hl=hu&q=cache%3A1GEtwFbMikgJ%3Ahttp://eprints.usm.my/25478/1/A_STUDY_ON_PERSONALITY_THAT_INFLUENCES.pdf+fauziah+et+al. (2014. 06. 11.)
- Owens, R. (2001): *Organisational Behaviour in Education: Instructional leadership and school reform*. Allyn and Bacon, Needham Heights, MA.
- Palmer, P. J. (1998): *The courage to teach: Exploring the inner landscape, of a teacher's life*. Jossey-Bass; 10th Anniversary edition



- Pedagógiai Lexikon* I. kötet (1997). Szerk.: Báthory Zoltán – Falus Iván. Keraban Kiadó, Budapest. 258, 543.
- Pedagógiai Lexikon* II. kötet (1997). Szerk.: Báthory Zoltán – Falus Iván. Keraban Kiadó, Budapest. 39.
- Perrow, C. (1967): A framework for the cooperative analysis of organizations. *American Sociological Review*. 32. szám. 194–208.
- Péter-Szarka Krisztina (2015): Pozitív pszichológia a tehetségnevelésben. *Magyar Pszichológiai Szemle*. 2015, 70. 3/8. 633–647.
- Petersen, P. (1998): *Kis Jena-Plan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Pethőné Nagy Csilla (2007) *Módszertani kézikönyv*. Korona Kiadó.
- Piaget, J. (1960): Problemes de la psycho-sociologie de l'enfant. In Gurvitch, G (szerk.) *Traité de Sociologie*. Tome Second, 229–254. o.
- Piaget, J. (1998): Les méthodes nouvelles. Leurs bases psychologiques. Examen des méthodes nouvelles. In: Bouglé, C. (ed.): *Encyclopédia Française. Éducation et Instruction*. Tome 15, Párizs.
- Plank, S. (2000): *Finding one's place: Teaching styles and peer relations in diverse classrooms*. Teachers College Press, New York.
- Poitou, J. P. (1980): Szociális hierarchiák kísérleti vizsgálata. In: Pataki Ferenc (szerk.) *Csoportlélektan*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest. 367–391.
- Qin, Z., Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1995): Cooperative vs. competitive efforts and problem solving. *Review of Educational Research*, 65. 129–143.
- Radó Péter (2010): *Az iskolaszervezetről*. <http://oktapolcafe.hu/az-iskolaszervezetről-243/>
- Rapos Nóra, Gaskó Krisztina, Kálmán Orsolya, Mészáros György (2011): *Adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Razik, T., Swanson, A. (2001): *Fundamental Concepts of Educational Leadership*. Prentice Hall Inc., Upper Saddle River, NJ.
- Reményi Andrea Ágnes (1997): *Munkahelyi csoportok megszólítási rendszerének szociolingvisztikai vizsgálata* című disszertáció. ELTE. Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék.
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Révész László, K. Nagy Emese (2018): A Komplex Alapprogram bemutatása. In: Révész László, K. Nagy Emese, Falus Iván (szerk.) (2018): *A Komplex Alapprogram Koncepciója*. Líceum Kiadó Eger. 11–20.
- Révész László, K. Nagy Emese (2019): *Komplex Alapprogram Koncepciója 2.0*. Líceum Kiadó, Eger.
- Roebuck, C. (2000): *Hatékony vezetés*. Scolar Kiadó, Budapest, 93.



- Rogoff, B. (1990): *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press, New York.
- Rogoff, B. (2003): *The cultural nature of human development*. Oxford University Press, New York.
- Rosenholtz, S. J., Rosenholtz, S. H. (1981): Classroom organization and the perception of ability. *Sociology of Education*, 54. 2. 132–140.
- Rosenholtz, S. J., Simpson, C. (1984): The formation of ability conception: Developmental trend or social construction? *Review of Educational Research*, 54. 1. 31–63.
- Rosenholtz, S. J. (1985): Modifying status expectations in the traditional classroom. In: Berger, J., Zelditch, M. (ed.): *Status, rewards and influence*. Jossey Bass, San Francisco. 445–470.
- Ruppert, O. P. (1976) Az oktatás lefolyása. In: Pataki Ferenc (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest. 575–588.
- Sápiné Bényei Rita (2017): *Kooperatív technikák*. Készült az EFOP-3.1.2-16-2016-00001 A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából – Komplex Alaprogram bevezetése a köznevelési intézményekben c. projekthez.
- Schlechty, P. C. (2009): *Leading for Learning: How to Transform Schools into Learning Organizations*. John Wiley & Sons, Inc.
- Schneider, I. K., Oberlander, F. (2008): *Naturwissenschaftliches Lernen in der Grundschule*.
- Seashore, Louis K., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., Anderson, E. S. (2010): *Learning from Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning: Final Report of Research to The Wallace Foundation*. University of Minnesota, University of Toronto, 9.
- Seligman, M. E. P., Csikszentmihályi, M. (2000): Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55. 1. 5–14.
- Senge, P. M. (1998): *Az ötödik alapelv*. HVG kiadó, Budapest.
- Sharan, S., Shachar, H. (1988): *Language and learning in the cooperative classroom*. Spring-Verlag, New York.
- Sharan, S., Sharan, Y. (1992): *Small group teaching*. Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, NJ.
- Sharan, S., Hertz-Lazarowitz, R. (1980): A group investigation method of cooperative learning in classroom. In: Sharan, S., Hare, A. P., Webb, C., Hertz-Lazarowitz, R. (ed.): *Contributions to the study of cooperation in education*. Brigham Young University Press, Provo, UT. 19–46.
- Shepard, L. A. (2001): The role of classroom assessment in teaching and learning. In: Richardson, V. (ed.): *The Handbook of Research on Teaching, Fourth Edition*. American Educational Research Association, Washington, DC.



- Sherwin, L. (2015): *Team Leadership Toolkit*. <https://www.girlguiding.org.uk/globalassets/docs-and-resources/learning-and-development/building-a-team-trainers-toolkit.pdf> (2019. 08. 02.)
- Silins, H., Zarins, S., Mulford. B. (2002): *Leadership and school results*. Invited Chapter for K. Leithwood, P. Hallinger. *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Norwell, 561–612.
- Simpson, C. (1981): Classroom structure and the organization of ability. *Sociology of Education*, 54. 3. s120–132.
- Smith, K. A. (1998): Grading Cooperative Projects. *New Directions for Teaching and Learning*, 74. 59–67.
- Sternberg, R. J. (1985): *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
- Stocker Miklós (2004): *Tanulószervezetek a fenntartható fejlődésért*. Menedzsmentforum,
- Swing, S., Peterson, P. (1982): The Relationship of Student Ability and Small Group Interaction to Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 19. sz. 259–274.
- Szabó László Tamás (1985): *A rejtett tanterv*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Szatmáriné Balogh Mária (2008.): *Hogyan tanulnak a szervezetek?* <http://www.c-s.hu/data/files/3.pdf> (2019. 03. 29.)
- Szenczi Árpád (2000): *Neveléstani alapkérdések*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 113.
- Szivák Judit (2006): Kommunikáció az iskolában. In: Golnhofer Erzsébet (szerk.): *Az iskolák belső világa*. M. Nádasi Mária (sorozatszerk.): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet.
- Szivák Judit (2010): A reflektív gondolkodás fejlesztése. *Geniusz Könyvek 4*. MATEHETSZ
- Szontágh Pál (2013): *Az alkalmazott dráma az általános iskolai történelemtanításban*. Könyv és Nevelés. 2013. 15. 4.
- Tannenbaum, A. S., Schmidt, W. H. (1958): How to choose a leadership pattern. *Harvard Business Review*.
- Taylor, F. W. (1911): *The Principles of Scientific Management*. Garper and Brothers, New York – London.
- Vág Ottó (1985): *A marxista pedagógia története dokumentumokban I–II*. Budapest.
- Van Fossen, B. E. (1987): Curricular Teaching and Status Maintenance. *Sociology of Education*, 60. 104–122.
- Vass Vilmos (2010): *Az attitűdök reneszánsza. Tények – esélyek – utak az oktatásban*. XVI. Soproni Logopédiai és Pedagógiai Napok. Vezetésfejlesztés és vezetőképzés a közoktatásban. Okker, Budapest, 10–17.



- Vigotszkij, L. Sz. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological process*. Harvard University Press, Cambridge.
- Vigotszkij, L. Sz. (1987): *A defektológia alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Webb, N. M. (1982): Student interaction and learning in small groups. *Review of Educational Research*, 52. 421–445.
- Weber, M. (1947): *The Theory of Social and Economic Organization*. The Free Press and the Falcon's Bring Press.
- Wenglinsky, H. (2002): The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education Policy Analysis Archives*, 10.
- Williams, B. R., Brien, K., Leblanc, J. (2012): Transforming Schools into Learning Organizations: Supports and Barriers to Educational Reform. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*.
- Zack, M. (1988): *Delegation of authority and the use of the student facilitator role*. Paper presented at the triannual meeting of the International Association for the Study of Cooperation in Education, Shefayim, Israel.
- Zumwalt, K. (1989): The need for curricular vision. In: Reynolds, M. C. (ed.): *Knowledge base for the beginning teacher*. Pergamon Press, New York, 173–185.

Ajánlott irodalom

Falus Iván (szerk.) (2003): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Ajánlott irodalom a differenciált fejlesztéshez

Heacox, D. (2006): *Differenciálás a tanításban, tanulásban*. SZIA, Budapest.

Kereszty Zsuzsa – Kókayné Lányi Marietta (2016): *Történetek a gyermekek házából*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

M. Nádasi Mária (2006): A differenciálástól az adaptivitásig. *Fejlesztő pedagógia*. 6.

Ajánlott irodalom az egyénre szabott differenciáláshoz

M. Nádasi Mária (1998): Az egyéni munka. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 374–379.

Ajánlott irodalom az egyedül végzett munkához, a rétegmunkához, a teljesen és részben személyre szabott munkához

M. Nádasi Mária (1998): Az egyéni munka. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 374–379.

Réthy Endréné (1989): *Teljesítményértékelés és tanulási motiváció*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.



Ajánlott irodalom a csoportmunkához

Arató Ferenc – Varga Aranka (2012): *Együtt-tanulók kézikönyve – Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelmeibe*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Ceglédi Erzsébet (2009): A csoportmunka hatása az iskolai teljesítményre. *Iskolakultúra*, 19, 5–6. 95–106.

Knausz Imre: *A tanítás mestersége. Kulcsfogalmak az oktatás elméletében*. <http://tanmester.tanarkepzo.hu/> (2017. 10. 01.)

Ajánlott irodalom az interkulturális kompetencia fejlesztéséhez, valamint az egyéni és társas fejlesztéshez

Bartha Csilla (2015): *Nyelvi hátrány, avagy a cigány gyermekek oktatásának elmulasztott lehetőségei*. In: *Szakpedagógiai körkép 1*. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok. Bölcsész- és Művészetpedagógiai Kiadványok 2. ELTE, Budapest. 28–45. http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_2.pdf

Lázár Ildikó (2015): *39 interkulturális játék. Bölcsész- és Művészetpedagógiai Tananyagok 9*. ELTE, Budapest. http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMT_9.pdf

Ajánlott irodalom a tanuláslapú szemlélet, a pedagógus kommunikációjának, munkaformájának a kialakításához

Antalné Szabó Ágnes (2015): *Osztálytermi kommunikáció*. In: *Mozaikok a magyar nyelvről és a nyelvhasználatról. Bölcsész- és Művészetpedagógiai Tananyagok 10*. ELTE, Budapest. 57–70. http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMT_10.pdf

Ajánlott irodalom a drámajátékhoz

Eck Júlia (2015): *Drámajáték a magyar irodalom tanításában*. In: Bodnár–Szentgyörgyi (szerk.) *Szakpedagógiai körkép III. Művészetpedagógiai tanulmányok*. ELTE, Budapest. 61–78. http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_4.pdf

Körömi Gábor (2015): *Játékvezetési alapismeretek. Drámapedagógiai Magazin*, 2015/3. 14–21. <http://letoltes.drama.hu/DPM/2011-2015/2015.3.pdf> (2018.04.07.)

Novák Géza Máté (2016): *Dráma és pedagógia. A drámapedagógia aktuális kérdéseiről. Neveléstudomány Oktatás & Kutatás & Innováció*. 2. 43–52. http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2016/nevelestudomany_2016_2_43-52.pdf

Ajánlott irodalom a projektmunkához

Csordás Ildikó és mtsai (szerk.) (2015): *IKT eszközökkel támogatott projektpedagógia*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Digitális Pedagógiai Osztály, IKT Módszertani Iroda, Budapest.

http://dlsulinet.educatio.hu/download/letolthetodokumentumok/ikt_muhely_2014.pdf

Falus Katalin – Vajnai Viktória (szerk.) (2008): *Kompetenciafejlesztés projektmódszerrel*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.



- Hunya Márta (2009): *Projekt módszer a 21. században I.* Új Pedagógiai Szemle, 11. 75–96.
- Radnóti Katalin (2008): A projekt módszer alkalmazásának gyakorisága a közoktatásban. In: Radnóti Katalin (szerk.): *A projektpedagógia mint az integrált nevelés egy lehetséges eszköze*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- Revákné Markóczi Ibolya (2013): *Projektoktatás – Egy természettudományos projekt hatásának tanulói önértékelése*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.

Ajánlott irodalom a tantermen kívüli tanulásszervezéshez

- Imre Anna (2016): Délutáni tanulás az általános iskolákban: változások, tanulási környezetek és tanulásra fordított idő. In: Arató Ferenc (szerk.) (2016): *Horizontok*. PTE. <http://www.kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/07-Arato-Ferenc-szerk-Horizontok-pte-btk-ni-2015.pdf>
- Imre Anna (2016): Lehetőségek és akadályok a tanórán kívüli tanulásban: délutáni foglalkozások és pedagógusi munkaterhek. In: Szemerszki M. (szerk.) (2016): *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/eredmenyesség_beliv.pdf
- Sarka Lajos (2017): Tehetséggondozás a tanítási órán kívül kémiából. *RE-PE-T-HA könyvek*. TÁMOP-4.1.2-08/1/B-2009-0001.
- Varga Attila (2015): *Gyakorlat – reflexió – innováció. Nevelési-oktatási programok részvételi alapú fejlesztése*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/1505767_gyakorlat_-_reflexio_-_innovacio_beliv.pdf

Mellékletek

1. számú melléklet: A DFHT tanítási-tanulási stratégiával mint pedagógiai innovációval összefüggő fogalmak

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

Adaptivitás: A tanulók egyéni sajátosságaira tekintettel lévő differenciálás és az egyéni sajátosságaik ismeretében megvalósuló egységes oktatás együttes alkalmazása.

Heterogenitás: A csoportmunkában érvényesülő tulajdonság, amelyben – adott tantárgyban, tevékenységi területen – a csoporttagok teljesítménye, képessége, érdeklődése erőteljesebb eltérést mutat.



Hibrid oktatás (blended learning): Olyan oktatásszervezési mód, amely ötvözi a hagyományos tantermi, kontaktórás oktatást és a távoktatást.

Hierarchia: Egy csoporton belül hierarchia a szociális pozícióknak egy vagy több kritériumon alapuló rangsora, 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.

Homogenitás: A csoportmunkában érvényesülő tulajdonság, amelyben – adott tantárgyban, tevékenységi területen – a csoporttagok teljesítménye, képessége, érdeklődése (közel) hasonló.

Kollaboratív tanulás: Olyan szervezett, szinkron tevékenység, amely egy adott problémára vonatkozó közös elgondolás kialakítására és fenntartására irányul. Csoporttanulás esetén a csoporttagok kölcsönösen részt vesznek a munkában, amely egy közös probléma megoldására irányul.

Kooperatív tanulás: Csoporttanulás esetén a csoporttagok egymás között megosztják a feladatokat, ahol az egyes feladatok jól elkülöníthető részfolyamatok. A csoporttagok ezeknek a részfolyamatoknak lesznek felelősei.

Kreativitás: A kreativitás egyéni alkotóképesség, teremtőképesség, amelynek eredményeként egy személy a saját képzelőerejét felhasználva új ötletekkel áll elő egy probléma megoldása során, vagy új dolgot hoz létre. A kreativitás abban a tekintetben is kevesebb az innovációnál, hogy egy olyan folyamat, amelyet nem lehet menedzselni.

Méltányosság: A DFHT tanítási-tanulási stratégiában a méltányosság a tananyaghoz való egyenlő hozzáférést jelenti minden gyermek számára, amelyet a többféle képesség felhasználásának a lehetősége mellett az osztálytársak között létrejött, azonos vagy viszonylag azonos státuszról történő kommunikáció segít. Cél, hogy minden gyerek számára ne csak esélyegyenlőséget (equality), hanem *egyenlő esélyt* (equity) biztosítsunk képességeinek a kibontakoztatásához.

Módszer (oktatási): Az oktatási folyamatnak az állandó, ismétlődő összetevője, a pedagógus és a tanuló tevékenységének a része, a tanítás-tanulás folyamatának formai eleme, a tartalom feldolgozási útja és módja.

Módszertan: Tudományághoz kötött tantárgy-pedagógia, eljárások és módszerek összessége.

Munkaforma: A tanítás-tanulás szervezési formája (frontális osztálymunka, csoportmunka, párban folyó, egyéni).

Munkamódszer: A tevékenységek meghatározott térbeli és időbeli rendje.

Öndifferenciálás: A tanulók egyéni sajátosságaihoz igazodó fejlesztés és az önvezérelt fejlődés feltételeinek, körülményeinek biztosítása az oktató-nevelő munka során; az öndifferenciálás során a pedagógus a diákok számára szabad választási lehetőséget biztosít a tevékenység megválasztásánál, ösztönző, katalizáló, tanácsadó szerepben követi tanítványai munkáját, és visszajelzéseivel segíti választásukat.



Reform: A reform az innovációval szemben tágabb, átfogó jellegű változást, változtatást jelent. A két fogalomban közös a változás, változtatás, az eltérés a szubjektív vagy objektív hatóképességükben, szándékirányultságukban lehetséges fel. Míg az innováció döntően alulról-oldalról induló, fejlesztést indukáló változtatás, addig a reform legtöbbször felülről lefelé irányuló, feltételezhetően valamilyen fejlesztést célzó változtatás (amilyen a KAP is). A felülről végrehajtott reformok csak akkor számíthatnak sikerre, ha azokat intézményi szinten létező innovációk támogatják.

Státusz: Állapot, helyzet, egy (formális vagy informális) hierarchiában betöltött, adott pozíció értéke, a tanulók közötti alá- és fölérendeltség kifejezője. A státuszt nagyon általánosan, mint egy bármilyen (formális vagy informális) hierarchiában betöltött, adott pozíció értékét definiáljuk. Az egyén beleszületik a társadalomba, annak valamely rétegébe, ezen belül a családba, amely megjelöli induló státuszát az életben. A társadalomba való belépés az egyén életének későbbi „fordulataiban” is bekövetkezhet, például iskolába jár, munkahelyet választ, vagy valamilyen szervezetnek a tagjává válik. Az egyén nemcsak részesévé, passzív befogadjává, hanem formálójává is válik környezetének.

Státuszprobléma, státuszkezelés: A státusz által befolyásolt, a tanuló teljesítményét meghatározó jelenség. A státusz egy sorrendben elfoglalt hely, a társadalom rétegződése. 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, mely megnyilvánulás a státuszprobléma jelensége. 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.

Tanítási-tanulási stratégia: Tanítási-tanulási stratégián azt az „eljárásrendet” értjük, amely során a tanulók számára az ismeretek elsajátítása megtörténik. A tanulási stratégia a tanulásra vonatkozó tervek, elhatározások és a megvalósítás rendszere, amelyekre jellemző a célorientáltság, az elsajátítandó tananyag egy szisztematikus elrendeződése. A stratégia tartalmazza az információgyűjtést, az információk feldolgozását, tárolását és szükség szerinti előhívását. Hozzájárult tevékenység az ellenőrzés és a terv esetleges módosítása. A tanulási stratégia nem azonos a tanulási módszerekkel, amelyek elsősorban a tanuláshoz alkalmazott technikákat jelentik.

A DFHT-hoz kapcsolódóan a legáltalánosabb elnevezés a *tanítási stratégia* volna, hiszen a KAP-ban elsősorban erről a folyamatról, vagyis a pedagógusok tevékenysége „eljárásrendjének” a megtanulásáról van szó. A tanulás irányításának, támogatásának egyfajta módjáról, amelynek hatására különféle tanulási stratégiák alakulnak ki a tanulóban. De önmagában a tanítási stratégia elnevezés sokak számára nem tűnik a DFHT-stratégia tartalmát teljeskörűen értelmezhető elnevezésnek, ezért helyette a tanítási-tanulási stratégia elnevezést használjuk.

Tudás: A tudást a tanulás kognitív következményeként definiáljuk, vagyis a tudás a tanulás eredménye. Témánk szempontjából *Halász és munkatársai* (2011) fontos megállapítást tesznek az innovációval összefüggő *tudás* fogalom meghatározására. A szakemberek a *Frascati*-kézikönyvnél (OECD 2002) tágabban értelmezik a *tudás* fogalmat. Úgy



vélik, hogy a fogalom magában foglalja annak nem kodifikált és nehezen vagy nem is kodifikálható formáit. Fontosnak vélik a *tacit* tudást, vagyis a tudás azon formáját, amely a gyakorlatban jelenik meg, és amelynek megosztása vagy átadása a tapasztalati tudás sajátos formáját igényli. A *tudás* fogalomhoz kapcsolódik a *tanulás* fogalma, amely *Csapó* szerint (2007) a *tudás* megváltozását jelenti.

2. számú melléklet: Segédlet a szociometriai méréshez

Szociometriai felmérőlap

Iskola: _____

Név: _____

Osztály: _____

Mielőtt válaszolnál a kérdésekre, hunyd be a szemed, és gondold *minden* osztálytársadra. Ne hamarkodj el a választ! Egyenként haladj, névsor szerint. Fontos, hogy senki ne maradjon ki. Ha már gondolatban mindenkit felidéztél, nyisd ki a szemed, és kezd el a munkát. Minden kérdésre azt a nevet írd, amit őszintén gondolsz.

NÉV:

1. Ki a legjobb tanuló az osztályban? _____
2. Ki a legjópofább, legviccesebb? _____
3. Vita van az osztályban. _____
4. Osztályfőnököd Rátok bízta a döntést. Te kit választanál bírónak, akire mindenki hallgat?

5. Ki a barátod, akivel minden titkodat meg tudod osztani? _____
6. Szerinted ki indul a legtöbb tanulmányi versenyen? _____
7. Ha osztályfőnököd kimegy a teremből, kire bízta, hogy ügyeljen a rendre? _____
8. Vasárnap délután sétálsz a parkban. Kivel szeretnél legjobban találkozni? _____
9. Kit szeretsz a legjobban? _____
10. Egy sötét erdőben kirándultok. Osztályfőnököd megsebesül. Kell valaki, aki kivezeti az osztályt az erdőből. Te kit választanál _____
11. Kiben bízol a legjobban? _____



3. számú melléklet: Szociometria – a csoportra vonatkozó indexek kiszámítása

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

SQ = az összes végrehajtott választás száma^{xx}

N = személyek száma

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

SZQ = a kölcsönös kapcsolatokkal rendelkezők száma

N = társas mezőben lévő személyek száma

Sűrűségi mutató: $SI = SQ \times 2 \times N$

SQ = az összes végrehajtott kölcsönös választás száma

N = személyek száma

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

SQ = az összes végrehajtott kölcsönös választás száma

SP = a végrehajtott összes választás száma

4. számú melléklet: Érzékenyítő játék: darabolt négyzetek, körök

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

A feladat célja a gyerekek figyelmének ráirányítása arra, hogy a csoportot alkotó tagoknak mire van szükségük.

Az osztályt 4-5 fős csoportokra osztjuk. Mindegyik csoporttag kap egy borítékot, amelyben négyzetek/körök különböző szeleteit találja. A cél az, hogy minden egyes személy kirakjon a csoport rendelkezésére álló darabokból egy teljes négyzetet, kört. A csoport tagjai a feladat közben nem beszélhetnek, nem adhatnak jelzéseket, és nem vehetnek el cikkeket más elől. Arra van csak lehetőségük, hogy saját szeleteiket másoknak némán áttolják.

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



Akik kimaradnak a csoportokból, azok megfigyelőként vehetnek részt a játékban. A játék általában sikeresebb, ha két vagy több megfigyelő jut egy csoportra. A megfigyelőknek el kell előre magyarázni, mire figyeljenek, de adhatunk számukra megfigyelői jegyzeteket is.

Beszélgetés a játékról:

Minek köszönhető, hogy némely csoport a többi előtt végzett?

Csalt-e valaki? Mennyiben segített ez? Számított-e a csalás egyáltalán? Miért igen, illetve miért nem?

Hogy érezted magad, látva mások tanácstalanságát akkor, amikor számodra nyilvánvaló volt a megoldás?

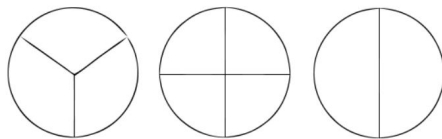
Hogy érezte magát X. Y.? Észrevette valaki, hogy X. Y-nak csupán egy darabkája volt? Mit tettek azok, akik kirakták maguk előtt a négyzetet, kört? Stb.

Lehetne-e ennek a játéknak a tanulságait a hétköznapi életre is vonatkoztatni?

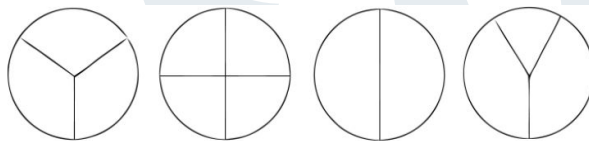
Példa a *darabolt körökre*:

Körök eltérő korosztálynak

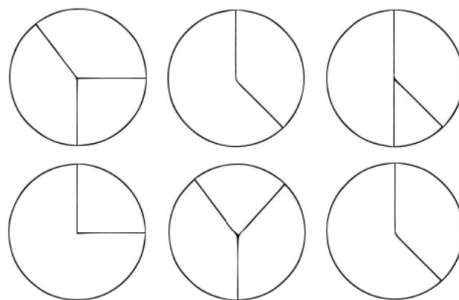
Körök 5–7 éveseknek



Körök 8–10 éveseknek



Körök nagyobbaknak



Forrás: K. Nagy Emese (2012): Több mint csoportmunka. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

5. számú melléklet: Segédlet a pedagógusok órai munkájának a megfigyeléséhez

Pedagógusi megfigyelőlap

Kategória	Esetek száma	Összesen	%
1. Tájékoztató, utasít, meghatároz			
2. A feladat elvégzésére irányuló kérdéseket tesz fel			
3. A tanulók munkáját segíti			
4. Tanuló vagy osztály fegyelmezését végzi			
5. Magasabb rendű gondolkodásra készíti			
6. Visszajelzést ad az egyénnek vagy a csoportnak			
7. Képességekről beszél			
8. Kompetenciát erősít			
9. A DFHT-KIP által meghatározott, a tanulók által betöltött szerepekről beszél			
10. A DFHT-KIP szerinti együttműködési szabályokról, normákról beszél			

Hagyományos órai tevékenység esetén domináló tevékenységformák

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

A „Tájékoztató, utasít, meghatároz” kategória információközlést, a tanulói feladatmegoldás helyes irányba történő terelését és a fogalmak meghatározását, definíciók közlését jelenti. A pedagógusok az idő előrehaladásával gyakorlatilag fel kell, hogy hagyjanak e munkaformában a „hagyományos” pedagógusi tevékenységi formával, amely arra kell, hogy utaljon, hogy a pedagógusok fokozatosan megértik új tanórai szerepüket, és egyre inkább átadják az irányító munkát a tanulóknak.

Az „A feladat elvégzésére irányuló kérdéseket tesz fel” kategória a pedagógusi beavatkozás olyan formája, amikor a pedagógus – látva a feladat megoldása közben jelentkező megtorpanást – a tanulók segítségére siet, olyan kérdéseket feltéve, amelyek rávezetik a tanulókat a feladat zökkenőmentesebb és gyorsabb megoldására. Ezen tevékenységformának a DFHT-KIP alkalmazásának előrehaladásával a lehető legritkább kell lennie.

Az „A tanulók munkáját segíti” kategória az összefüggések feltárását, a tanagyagra történő utalást, vagy egyszerűen a megoldás közlését jelenti.



A „Magasabb rendű gondolkodásra ösztönöz” megfigyelési pontnak megfelelően a pedagógus 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 DFHT-KIP szempontjából ez ismeretlesajátítást hátráltató tényező. A pedagógusnak úgy kell megválasztania, kijelölnie a csoportfeladatot, hogy az már eleve magasabb szintű gondolkodásra készítse a tanulókat, és külön ilyen feladatra ne legyen szükség a tanulók által végzett csoportmunka során. Ha a pedagógus egy tudásban heterogén tanulói csoportban a tanulók közös munkáját külön kérdéssel megzavarja, a legjobb képességű tanuló arra törekszik, hogy a pedagógus kérdésére megadja a választ. Számára a kérdés elhangzásának pillanatában megszűnik a közös munka fontossága. Ez negatívan hat a csoportmunka eredményességére.

A DFHT-KIP-hez kapcsolódó órai tevékenységformák

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

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

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

A „Kompetenciát erősít” tevékenységnél a pedagógus 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.

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

Kíváncsi vagyok, hogy az órákon a hagyományos irányításon alapuló munkamódszerek szoruljanak háttérbe, míg a DFHT-KIP-re jellemző munkára motiválás tényezői kerüljenek előtérbe. Cél, hogy a DFHT-KIP alkalmazásával induljon meg a hagyományos nevelési tevékenységek leépítése. Ehhez azonban az szükséges, hogy a pedagógus ne az óra technikai „levezénylését” tartsa szem előtt, hanem tudatosan figyelje és irányítsa a diákok tanórai viselkedését.

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

6. számú melléklet: Segédlet a tanulói csoportok órai munkájának a megfigyeléséhez

Csoportok:	A tanulók kommunikációja, beszélgetése, tevékenysége	Forrás- és eszközkezelés	Olvasás, írás	Feladattal kapcsolatos figyelem	Tétlenség	Felnőltre várás	N sor összege
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
N oszlop összege							

A DFHT-KIP célkitűzéseivel egybevágó változók közül a tanulók közötti kapcsolat legfontosabb mutatója az „A tanulók kommunikációja, beszélgetése, tevékenysége”, amely tevékenységformák az ismeretelsajátítás szempontjából a legnagyobb jelentőséggel bírnak. Ez a változó a közös munkát és vitákat, feladatmegbeszéléseket foglalja magában. Ilyenkor a tanuló forrást, eszközt kezel és beszél egy időben, vitázik az olvasottakról és hallottakról a nyílt végű feladat megoldása közben, valamint betölti a csoportban kijelölt szerepét, és a DFHT-KIP-et jellemző szabályoknak megfelelően tevékenykedik.

A tanulók együttműködésének fontos mutatója a „Forrás- és eszközkezelés” is, amely tevékenység mértékéből az ismeretelsajátítás mértékére tudunk következtetni, feltételezve, hogy minél gyakoribb e tevékenység, a tanulóknak annál több lehetőségük adódik eltérő képességeik kibontakoztatására, a tapasztalat útján történő tanulásra.

Az „Olvasás, írás” tevékenység alatt a tanuló egyedül vagy társaival együtt dolgozik, olvas vagy ír.

A „Feladattal kapcsolatos figyelem” alkalmával a tanuló, bár részt vesz a folyamatban, nem aktív, leginkább mások – tanuló vagy pedagógus – munkáját figyeli.

A diákok munkájának megfigyelésekor vizsgálhatunk egy másik – negatív – dimenziót is, amelybe a „Tétlenség”, illetve a „Felnőltre várás” változói tartoznak. Ezen változók ugyancsak fontos mutatói lehetnek a diákok együttműködésének, de negatív értelemben.



7. számú melléklet: Segédlet az egyéni tanulói megnyilvánulások megfigyeléséhez

Tanuló: _____

Osztály: _____

Tanár: _____

Státusz: _____

Megfigyelő: _____

Megfigyelési szempont	1. perc	2. perc	3. perc
	az óra 6. és 9. perce között	az óra 11. és 15. perce között	az óra 17. és 21. perce között
Beszéd			
A feladattal kapcsolatosan beszél			
Nem a feladattal kapcsolatos beszélgetést folytat			
Viselkedés			
Önálló munkát végez			
Figyel			
Felnőltre vár			

8. számú melléklet: A csoportmunka során betöltött tanulói szerepek

Irányító/kistanár (státuszkezelő jelentőséggel bír):

Irányítsd a csoport munkáját!

Oszd el a munkát, mondd meg a csoport tagjainak, hogy kinek mi a feladata!

Ellenőrizd, hogy mindenki megértette-e a feladatot!

Szervezd meg a kommunikációt!

- Hogy kezdjük el a munkát?
- Van valakinek ötlete a probléma másfajta megfogalmazására?
- Van valakinek más ötlete a feladat megoldására?

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

- Mit gondolsz _____ -ről/-ről?
- Hallottad, hogy _____ mit mondott?
- Figyelj _____ -ra/-re!



Segítsd a csoportot abban, hogy figyelembe vegyék mindenki ötletét!

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

Te tartsd a kapcsolatot a pedagógussal!

Beszámoló (státuszkezelő jelentőséggel bír):

Foglald össze a csoport munkáját az osztály előtt!

Mutasd be az eredményeiteket!

Anyagfelelős:

Gyűjtsd össze az összes szükséges anyagot!

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

Gondold végig, hogy mire lesz szükség a feladat megoldása során!

Hozd el a szükséges eszközöket!

Vigyázz az eszközök épségére!

Pakolj el a csoportfeladat után!

Írnok (legtöbbször a beszámoló):

Írd le a csoport közös gondolatát!

Törekedj az áttekinthető, rendezett munkára!

Időfelelős:

Oszd be a csoportmunkára fordított időt!

Figyelmeztess a többieket az idő pontos betartására!

Digitális eszköz-felelős:

Igény szerint.



9. számú melléklet: DFHT-KIP – szabályok/normák, alapelvek és iránymutatások

A státuszkezelést segítő szabályok, normák:

Teljesítsd a kijelölt szerepedet!

Jogod van a csoporton belül bárkitől segítséget kérni.

Köteles vagy segítséget adni annak, aki kéri.

Segíts másoknak, de ne oldd meg helyettük a feladatot!

Munkádat mindig fejezd be!

Pakolj el magad után!

Alapelvek:

Mindenkinek van olyan képessége, amiben jó.

Senkinek sincs mindenhez tehetsége.

Együtt többre vagyunk képesek, mint egyedül.

Senki sem készült el addig, amíg a csoportban mindenki be nem fejezte a feladatot.

Iránymutatások:

Vitassátok meg, és döntsetek!

Indokold meg a javaslatodat!

10. számú melléklet: A pedagógusok véleménye a DFHT-KIP bevezetéséről

Eset (1)

Szlama Tiborné

Kisnánai Szent Imre Általános Iskola, Kisnána

Évekkel ezelőtt Hejőkeresztúron jártam a kollégáimmal. Célunk az volt, hogy megismerkedjünk a KIP módszerével. Két tanórát láttunk, majd részt vettünk ezek megbeszélésén is. Tudtuk, hogy hazatérve mi is így szeretnénk tanítani. Mi is szerettük volna látni tanóráinkon a sok mosolygós, kreatív gyereket.

Már a látogatás után elkezdődött valami Kisnánán is. Próbáltuk a látottak alapján szervezni a tanórákat, de nem mindig sikerült. Azt, hogy nem jól csináltuk, már akkor is éreztük. A csoportnak kiadott feladatokat sokszor nem tudták megoldani a tanulók, néha még a csoportba beülő hospitáló kolléga sem. Amikor csatlakoztunk a Komplex Alapprogram pilotprogramjához, amikor részt vettünk a képzésen, tudtuk: diákjaink nem nyílt végű feladatokat kaptak.



Saját bőrömen tapasztaltam, hogy nem olyan könnyű rögtön nyílt végű feladatokat írni. A képzőm már az első óraterveket többször visszaküldte javításra, át-gondolásra. Igen, talán eszembe jutott, hogy feladom. Azt éreztem, hogy ez nekem nem megy. Egy év távlatából visszagondolva sokat köszönhetek a képzőmnek. Makacsságával, szigorúságával, de ugyanakkor a biztatásával elindított egy olyan úton, ami új távlatokat nyitott meg számomra, és ezzel a diákjaim számára is.

Az elmúlt tanévben tartottam néhány DFHT-KIP-órát, és külön öröm számomra, hogy mindegyik óratervét én készítettem. Nem mondhatom még el, hogy minden csoportfeladatom tökéletes, hogy minden egyéni feladatnál tudtam figyelni a tanulóim egyéni sajátosságaira, készségeire, képességeire. Egy év után is a tanulási szakasznál tartok, de valami elkezdődött az osztályteremben.

Mindegyik évfolyamban másra kellett figyelnem. Az 5. évfolyamos tanulóink csicsergő gyerekek. Néha talán nekem hangosnak tűntek egy-egy csoportmunka során, de legtöbbször remek alkotás született kezeik között. (Ha nem sikerült megoldaniuk a csoport feladatát, az mindig az én hibám volt, és nem az övék.) A legemlékezetesebb pillanat az volt számomra, amikor az egyik magyar nyelvi órán az egyéni feladatok kiosztása során a gyerekek nem az eltervezettek szerint kapták meg a feladataikat. Összekevertem őket, és amikor már kezdtem volna összeszedni, hogy újra kiosszam, megszólalt az egyik kitűnő tanuló (helyesírási versenyeken és más tanulmányi versenyeken is legtöbbször eredményesen szerepel): „Végre valaki azt is észrevette, hogy szeretek rajzolni!” Nehéz szavakba önteni, hogy mit éreztem. Igaz lehet, hogy nincsenek véletlenek. Ezen a tanórán megtanultam értékelni az egyéni feladatok jelentőségét is. Megtanultam, hogy nehéz lehet megtalálni a nagy gondolatot, kihívás a nyílt végű feladatok megfogalmazása, de az óra utolsó pillanatáig kihívást jelent egy DFHT-KIP-óra. Az egyéni feladatok jó megválasztása is a siker kulcsa lehet.

A 7. évfolyamos osztályban órát tartani mindig kihívás. Nehezen motiválhatók, a tanóra minden percében azon törik a fejüket, hogy hogyan lehetne megbontani az osztály rendjét, elterelni a tanár figyelmét a tananyagról. Igaz ez mind a frontális órákra. A DFHT-KIP-órán mintha nem is ugyanabban az osztályban járnánk. Aktívak, lelkesek, mindenki dolgozik. Az egyik alkalommal elkövettem azt a hibát, hogy a dupla óráim egyikén először DFHT-KIP-órát tartottam. Nem is volt semmi gond. Ahogy írtam is: lelkesek, érdeklődők, aktívak, fegyelmezettek voltak. De utána következett a másik óra, ahol próbáltam, szó szerint próbáltam, megtanítani egy új mondatrészt. Nem kívánok ilyen órát senkinek! Nem voltak rosszak ezen az órán sem. Másolták, amit a táblára írtam, figyeltek arra, amit mondtam. Pontosabban azt akartam hinni, hogy figyelnek rám. Senki nem jelentkezett, senki nem akart velem együttműködni. Ott voltak velem, mégis egyedül voltam. Magamnak beszéltem, magamnak tartottam meg az új ismeretet közlő tanórát. Nem ugyanazok a gyerekek ültek velem szemben?!

Aztán intézményvezetőként szembesültem vele, hogy ugyanennél az osztállynál egyes tanórákon komoly magatartási problémák vannak. Egy-két kolléga folyamatosan panaszkodott, hogy nem lehet órát tartani náluk. Nem figyelnek, nem dolgoznak, fegyelmezetlenek. Leültem a tanulókkal beszélgetni.



Egyszerűen megkérdeztem:

– Mi gondotok, mi a probléma?

A válasz egyszerű, de ugyanakkor megdöbbentő volt számomra:

– A tanár leül az asztalhoz. 33 percig próbálja elmondani a tananyagot, ami sokszor még jó is, de mi már a 20. perctől nem tudjuk, miről beszél. Ekkor elkezdzünk egymásra nézni, nevetni, mozogni.

– Szerintetek mi lehet a megoldás? – kérdeztem, bár nem gondoltam arra, amit válaszul kaptam.

– Mondja már meg neki, hogy amikor a csoportmunkás óra volt, az nagyon jó óra volt, és még tanultunk is egymástól! Miért nem tart több ilyen órát?

A 8. évfolyamos tanulók esetében a DFHT-KIP-óráknak tulajdonítom azt, hogy az idei tanévben a központi felvételi feladatai közül a gyengébbek is hozzákezdtek az összefüggő szöveg alkotásához, a maximális 10 pontból sikerült 4-5 pontot szerezniük. Az elmúlt években azt tapasztaltam, hogy vannak tanulóink, akik ehhez hozzá sem kezdenek. Az idei tanévben erre külön nem gyakoroltunk, de a csoportmunkába sokszor becsempésztem egye-egy hasonló szövegalkotást, illetve előfordult, hogy az egyéni feladatok során a leggyengébbek esetében is négy-öt mondatos válaszokat kértem.

Az eltelt idő még kevés ahhoz, hogy statisztikailag kimutatható eredményekről beszéljünk. Pedagógusként nem is ezért fogok a jövőben is DFHT-KIP-órákat tartani, hanem azokért a sikerekért, amiket a gyerekekkel közösen élünk meg egy-egy tanórán.

Eset (2)

Sipos Erzsébet

Kisnánai Szent Imre Általános Iskola, Kisnána

DFHT-KIP már az első évfolyamon is... avagy ha harc, hát legyen harc!

Iskolánk első osztálya heterogén összetételű, amelynek tanulói a képességek, attitűdök, érdeklődési irányok, személyiségvonások, családi háttér tekintetében jelentősen eltérnek egymástól. A gyerekeket a Meixner Ildikó által kidolgozott olvasás- és írástanítási módszerrel tanítottuk. Amikor a tanév elején megkezdtük a munkát, számtalan kérdés vetődött fel bennem a DFHT-KIP módszer megvalósításával kapcsolatban:

- Hogyan lehet írni és olvasni nem tudó osztállyal csoportmunkában dolgozni?
- Meg lehet-e így tanítani őket a betűkre, számolásra, írásra?
- Meg tudjuk-e őrizni az olvasás-írás tanítási módszer szigorú előírásait?
- Tudok-e olyan nyitott végű feladatokat összeállítani, amelyeket értenek is?



A legnagyobb gondot azonban nem ezek a problémák jelentették, hanem az együtt, egymással, a csoportban történő munkálkodás. A bevezető időszakban „harcok dúltak” a csoportokban. Ilyen mondatok hangzottak el:

„Nem akarok melletted ülni!”, „Add ide a lapot!”, „Te ide nem rajzolhatsz!”, „Menj innen!”

A látvány még ennél is szomorúbb volt. Síró, háttal ülő, veszekedő gyerekek. Egymás kezéből ceruzákat kitépő pillanatok. Összefirkált lapok vagy üres plakátok. Még testnevelésórákon is gondot okozott, hogy ki melyik csapatnak a tagja legyen. (Pedig ott játékról volt szó!)

Gondot okozott még a szerepek beosztása, rotálása is. Az első osztályban magas a hiányzások száma. Nehéz megoldani, hogy a szerepek előírászerűen forogjanak.

Nehézséget jelentett az időkeret, az egy tanórába való beleférés.

Lehangoló, fárasztó, kimerítő időszak volt ez számomra, de igazi kihívás is. Kerestem a megoldást, kollégákkal, szakértőkkel beszélgettem. Szakirodalmat olvastam. Nem adtam fel.

Minden lehetséges praktikát bevettem. A kollégákkal beültünk a csoportokba, együtt gondolkodtunk, dolgoztunk, rajzoltunk, alkottunk a tanulókkal. Sok-sok kooperatív játékot játszottunk. Az idő is nekünk dolgozott.

Félévre már kissé konszolidálódott a helyzetünk. Könnyebb volt a csoportok beosztása, kevesebb volt a zsörtölődés. Ismerték a szerepeket, azok feladatait. Gyorsabban, gördülékenyebben folyt a munka a csoportokban, így az idővel is jobban tudtak már gazdálkodni. Év végére pedig a nehézségek ellenére megtanultak számolni, írni, olvasni és minden olyat, ami szükséges ahhoz, hogy a következő tanévet már EGYÜTT tudjuk elkezdni.

Eset (3)

Lukovszki Nikoletta

Kisnánai Szent Imre Általános Iskola, Kisnána

A Kisnánai Szent Imre Általános Iskola beiskolázási körzetében élő családok szociális, anyagi és kulturális helyzete egymástól nagymértékben eltér, ezért nevelő és oktató munkánk ehhez a helyzethez igazodik, tanórán és tanórán kívül megpróbáljuk segíteni a nehéz körülmények között élő, hátránnyal induló tanulók felzárkóztatását, ugyanakkor kiemelt fontosságú feladatunknak tekintjük a tehetséges, jó képességű gyermekek fejlesztését is. Az osztályközösségekre jellemző, hogy nagyon kevés az összetartás, mindenféle szempontból nagyon heterogén a társaság. Az osztályokban van néhány „hangadó” gyerek, akikre a többiek felnéznek, megpróbálnak úgy viselkedni, ahogy ők is teszik. Sajnos ezek a tanulók nem a jó viselkedés mintapéldányai, hanem a rendbontás, hangoskodás fő okozói.

Iskolánkban már régóta használunk különböző tanítási-tanulási módszereket, nyitottak vagyunk az új módszerek kipróbálására, alkalmazására. Be kell ismernünk és el kell fogadnunk, hogy a mai gyerekeknek már nem a frontális tanulási



módszer segíti az új ismeretek elsajátítását, alkalmaznunk kell színesebb, játékosabb módszereket. Gyakran alkalmaztunk csoportmunkát, páros munkát az elmúlt évek során, ami segített, hogy könnyebben tudjunk hidat építeni tanulóinknak a tanulás folyamatában.

Pályakezdő pedagógusként szeretem kipróbálni az új dolgokat, módszereket, amelyek segítenek utat találni és közelebb vinni a gyerekeket az új ismeretek megszerzésére. Az intézményvezető hívta fel a figyelmünket az új módszer lehetőségeire, kipróbálására, elsajátítására, így a tantestület egy továbbképzés keretében megismerkedett a KIP módszerrel. Nehéz volt rátalálni ennek a módszernek a helyes alkalmazására. Sokszor gondot jelentett egy-egy nyílt végű feladat összeállítása. Ma már elmondhatom, hogy ennek a módszernek az alkalmazásával, sokkal érdekesebbek, szívesebbek a tanórák. Tanulóink könnyebben bevonhatóak a feladatokba, még a legnagyobb „hangadó” is szívesen azonosul a szerepével, és ez alatt az idő alatt hosszabb ideig aktívan részt vesz a feladat megoldásában, jó ötletekkel segíti a csoport feladatát. Tanulóink gyorsan elsajátították a szerepeket, bár sokszor nehéz nekik, hogy ne vegyék át társuktól a másik szerepét. Előnye ennek a módszernek, hogy a gyengébb képességű gyerekek is részt tudnak venni a feladatok megoldásában, és a társaikkal együtt tudnak létrehozni egy produktumot.

A csoporton belül megszületik az együtt munkálkodás, az egymás segítségének élettérzése. Tisztában vannak vele, hogy ahhoz, hogy el tudják végezni a feladatot, össze kell dolgozni. A feladatokat mindenkinek képességeihez mérten kell szétosztani, csak így képesek a beszámolóik során a feladatmegoldásukat a lehető legjobb szinten megoldani, előadni. A DFHT-KIP-órákon sokkal könnyebb az új ismereteket megérteni és magukba fogadni. Könnyebben tudnak visszaemlékezni egy-egy fontos eseményre. A feladatmegoldásban megjelenik a saját képzelőerjük, gondolkodásuk, kreativitásuk, olyan eszközök használata, mint például a digitális eszközöké, a feladatok során aktivizálják a gyerekeket keresésre és kutatásra. Az, hogy sikerélmény éri a feladat megoldása közben, az már önmagában nagyon jó. Mindenki hasznosnak érezheti magát, akár egy időfelelős, akár egy anyagfelelős szerepkörben.

Összefoglalásként elmondhatom, hogy az elmúlt tanévben teljesen megváltozott a kapcsolatom ezzel a módszerrel. Szívesen alkalmazom a tanórákon, és a gyerekek is szívesebben vesznek részt ezeken az órákon. Úgy gondolom, hogy a DFHT-KIP alkalmazásával másképp közelíthetik meg tanulóink is és én is a tanórákat, a nehezebb tanulnivalókat.



11. számú melléklet: A DFHT-KIP tanórai alkalmazása

A *DFHT-stratégia* célja a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoport hatékony kezelése, amelynek a középpontjában a személyre szabott differenciálás áll.

A *DFHT-stratégia* megvalósítását az alábbi, a differenciálást előtérbe helyező oktatás-szervezési módok, módszerek segítik:

- egyénre szabott differenciálás
 - » egyedül végzett munka
 - » teljesen egyénre szabott munka
 - » részben egyénre szabott munka
- párban folyó tanulás
 - » páros munka
 - » tanulópárok munkája
- csoportmunka,
 - » kooperatív munka
 - » kollaboratív munka

Komplex Instrukciós Program

- drámajáték
- projektmunka
- tantermen kívüli tanulásszervezés

Az útmutató azoknak a Komplex Alapprogram DFHT-stratégiáját alkalmazó pedagógusoknak készült, akik mindennapi munkájuk során a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoportokat eredményesen kívánják kezelni. Célunk a fent megnevezett oktatásszervezési módokra, módszerekre mintafeladatokat mutatni. Gondolatsorunkat a Komplex Instrukciós Program leírásával indítjuk, amelynek indoka az, hogy viszonylagos ismeretlensége és a tanulók közötti státuszkezelés lehetősége miatt kiemelt helyen kezeljük. A Komplex Instrukciós Programot (DFHT-KIP) bemutató fejezetek a pedagógusképzés ismeretanyagát foglalják magukba.

1. Komplex Instrukciós Program rövid bemutatása

A KIP-es tanítási órán a tanulók 4-5 fős, tudásban heterogén tanulói csoportokban dolgoznak. Munka közben szerepeket töltenek be, amelyek segítik a pedagógus munkáját, irányító szerepének szervező szerepbe történő visszalépését, és ugyanakkor lehetőséget ad a tanulói státuszkezelésre is. A szerepek váltakoznak. Egy kiscsoport addig együtt marad, míg minden tanuló minden szerepet be nem töltött az egymást követő tanórák során.

A tanítási órákon a tanulók szabályokat követnek, amelyek között kiemelt jelentőséggel bír a tanulók közötti segítségkérésnek a lehetősége és a segítségadás kötelezősége,



valamint annak a szabálya, hogy szükség esetén a pedagógus mikor és hogyan avatkozzon be a tanulók munkájába, hogyan nyújtson segítséget a számukra.

A KIP olyan heterogén tanulói összetételt feltételező oktatási eljárás, amely eredményesen alkalmazható minden tanuló iskolai sikerességének megalapozásához. A speciális kooperatív ismeretelsajátítási program jellemzője, hogy alkalmazása során a nevelés és oktatás kognitív, morális és affektív komponenseit egyformán fontosnak tartja, vagyis a tudományos-intellektuális, társadalmi-állampolgári és a személyiségfejlesztésre irányuló célok közül egyiket sem helyezi előbbre a többinél. A módszer komplexitása a tanulók személyiségének fejlesztéséhez szükséges tevékenységek együttes alkalmazását jelenti.

A KIP 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 képességekkel vagy eltérő problémamegoldó stratégiáikkal hozzájáruljanak a sikeres problémamegoldáshoz, amely lehetőségek továbbfejlesztik a tanulók erősségeit, miközben újakra is szert tesznek. A feladatok összetettsége teret enged minden tanulónak a feladatokhoz való hozzáféréshez és intellektuális kompetenciájának felvillantására, amelyen keresztül a különböző szociális háttérrel, tudással rendelkező gyerekeknek is alkalmuk nyílik a feladatok sikeres véghezvitelére, a csoportmunka megoldására.

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

A módszer egyik fontos célja a tanár szakmai hozzáértésének fejlesztése a csoportmunka-szervezés során. Míg a hagyományos csoportmunka során a tanár hajlamos a direkt beavatkozásra, irányításra, addig ennél az oktatási módszernél a beavatkozás szükségtelen. A tanulók csak végső esetben fordulnak segítségért a tanárhoz, hisz a betartandó szabályok 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 a gyerekek nyelvi kifejezőkészsége, kommunikációs készsége javul.

A módszer alkalmazása közben ügyeljünk a program alapelveinek fokozott betartására. A módszer elvei között szerepel az eltérő, nem rutinszerű feladatok alkalmazása, amely minden esetben nyitott végű, több megoldást kínáló, sokféle, eltérő képességek



mozgósítására alkalmas feladatot jelent. 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 egymásra utaltság kialakítását és a csoporttagok kölcsönös támogatását, mert amennyiben egy tanuló egyedül is képes lenne a feladat elvégzésére, elvesztené a csoportmunkára való ösztönzését. 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, akkor a feladat sikeres végrehajtása biztosított.

2. A Komplex Instrukciós Program célja, jellemzői

A program a következő célok elérését tűzi ki:

- Sokféle, eltérő képességet megmozgató tananyag alkalmazásával a tanulók eltérő képességeinek a kibontakoztatása, a tehetséggondozás és felzárkóztatás.
- Az osztályon belüli rangsorbeli problémák (státuszproblémák) felismerése és kezelése.
- Az osztály szociális szerkezetének a megváltoztatása.
- A csoportfoglalkozások alatt az integrált és integrációs nevelést megvalósító, heterogén összetételű osztályokban a speciális instrukciós eljárás alkalmazásán keresztül a tanulók közötti együttműködési szerepek, normák kiépítése.

A KIP pedagógiai innováció akkor lesz sikeres, ha

- az intézmény a program minden lényeges elemét átveszi,
- a módszert kreatív pedagógus alkalmazza,
- a programot a tantestület minden tagja megfelelő gyakorisággal (a tanítási órák kb. 10%-ában) alkalmazza.

Amire a pedagógus hangsúlyt fektet:

- a társas interakció előmozdítása, a kommunikáció, a beszéd- és a kérdéskultúra fejlesztése,
- a képzelet, a fantázia megmozgatása, gondolkodásra készítés a nyílt végű feladatokon keresztül,
- a szabálytudat kialakulása a speciális, csak a KIP-re jellemző szabályokon (normákon) keresztül,
- a hibázás természetes dologként kezelése,
- a tanulók figyelmének a felhívása a csoporton belüli heterogenitás fontosságára.

Kerülendő, hogy

- a rutinmegoldást igénylő feladatok uralják a tanítási órát.



Úgy szerkesszük meg a tanítási órát, hogy a tanulók számára lehetőséget adjon

- a kreativitásuk megmutatására,
- a kritikus gondolkodásra és problémamegoldásra,
- a kommunikáció és együttműködés fejlesztésére,
- a személyiségük pozitív irányba terelésére,
- a képességektől és adottságoktól független sikerélmény biztosítására,
- a közös munka és az egyéni érdekek egyenrangú értelmezésére.

Elvárt eredmény

- a magatartásbeli problémák mérséklődése,
- az alulmotiváltság megszűnése,
- a gyerekek közötti kapcsolat javulása, harmonikussá válása,
- a csoportos és az egyéni siker,
- az önbizalom növekedése, a tanuló önértékelésének helyes szintre kerülése,
- a tanulmányi eredmény javulása.

3. A Komplex Instrukciós Program bevezetésének lépései

A módszer bevezetése körülbelül 1–6 hónapot vesz igénybe, amelyet a pedagógus nyitottsága, befektetett energiája jelentősen befolyásol. Iskolai szinten a kívánt eredmény akkor érhető el, ha a KIP-et a tantestület minden tagja alkalmazza. A bevezetés lépésről lépésre történik, amelyet az alábbiakban ismertetünk.

Az osztály munkafegyelmének felmérése

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

Csoportépítés, a csoportdinamika fejlesztése

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



Szabályok, együttműködési normák bevezetése

A még „nem KIP-es csoportmunkás” órák értékelését mindig közösen végezzük a gyerekekkel. Kérdezzük meg, hogyan érezték magukat, mit kell annak érdekében tenniük, hogy sikeresen hajtsák végre a feladatokat, illetve mi volt az oka sikerességüknek, sikertelenségüknek. Ilyenkor a tanulók arról számolnak be, hogy a munka megosztása, a szabályok betartása vezet a feladat sikeres végrehajtásához. Kérjük meg tanítványainkat, hogy fogalmazzák meg azokat a szabályokat, amelyek betartása segítheti őket a munka során.³¹

Egy pedagógus gondolata:

Osztályfőnöki órán hagyományos csoportmunkát végeztek a gyerekek. Az egyik csapat nem haladt a feladat megoldásával. Kikapkodták egymás kezéből a lexikont, a könyveket, mindenki írni akart, versengés alakult ki köztük. A szervezetlenség miatt nem tudták befejezni a feladatukat. Amikor megkérdeztem tőlük, hogy mi lehetett a sikertelenség oka, így válaszoltak: „Nem figyeltünk egymásra és nem osztottuk meg a feladatokat.” (K. Nagy 2015)

Szerepek bevezetése

A KIP-es órákon különböző szerepek betöltésére kérjük a tanulókat.³² Óráról órára követelmény a szerepek váltakoztatása, amelynek célja, hogy mindenki kerüljön vezető pozícióba, és mindenki legyen jártas a feladat prezentálásában. Egy tanulói csoport (4-5 fő) addig marad együtt, amíg mindenki be nem töltött minden szerepet a csoporton belül. Ezután a pedagógus újabb, tudásban heterogén csoportot alakít ki.

A csoport valamennyi tagja ismerje a betöltendő szerephez társuló feladatokat. A szerepek a tanterem falán jól látható helyen kifüggesztésre kerülnek. Az alsóbb évfolyamokon érdemes a szerep leírása mellett vagy helyett ábrával illusztrálni azokat (pl. az időfelelős posztot egy óra képe jelölheti).

Nem feltétlenül szükséges egyszerre bevezetni az összes szerepet. A legfontosabbakkal kezdve folyamatosan bővíthetjük a szerepek körét. A bevezetés időszakában, elsősorban az alsó tagozat évfolyamaiban, minden KIP-es órán ismételjük el a szabályokat, szerepeket, hogy minél hamarabb beépüljenek a tanulók tudatába, viselkedésébe.

A tanítási órán használt szerepek

A KIP-órán a tanulók különböző szerepeket töltenek be (8. számú melléklet), amelyekből kettő, a kistanár és a beszámoló szerep (tanulói státuszkezelési feladatok miatt) nem hagyható el. A többi szerep igény szerint más szerepekkel (például

³² A KIP-es órán a leggyakrabban betöltött szerepek: *kistanár (középiskolában irányító), beszámoló, időfelelős, eszközfelelős/anyagfelelős, digitális eszköz-felelős stb.*

A szerepek bemutatása egy későbbi fejezetben történik.



Egy pedagógus gondolata:

Az egyik kezdeti csoportmunkás matematikaórán a munka befejezésével rendetlenség maradt az asztalokon. Amikor megkérdeztem a gyerekeket, hogy miért nem tettek rendet maguk után, azt válaszolták, hogy nem volt olyan tanuló, aki magára vállalta volna a rendrakást. Ekkor adódott alkalom az eszközfelelős/anyagfelelős feladatainak a megbeszélésére, tudatosítani a gyerekekben, hogy ez a feladat is fontos. (K. Nagy 2015)

digitáliseszköz- eszközfelelős) cserélhető, helyettesíthető. A betölthető szerepek megfigyelési szempontjai az alábbiak (lásd még a 8. számú mellékletet):

A kistanár munkájának megfigyelési szempontjai:

- Megérteti-e mindenkivel a feladatot?
- Szétosztja-e a munkát?
- Segít-e?
- Kér-e segítséget?
- Részt vesz-e a csoportmunkában?
- Hogyan segít az egyéni feladatoknál?
- Összességében betölti-e a szerepét?

A beszámoló munkájának megfigyelési szempontjai:

- Részt vesz-e a csoportmunkában?
- Készül-e a beszámoló feladatára?
- Milyen színvonalú a prezentációja?

Az anyagfelelős, rendfelelős, időfelelős munkájának megfigyelési szempontjai:

- Figyeli-e az időt, jelez-e a csoportnak?
- Ösztönzi-e a munkát?
- Részt vesz-e a csoportmunkában?
- Rendet tart-e?
- Biztosítja-e a szükséges eszközöket?

Az írnok munkájának megfigyelési szempontjai:

- Ügyel-e a külalakra?
- Elég nagy betűméretet használ-e?
- Törekszik-e az igényes munkára?
- Részt vesz-e a csoportmunkában?



- Segíti-e a beszámoló munkáját?

A tanulók munkájának, a csoportösszhangnak a megfigyelése

- Dolgozik-e mindenki?
- Meghallgatják-e mindenkinek a véleményét?
- Beszélgetnek-e, vitatkoznak-e?
- Készek-e a megegyezésre?
- Az egyéni feladatnál hogyan segítik egymást?

A tanulóknak feltett kérdések:

- Összességében milyenek ítéletek a csoport munkáját?
- Miért?
- Min kellene javítani?

A KIP-ben követendő szabályok, normák, alapelvek, iránymutatások további leírása a 8–9. számú mellékletben találhatóak.

4. A KIP bevezetésekor alkalmazott játékok

A tanulói csoportokban a csapatszellem erősítésére, a fenti szabályok (normák) és szerepek bevezetésére az alábbi játékokat alkalmazzuk. A játékok a KIP bevezetésének szakaszában alkalmazhatók.

A játék neve	A játék célja
Nyári rajz	A „ <i>Miért dolgozunk csoportban?</i> ” kérdés megválaszolása. Az „ <i>Együtt többre vagyunk képesek, mint egyedül!</i> ” és a „ <i>Vedd észre, mire van szüksége a másíknak!</i> ” alapelvek tudatosítása.
Mestertervező	Felkészítés a <i>kistanár</i> szerepre.
Darabolt négyzetek, körök, állatok	Annak tudatosítása, hogy az egyéni érdek alárendelt a csoportérdeknek.
Bingó	Játék egymás megismerésére, elfogadására.



A játékok bemutatása

Nyári rajz

A játék célja: Észrevenni a szükségleteket, az egymásra utaltságot. Alapgondolat: Egyedül senki sem képes annyit elérni, mint a csapat együtt.

A csoport minden tagja kap egy színeset és egy írólapot.

Feladat: Minden lapon adott idő alatt készüljön el egy színes nyári rajz úgy, hogy a párlapokat nem lehet elmozdítani a helyükről, valamint senki sem adhatja ki a kezéből a ceruzáját.

A játék alap gondolata: *Köteles vagy másoknak segítséget adni.*

Mestertervező

A játék célja: Felkészítés a *kistanár* szerepre.

Csoportalakítás:

Minden csoportból kiválasztunk *egy tervezőt*.

A résztvevők rakjanak ki egy geometriai alakzatot a logikai készletből legalább nyolc elem felhasználásával.

Ezt az alakzatot kell a *mesternek* a csoport tagjaival lerajzoltatni úgy, hogy a tagok nem láthatják az eredeti tervet. A csoporttagok a feladat végrehajtása közben nem beszélhetnek egymással.

Kérdések

a csoport tagjainak:

- Hogyan érezted magad a feladat végrehajtása közben?
- Mi okozott nehézséget?
- Mennyire vagy elégedett a végeredménnyel?
- Mire jó a játék?

a tervezőnek:

- Hogyan érezted magad a feladat végrehajtása közben?
- Mire figyeltél különösen?

Darabolt négyzetek, körök, állatok

A feladat célja a gyerekek figyelmének ráirányítása arra, hogy a csoportot alkotó tagoknak mire van szükségük (4. számú melléklet).



Bingó

A játék célja: A tanulók kommunikációjának fejlesztése, miközben egymásról minél több információt szereznek.

Eszközigény: A/4-es lapon egy táblázatba állításokat írunk. Ezek száma a csoport létszámától mindig kevesebb. Egy résztvevő aláírásával igazolja, ha egy állítás rá jellemző. Egy ember csak egyszer írhat alá egy lapon. A teljesen kitöltött lap gazdája „Bingó!” felkiáltással jelzi, hogy elkészült.

Bingó

Feladat tanulóknak egymás megismerésére

Keress olyan tanulót, akire igaz az alábbi állítás!

Gyakran és szívesen dolgozom csoportmunkában.	Már elolvastam a kötelező olvasmányt.	Énekkaros vagyok.	Ebben a tanévben voltam színházban.
aláírás	aláírás	aláírás	aláírás
Részt vettem tanulmányi versenyen.	Tagja vagyok az iskolai sportszakkörnek (DSK vagy ISK)	Szeretem a meséket.	Tagja vagyok az iskolai könyvtárnak.
aláírás	aláírás	aláírás	aláírás
Már nyertem versenyt.	Ha bemutatóóra van, jól teljesítek.	Szeretem az iskolai gyereknapot.	Fontosnak tartom, hogy idegen nyelven tanuljak.
aláírás	aláírás	aláírás	aláírás
Szeretek túrázni.	Már voltam erdei iskolában.	Több mint tíz közeli barátom van.	Tagja vagyok a DÖK-nek.
aláírás	aláírás	aláírás	aláírás

Szabály: Egy lapon egy tanuló aláírása csak egyszer szerepelhet.



5. A pedagógusok felkészítése a KIP alkalmazására – mozaik módszer

A pedagógusokat fel kell készíteni a Komplex Instrukciós Program alkalmazására, aminek első lépése a módszer ismerveinek elsajátítása. Erre az egyik alkalmas technika a bevezetés lépéseinek megismerése a mozaik módszer segítségével. A módszer lényege, hogy négyfős csoportokban ülve a pedagógusok mindegyike az ábécé egyik betűjét és a betűhöz tartozó lenti leírást kapja. A csoportok felbomlanak, és az ugyanahhoz a betűhöz tartozók egy csoportba ülve átbeszélnek a számukra feldolgozandó bevezetésrészletet. Következő lépésként minden pedagógus, visszatérve saját csoportjához, betűrendben bemutatja saját részletét, majd a csoport átbeszéli a bevezetéshez a tudnivalókat.

A) A módszerek bevezetésére kb. 1–6 hónapra van szükség. A bevezetési időszak csökkenhet a pedagógus rátermettségével és azzal, ha az iskolában minden pedagógus alkalmazza a programot, ezzel teremtve lehetőséget arra, hogy az egy osztályban tanító tanárok egymás között megosztva a feladatokat, rövidebb idő alatt tegyék befogadóvá az osztályt.

A bevezetés előtt fontos egy szociometriai felmérés elkészítése annak érdekében, hogy az osztály szerkezetét minél pontosabban feltérképezzük. Tisztában kell lennünk azzal, hogy az egyes tanulóknak milyen a helyzete a közösségben, hisz a program elsődleges célja a tanulók közötti kapcsolat rendezése és a státuszkezelés. A szociometriában kapott eredményeket a csoportalakításoknál használjuk fel.

Az osztálymunka moráljának, munkafegyelmének felmérése

Fontos annak vizsgálata, hogy hogyan tudnak a gyerekek tanári segítség nélkül csoportban dolgozni. Legalkalmasabb erre a hagyományos csoportmunka. Készítsünk feljegyzéseket arról, hogyan tudnak együtt és önállóan dolgozni a gyerekek, mi okoz problémát, feszültséget közöttük.

B) Csoportépítés, a csoportdinamika fejlesztése

A jó csoportlétkör és a hatékonyan együttműködő tanulócsoportok kialakítása a tanulási folyamat sikerességének egyik biztosítója lehet. A tudatos közösségformálás fontos része a tanári munkának, mert a legjobb tananyagok és ötletek is csak egy munkára hangolt, motivált, jó hangulatú csoportban működnek. Csoportépítő játékok (darabolt négyzetek, mestertervező, sziget stb.) igénybe vehetők, a kooperatív tanulás elemeinek eszközeként használhatók. A játékok célja, hogy a tanulók rájöjjenek arra, hogy egymásra vannak utalva, hogy együtt többre képesek, hogy a csoportérdek fontosabb az egyéninél, vagyis az eredményes munka kulcsa a közös döntéshozatal. Cél annak tudatosítása is, hogy a vitában állításait indokolniuk kell, érvelniük kell. Az osztályfőnöki óra a legalkalmasabb erre, de bármely más órán is játszhatjuk. Nem szükséges az egész tanórát igénybe venni, elegendő az óra első vagy utolsó harmada.

C) Szabályok (normák) bevezetése

A már megtartott órák értékelését mindig közösen végezzük a gyerekekkel. Kérdezzük meg, hogyan érezték magukat, mit kellene tenni annak érdekében, hogy sikeresen hajtsák végre a feladatokat, illetve mi volt a titka a sikerességüknek. A kérdések



megválaszolásakor a tanulók megfogalmazzák, hogy a munka megosztása, a szabályok betartása vezethet a jó légkör megteremtéséhez, a feladatok sikeres végrehajtásához. A felmerülő hibákat, problémákat a gyerekekkel kell kimondatni, és rá kell vezetni őket arra is, hogy ők mondják ki a megoldást is [pl.: „Azért nem végeztük időben, mert nem osztottuk meg a feladatokat.”]. Bár kezdetben megfogalmazhatnak a mindennapi munkájukat segítő szabályokat, idővel azonban a KIP-re jellemző szabályok alkalmazása a kívánatos:

Teljesítsd a kijelölt szerepedet!

Jogod van a csoporton belül bárkitől segítséget kérni.

Köteles vagy segítséget adni annak, aki kéri.

Segíts másoknak, de ne oldd meg helyettük a feladatot!

Munkádat mindig fejezd be!

Pakolj el magad után!

D) Szerepek bevezetése

A tanulók a munka során különböző szerepeket töltenek be. A pedagógus a szerepeken keresztül adja át irányító szerepét a tanulóknak, akik azok betartásával felelősséget vállalnak a közös munkájukért. A szerepek váltakoztatása kötelező, így mindenki kerül vezető, irányító helyzetbe. Egy csoport addig marad együtt, amíg mindenki minden szerepet be nem töltött. Ezek után új csoport alakítása következik. A csoportok alakítását a pedagógus végzi, ügyelve arra, hogy az tudásban és szocializáltságban heterogén legyen. A szerepek az osztály falára függesztetnek ki.

Az osztály valamennyi tanulója ismerje a szerepeket, kezdetben minden órán érdemes átbeszélni és átismételni, hogy melyik szerephez milyen feladat társul.

Amennyiben úgy érezzük, egy-egy szerep, norma betartása már nem okoz gondot, csökkenthetjük az azok ismétlésére szánt időt. Ha felületességet tapasztalunk, előfordulhat, hogy visszalépünk, és újrამagyarázzuk a szerephez tartozó feladatot.

Nem szükséges egyszerre bevezetni az összes szerepet.

6. A tanítási órák tervezése

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

A tanóra előkészítése

A központi téma megfogalmazása

A tanmenet áttekintése során kiválasztjuk, bár teljes bizonyossággal nem lehetséges kijelölni, hogy mely órák alkalmasak a KIP szerinti feldolgozásra. Ezeket, lehetőség szerint tanév elején, megjelölhetjük, ügyelve arra, hogy a pedagógiai program az óraszám



minimum 10, maximum 20%-ában határozza meg a KIP alkalmazását. A 10%-nál kisebb gyakoriság nem hagy kellő nyomot a tanulók teljesítményében és viselkedésében, a 20%-nál nagyobb gyakoriság a pedagógusoknak megterhelő.

A tanmenettől eltérő megfogalmazásban a központi téma (ezt a KIP-ben *nagy gondolatnak* hívjuk) mindig valamilyen hétköznapi ismeret és a tananyag kapcsolatának felismerésére vagy összefüggések feltárására motiválja a gyerekeket. Például a száraz „A számok abszolút értéke” helyett az óra címe „Ne légy negatív!” lehet.

Az óra tervezésekor tegyük fel magunknak az alábbi kérdéseket:

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

Az óra előkészítése, a feladatsor megszerkesztése

Az óra előkészítésének sarkalatos pontja a KIP kívánalmainak megfelelő feladatsor elkészítése, amelynek az ismérvei:

- A csoportfeladatok nyitott végűek, amelyek alkalmat adnak a tanulók közötti vitára, az innovatív gondolkodásra, a felzárkóztatás és tehetséggondozás egyidejűségére. Cél a tanulói csoporton belüli vita generálása, a gyakoribb kommunikáció, amely az ismeretsajátítás előmozdítója. Alapelv, hogy minél többet beszélgetnek a tanulók az ismeretekről, a tananyagról, annál többet tanulnak.
- Minden 4-5 fős tanulói kiscsoport számára adott témában eltérő feladatok kijelölése, amelynek célja a csoportok közötti versenyhelyzet kiküszöbölése. A versenyhelyzet sok tanulóra, különösen az alulteljesítőkre negatív hatással lehet.
- A csoportfeladatok egyformán jelentenek kihívást, motiválók, a tanulók többféle képességének a felhasználását igénylik, és ezzel alkalmat adnak a pozitív megerősítésre, a státuszkezelésre.
- A differenciált egyéni feladatok személyre szabottak, képességekhez mértek, figyelembe veszik a tanuló kompetenciáit, meglévő tudását, ismereteit, építenek *Vigotszkij* (1978) legközelebbi fejlődési zóna elméletére.
- A differenciált egyéni feladatok a csoportmunka produktumát felhasználják, ezért a tanulók fontosnak tartják a közös munkát, mivel az az egyéni sikerük záloga. Ennek a kívánalomnak az elmulasztása esetén hamar megtanulja a tanuló, hogy egyéni feladata akkor is sikerül, ha nem vesz részt a csoportmunkában, és ez a csoport együttműködése és így a szocializáció szempontjából is hátráltató tényező.

A tanóra felépítése

A feladatsor elkészítése után az eszközök és a tanterem előkészítése következik. A csoportokat a pedagógus előre megtervezi. A csoport kialakításának módja függ az osztály



érettségétől, a tanulók ismereteitől, képességeitől és attól, hogy mennyire fogadják el egymást. A csoportok szervezésénél a tudásban és szocializáltságban való heterogén összetétel érvényesül.

Az alábbiakban a tanítási óra szerkezetét elemezzük a következő vázlatnak megfelelően:

- Szabályok, tanulói szerepek áttekintése
- A munkára való ráhangolás
- Csoportmunka
- Csoportok beszámolója
- Egyéni munka
- Egyéni munka bemutatása
- Az óra értékelése (benne a pedagógus és a tanulók ön- és társértékelése)

A tanítási óra témájának a megjelölése

A 45 perces tanítási óra a tantervnek és a hozzá kapcsolódó tanmenet órabeosztásának megfelelő, azonos tananyagcímet megjelölő egység. Az óratervben a tananyag címe mellett egy, a tanulók figyelmét felhívó gondolat is található, amely segítségével, annak értelmezésével akár a tanórára történő ráhangolás is megtörténhet. A *figyelemfelhívó gondolat* mozgósítja a képzeletet, motívál, cselekvésre készítet. A megkülönböztetett figyelmet igénylő tehetséges tanulóknál ennek kiemelt szerep jut, mivel azonnal innovatív gondolkodásra készíti őket a csoportmunka és a differenciált egyéni munka megoldásakor.

Például:

Magyar nyelvtan – 3. osztály

A tanmenet szerinti tananyag: Az -ú, -ű végű főnevek, melléknevek

Az óra témájának a gyerekek számára történő megfogalmazása: Játsszunk az -ú, -ű végű szavakkal!

Matematika – 4. osztály

A tanmenet szerinti tananyag: A negatív számok

Az óra témájának a gyerekek számára történő megfogalmazása: Ne légy negatív!

Matematika – 2. osztály

A tanmenet szerinti tananyag: Geometriai alakzatok

Az óra témájának a gyerekek számára történő megfogalmazása: Tükröm, tükröm, mondd meg nékem...!



Angol nyelv – 5. osztály

A tanmenet szerinti tananyag: Adventure – Legendary Wales

Az óra témájának a gyerekek számára történő megfogalmazása: Do you believe in tales?

A tanórára történő ráhangolás

Az órára a ráhangolás az egyszerű témamegjelölés, zene, vers, kép, műalkotás stb. mellett történhet külön az erre készített gondolatsorral is.

Például:

Matematika – 5. osztály

Tananyag: Az egyenes részei

A geometria a ponthalmazok vizsgálatával foglalkozó matematikai tudományág, így a legtöbb geometriai fogalom ponthalmaz.

Eukleidész Kr. e. 300 körül megjelent művében, az Elemekben először a vonalat definiálta: „A vonal szélesség nélküli hosszúság” – és csak ezután következik az egyenes: „Egyenes vonal az, amelyik a rajta levő pontokhoz viszonyítva egyenlően fekszik.”

Ez a megfogalmazás Eukleidész azon törekvéséből fakad, hogy mindent, amivel foglalkozik, pontosan meghatározzon, minden logikai rést lefedjen.

Ugye nagyon bonyolultan hangzik mindez?

Ma meglátjátok, hogy nem az, ha végrehajtjátok a feladatokat.

Biológia – 8. osztály

Tananyag: Testünk védelme

Bőrünk bizonyos határt, védelmet jelent számunkra. Amikor külső elváltozás jelenik meg rajta, gondolhatunk arra, hogy a lélek számára valami elviselhetetlen történt.

Bőrünk az emberi kapcsolatok, a melegség, az egymásra való odafigyelés eszköze is lehet (érintés, érzékelés).

„Van bőr a képén” vagy „Csont és bőr” – szoktuk valakire mondani.

„Nem fér a bőrébe” – mondják sokszor egy gyerekre, vagy „Majd kiugrik a bőréből” – amikor valaki nagyon izgatott.

Én most azzal a felhívással fordulok hozzátok, hogy: „Érezd jól magad a bőrdődben!” A mai órán azt fogjuk megtudni, hogy mit tehetünk, mit tehetünk ezért a jó érzésért.



Tantárgy: Magyar nyelvtan

Téma: Betűrend – Rend a lelke mindennek

Képzeld el, hogy egy olyan bolygóra kaptál meghívót, ahol teljes káosz uralkodik a hét-köznapok minden területén. Nincsenek például meghatározott rendben a rendszámok az autókön, a tanulók nevei az iskolában, a könyvek a könyvtárban, a nevek a telefonkönyvben, és még sorolhatnám az összekuszált helyzeteket. Segíts az ott élő embereknek rendet tenni, ezáltal életüket megkönnyíteni a te birtokodban már meglévő tudásoddal és a teáltalad kialakított rend segítségével! Csatlakozz, működj együtt, könnyítsd meg a téged vendégül látó bolygó életét!

Tantárgy: Angol

Téma: Időutazás – 'Time travel'

Last lessons you travelled in time. You met Ötzi from the Stone Age, talked about tools and materials. You knew the story of jeans. Now you are able to express past habits to describe clothes and to do shopping for clothes.

Today you are going to travel in time again.

(Az elmúlt órákon időutaztatok. Találkoztatok Ötziivel a kőkorszakból, eszközökről, anyagokról beszélgettetek. Megismerkedtetek a farmer történetével. Mostanra képesek vagytok kifejezni a múltbeli szokásokat, leírni a ruházatot, ruhákat vásárolni. Ma ismét utazni fogtok az időben.)

Tantárgy: Matematika

Téma: Törtek értelmezése – Játék vagy nem játék?

A törtek nem egész számok.

Törtek esetében két szám hányadosaként írjuk fel a két számot, de nem kettősponttal, mint ami az osztás jele (bár gyakorlatilag ugyanaz a szerepe), hanem egy törtvonallal (egy ferde vonal a két szám közt vagy egy vízszintes vonal), ahol a vonal feletti szám a tört számlálója, a vonal alatti szám pedig a nevezője.

Tantárgy: Kémia

Téma: A nitrogén és vegyületei – Használ vagy árt?

A nitrogén a periódusos rendszer 7. eleme. Szobahőmérsékleten gáz halmazállapotú. Közömbös gáz, mégis számtalan vegyületével találkozunk a mindennapokban. A levegő 78%-át alkotja, ennek ellenére van olyan vegyülete, amelyik környezetszennyező, mérgező.

7. Nagy gondolat ötlettár

Amikor a pedagógusok – szem előtt tartva a KIP szabályait – kijelölik az óra központi témáját, a feladatokat életszerű problémák, kérdések köré szervezik. A tanulók a lecke központi gondolatát („nagy gondolat”) ültetik át saját tapasztalatukba, vagy saját



gondolataikat és érzéseiket vetik össze az adott életszerű esettel és ötletekkel. Ez nemcsak mélyíti tudásukat, de az iskolai munkát is fontossá teszi számukra. A cél a feladatok összeállításánál a gondolkodás fejlesztése, egy téma több oldalról történő megközelítése, megértése, feldolgozása, a közös munka végzése. A gyakorlatok gondolkodtatók, összetettek, komplexek, hogy egyetlen tanuló képtelen legyen sikeresen megoldani azokat a tanórának a csoportmunkára szánt ideje alatt. Ezzel a csoport minden tagja rákényszerül a feladatban való részvételre.

Röpködnek a mínuszok

Veszélyes a Sajó jegén korcsolyázni

Ne légy negatív!

Az leszel, amit megeszel!

Tanuljunk játszva!

Húzzunk bele!

Szóból ért az ember

Gyakorlat teszi a mestert

Ki minek a mestere?

Nézzünk bele!

Tudni illik, mi illik!

Mondd meg a magadét!

Aki keres, talál

Legyetek meseírók!

Mesélő számok

Mit rejt a csudatarisznya?

Szavakból szót!

Szólj, s megmondom, ki vagy!

A szó elszáll, az írás megmarad

Kiránduljunk Tükörországba!

Ne csak egyél, táplálkozz!

Boldog békeidők

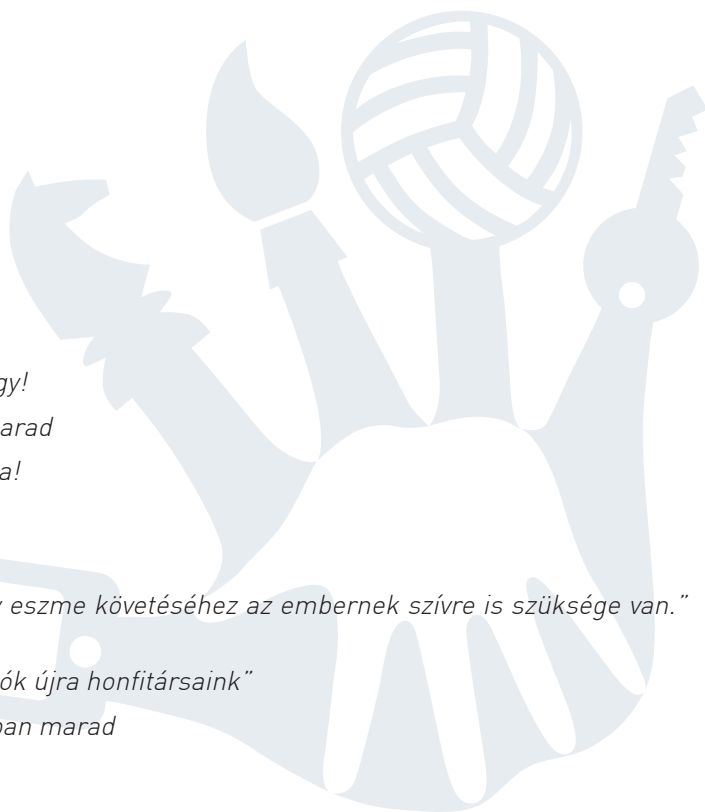
*„A logika nem minden. Egy eszme követéséhez az embernek szívre is szüksége van.”
(Richard Freyman)*

„A háborúnak vége, a lázadók újra honfitársaink”

A lovagiasság mindig divatban marad

Sok lúd disznót győz

„A legnagyobb magyar”





8. Segédlet a csoportfeladatok elkészítéséhez

A központi témára (nagy gondolatra) épülő feladatokat úgy állítsuk össze, hogy megfelelően az alapelveknek, azaz

- nyílt végű, több megoldás lehetőségét magában foglaló legyen,
- a tanulónak a meglévő ismereteik felhasználásával, alkalmazásával lehetőségük legyen eltérő képességeik mozgósítására,
- a feladat megoldásához a csoport minden tagjának munkájára szükség legyen,
- egy tanuló a rendelkezésre álló időben egyedül ne tudja megoldani a feladatot.

A KIP kritériumainak megfelelő csoportfeladat összeállítása kezdetben nehéz, időigényes.

Egy pedagógus gondolata:

A kezdeti időszakban kollégáimmal napokig gondolkodtunk egy-egy nyílt végű feladat megfogalmazásán. Az óratervezésnek ebben a fázisában szükség van a tanári kreativitásra, fantáziára és a tanárok együttműködésére. A cél, hogy ötleteinkkel, véleményeinkkel segítsük egymás munkáját. Ma már csak addig tart egy óra megtervezése, amíg leírom a feladatokat.

A csoportfeladatok összeállításánál ügyeljünk arra, hogy a csoportok között ne alakuljon ki verseny, a feladat ne legyen könnyvízű, a tankönyvből kimásolható. **A versenyhelyzet kikiktatása az azonos témában, csoportonként eltérő feladatok kijelölésével biztosítható.**

Milyen a jó csoportmunka?

- Egnél több megoldási lehetőséget kínál.

Példa nyílt végű feladatra:

Csoportfeladat:

Alkossatok egy csoportot, amely a maradi gondolkodással járó értetlenkedést képviseli! Vitassátok meg Széchenyi István szellemi és gyakorlati tevékenységét a csoportotok szemszögéből!

Mondjátok el megállapításaitokat egy-egy tevékenységéről!

Segítséget nyújthatnak a tablet galériájában található képek (és az online forrás).

- Érdekes, motiváló.
- Lehetőséget ad a gyerekeknek, hogy eltérő képességeik ellenére mindannyian hozzájáruljanak a feladat sikeres megoldásához.
- Lehetővé teszi az IKT-eszközök alkalmazását.



- Sokféle képesség felhasználását teszi lehetővé.
- Olvasás- és írástudást is igényel.
- Megfelelő színvonalú.

Nyílt végű csoportfeladatok

A tanórán a diákok tudásban heterogén, 4-5 fős tanulói kiscsoportokban, azonos témában, eltérő, nyílt végű, a gyerekek között alkotó vitára alkalmas feladatokon dolgoznak. A csoportfeladatokra, az azok eredményeiről szóló beszámolókkal együtt, körülbelül 25 percet szánunk.

Például:

Magyar nyelv és kommunikáció – 8. osztály

A tanmenet szerinti tananyag: Szövegelemzés

I. Csoportfeladat:

- A csoport minden tagja külön-külön önállóan írjon egy tetszőleges bővített mondatot a saját lapjára! Kérlek benneteket, hogy ezt önállóan tegyétek meg.
- A leírt mondatokat olvassátok fel, és alkossatok egy szöveget, melyben mindegyik mondatot felhasználjátok! Természetesen nyelvtanilag és nyelvhelyességi szempontból alakíthattok az eredeti mondatokon.
- A kész szövegben vizsgáljátok meg a szövegkohéziót! Milyen elemek biztosítják az összetartozást?

A rendelkezésekre álló idő 13 perc.

II. Csoportfeladat:

Mobiltelefonokon az alábbi csengőhangok hallhatók egymás után: mentőautó szirénája, delfin hangja, ló nyerítése, kakas kukorékolása, spanyol zene.

- Alkossatok szöveget a hangokhoz kapcsolódó tartalommal úgy, hogy a csengőhangok sorrendjét ne változtassátok meg!
- Vizsgáljátok meg a szövegeteken a szövegkohéziót!
- Milyen elemekkel biztosítottátok az összefüggést?

A rendelkezésekre álló idő 13 perc.

III. Csoportfeladat:

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

A rendelkezésekre álló idő 13 perc.



IV. Csoportfeladat:

Alkossatok egy olyan szöveget, Tamás Áron Ábel a rengetegben című regényének egyik cselekményrészletét felhasználva, amely megfelel az alábbi szempontoknak!

- a kommunikációs helyzet szerint sajtószöveg
- a kommunikáció célja szerint tájékoztató szöveg

A rendelkezésekre álló idő 13 perc.

A fenti tanórarészletben a tanmenet szerinti központi témának (*Szövegelemzés*) megfelelően kapott feladatot minden csoport. Az egyes csoportok számára az eltérő feladatok kijelölésének több indoka is van:

- A csoportok egymás ötleteit nem másolva, egymást nem befolyásolva végezhetik munkájukat.
- Nem alakul ki versenyhelyzet a csoportok között abban a tekintetben, hogy ugyanazt a feladatot melyik csoport oldja meg a legsikeresebben. Ennek a témának szerint kiemelt figyelmet igénylő tanulók esetében nagy jelentősége van, mivel ezek a gyerekek alacsony státuszuk miatt és másokat kompetensebbnek véelve hamar feladják erőfeszítéseiket. Legtöbbször úgy vélik, hogy ahol az osztály „legjobb” tanulója van, az a csoport sikeresebb lesz a feladat megoldásában, így hozzá sem fognak a sajátjukhoz. A feladatokkal többes szám második személyben szólítjuk meg a gyerekeket.

Milyen a jó csoportmunka? Nyílt végű, és több megoldási lehetőséget kínál.

Például:

Matematika – 6. osztály. Téma: Százalékszámítás

Csoportfeladat:

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

- Válasszatok ki három olyan terméket, amelyet szívesen megvennétek!
- Készítsetek táblázatot arról, hogy melyik árucikk mennyibe kerül! Legalább három üzletlánc árait jelöljétek a táblázatban! Ebben segítenek az üzletláncok szórólapjai.
- A táblázat értékeit szemléltessétek grafikonon!
- Vitassátok meg, hogy egy összegben vagy részletre vásároltok-e! Döntéseket indokoljátok!
- Beszámolótokat jól láthatóan készítsétek el a csomagolópapírra!

A fenti feladat megoldása közben a gyerekek között megegyezésre igényt tartó vita alakulhat ki abban a tekintetben, hogy melyik háztartási gépet vásárolják meg, hol vásárolják meg, milyen formában készítsék el a grafikonot, vitakozhatnak a vásárlás módjáról, mindezt megfelelő indokokkal alátámasztva. A csoportfeladatnak tétje van a tanulók



számára, mivel kiindulópontja lesz a differenciált, személyre szabott feladataiknak, így a csoport munkájának minősége egyben az egyéni munka sikerének is a záloga.

A csoportfeladat során közösen kell dönteniük a gyerekeknek. A kivitelezésben a tanulóknak sokféle feladatot kell teljesíteniük. Lesznek olyan tanulók, akik az eszközökről gondoskodnak, mások vágnak, ragasztanak, táblázatot készítenek, rajzolnak, és lesznek olyanok is, akik a csoportmunka minél színvonalasabb bemutatására készülnek.

A pedagógusnak a feladat előkészítésében van jelentős szerepe. A magasabb szintű gondolkodásra készítetést, az utasítást a feladat részévé teszi. A gyerek munkája során már nem irányít, nem utasít. Szervező, illetve megfigyelő szerephe lép át.

A jó csoportfeladat

- érdekes, motiváló,
- lehetőséget ad a gyerekeknek, hogy eltérő képességeik ellenére mindannyian hozzájáruljanak a feladat sikeres megoldásához,
- sokféle képesség felhasználását teszi lehetővé,
- olvasás- és írástudást is igényel,
- megfelelő színvonalú,
- során egyetlen csoport sem sérül tudása építésében, mert nem a másik csoport feladatát oldotta meg.

Mikor nem felel meg a csoportmunka a KIP elveinek? Ha egy jó megoldása van. Lássuk ugyanezt a feladatot nem a KIP-nek megfelelő elvek szerint szerkesztve!

Például:

Csoportfeladat:

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

– Készítsetek táblázatot arról, hogy melyik árucikk mennyibe kerül a Tescóban, a Metróban és az Auchanban! Az árakat írjátok bele a táblázatba!

– A táblázat értékeit szemléltessétek oszlopdiagramon!

– Beszámolótokat jól láthatóan készítsétek el a csomagolópapírra!

A fenti két – nyitott végű, választási lehetőséget, több megoldást kínáló [1] és az egy jó megoldással rendelkező [2] – feladat látszólag kis eltérést mutat. Avatottak számára azonban jól látható, hogy az első, nyitott végű feladat több lehetőséget ad a tanulók közötti vitára, kommunikációra, döntési helyzetbe, megegyezési kényszerbe hozva őket.

A második, zárt végű feladat a KIP kritériumainak nem felel meg. Nem ad lehetőséget választásra és elegendő vitára.



Nem jó egy feladat akkor sem, ha

- alacsony színvonalú,
- csak memorizálást és rutinmegoldást kíván.

9. Segédlet a nyílt végű csoportfeladatok megkezdéséhez

Az alábbi mondatkezdetek segítséget nyújtanak a nyílt végű csoportfeladatok megfogalmazásához.

Írjatok verset, legendát, mesét, újságcikket stb.

Készítsetek egy talkshow-típusú TV-műsort...

Találjatok ki szlogeneket...

Készítsetek interjút...

Írjatok levelet...

Tervezzetek meg és kivitelezetek például egy kísérletet...

Készítsetek egy stratégiajátékot...

Találjatok ki egy jelrendszert...

Csoportosítsátok valamilyen szempont szerint...

Játsszátok el...

Koreografáljatok egy táncot...

Találjatok ki egy társasjátékot...

Készítsetek feladat- vagy rejtvénykártyákat...

Építsetek vagy szerkesszetek...

Készítsetek modellt...

Szemléltetőeszközökkel mutassátok be...

Tervezzetek meg egy terméket...

Készítsetek táblázatot...

Készítsetek videófelvételt vagy fényképalbumot...

Készítsetek posztert, hirdetőtáblát...

Készítsetek egy műalkotást...

Dolgozzatok ki vázlatokat...

Készítsetek apróhirdetéseket...

Szemléltessétek egy társas- vagy kártyajáték segítségével...

Illusztráljátok, rajzoljátok, fessetek, készítsetek vázlatokat, szobrászkodatokj vagy építsetek...



Írjatok dalszöveget (rap stb.)...

Rappeljétek vagy magyarázzátok el dalban...

Készítsetek egy hangszert, és szemléltessétek vele...

Gyűjtsetek ...[pl. információt], és adjátok elő...

Írjatok új befejezést a következő novellának, versnek, dalnak, zeneműnek stb., amely megmagyarázza...

(Zenei) montázs segítségével mutassátok be...

Mondjátok el az érzéseiteket, véleményeteket...

Írjatok egy naplóbejegyzést...

Értékeljétek...

Stb.

Mikor nem felel meg a csoportmunka a KIP elveinek?

- Egy tanuló egyedül gyorsabban és jobban képes megoldani, mint a csoport együtt.
- A feladat nem megfelelő színvonalú.
- A feladat csak memorizálást és rutinmegoldást kíván.
- A feladatnak csak egy jó megoldása van.

Példa nem nyílt végű feladatra:

Csoportfeladat:

Készítsetek 8-10 mondatban összefoglalót az eddigi ismeretek és a segédletek alapján Széchenyi István származásáról, ifjúságáról és a reformmozgalomba való bekapcsolódásáról!

Bár a feladat csoportmunkának kiváló, nem KIP-es, mert nem megfelelően nyílt végű, nem ad lehetőséget az innovatív gondolkodásra, és nem ad lehetőséget arra sem, hogy minden tanuló részt vegyen a feladat megoldásában.

Példák a nem nyitott és a nyitott végű csoportfeladatra

Történelem:

Nem nyitott végű csoportfeladat	Nyitott végű csoportfeladat
Gyűjtsetek össze, hogy Mátyás királynak honnan származtak a bevételei!	Képzeljétek el, hogy ti vagytok Mátyás király kincstárnokai! Tervezzétek meg kincstára évi bevételét!



(DFHT) metódus – A tanulók státuszkezelése

Rajz:

Nem nyitott végű csoportfeladat	Nyitott végű csoportfeladat
Másoljátok le a kígyó képét!	Tervezzetek egy kígyóbőrmintát – színezzetek ki egy kígyót ezzel a mintával!

Biológia:

Nem nyitott végű csoportfeladat	Nyitott végű csoportfeladat
A tankönyvből vagy az internet segítségével gyűjtsétek ki az afrikai szavanna ragadozó és növényevő állatait! Írjátok melléjük a jellemző tulajdonságaikat!	Az internet segítségével ismerkedjétek az afrikai szavanna állataival! Tervezzétek meg egy állatkert afrikai kifutóit! Vizsgáljátok meg, hogy melyek azok az állatok, amelyek egy kifutóba kerülhetnek, és melyek azok, amelyeket el kell különíteni egymástól! Vitassátok meg, és döntsetek! Készítsétek el legalább 3 állat ismertető-, bemutatkozótábláját!

Földrajz:

Nem nyitott végű csoportfeladat	Nyitott végű csoportfeladat
Mutassátok be, hogy Magyarország egyes nagytájain mik a jellemző természetű növények és tenyésztett állatok!	Egy televíziós társaság riportereiként egy mezőgazdasági kiállításon és vásáron vesztek részt Budapesten. Készítsetek riportot egy gazdával! Tudakoljátok meg tőle, <ul style="list-style-type: none"> – honnan érkezett (táj, település), – mit, hogyan, milyen körülmények között termeszt vagy tenyészt (használgátok a tematikus térképet), – milyen problémákkal kell megküzdenie. Írjátok le és adjátok elő a beszélgetést!

Magyar nyelvtan:

Nem nyitott végű csoportfeladat	Nyitott végű csoportfeladat
A családokat garázsvásárt rendez. Ezekről a tárgytól fogtok megszabadulni (szerszámok, tárgyak képei). Írjátok alá a nevüket! Karikázzátok be a szavak elején lévő mássalhangzókat!	A családokat garázsvásárt rendez. Beszéljétek meg, hogy miktől szeretnétek megszabadulni! A tárgyak csak mássalhangzóval kezdődhetnek. Rajzoljátok is!

Több tantárgy tekintetében:

Nem nyitott végű csoportfeladat	Nyitott végű csoportfeladat
Töltsétek ki a keresztrejtvényt!	Készítsetek keresztrejtvényt!



10. Segédlet az egyéni feladatok szerkesztéséhez

A csoportmunkát követően minden tanuló egyénileg ad számot ismereteiről írásban vagy szóban. **Az egyéni feladat a csoportfeladatra épül, felhasználja annak eredményét. Ez azt jelenti, hogy a megoldása nem lehetséges a csoportfeladat elvégzése nélkül.** Ez azonban aktív részvételt kíván minden tanulótól a közös munkában. Aki nem vesz részt a csoportmunkában, annak nagy valószínűséggel nem sikerül az egyéni feladata. Az egyéni feladatok kijelölésénél ügyelni kell arra, hogy a csoportok heterogén összetételéhez igazodva minden tanulónak képességének megfelelő, egyénre szabott feladata legyen. Az egyéni feladatok, a csoportfeladat nyíltvégűségével ellentétben, nyílt végűek és zártak is lehetnek.

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

Az egyéni feladat nem épül a csoportfeladatra	Az egyéni feladat ráépül a csoportfeladatra
<p>Csoportfeladat:</p> <p>Válasszatok ki egy időjárásjelemből, és mutassátok be körülírással, rajzzal, mutogatással!</p> <p>Egyéni feladat (HIBA: az alábbi egyéni feladatok megoldhatók a csoportmunka produktuma nélkül is):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sorold fel az időjárás jeleket! 2. Csoportosítsd halmazállapotuk szerint a csapadékfajtákat! 3. A napsugárzás hogyan melegíti fel a levegőt? 4. Nyilak segítségével mutasd be a szélirányokat! 	<p>Csoportfeladat:</p> <p>Mutassátok be az időjárás jeleit, azok jellemzőit különböző Activity-technikákkal! (körülrírás, mutogatás, rajz)</p> <p>Egyéni feladat:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sorold fel a csoportmunkában bemutatott időjárás jeleket! 2. Mutattatok-e be csapadékfajtákat? Milyeneket? Ezeket kívül még melyeket ismersz? 3. Hogyan mutattatok be a napsugárzást? Írd le, mit tudsz erről az időjárás jeleiről! 4. A szélnek milyen tulajdonságait jelezte? Milyen jellemzőkkel tudnád még kiegészíteni?

Forrásanyag

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

Forrásként szolgálhat a tankönyv, munkafüzet, füzet, dokumentumok, digitális eszközök (tablet, laptop, okostelefon).

Példa a személyre szabott, differenciált egyéni feladatokra

A csoportmunka az óra 45 percének körülbelül a felét teszi ki a beszámolóval együtt. Az óra további részében a csoportmunkára épülő differenciált egyéni feladatok megoldása következik.



A differenciált, névre szóló egyéni feladatok követelménye, hogy felhasználják a csoportmunka eredményét. A differenciált, képességre szabott feladatok a tehetség gondozás kiváló eszközei.

Példa a differenciált egyéni feladatokra. Példánk a korábban bemutatott nyílt végű csoportfeladatok folytatása.

I. Csoportfeladat:

A csoport minden tagja külön-külön önállóan írjon egy tetszőleges bővített mondatot a saját lapjára! Kérlek benneteket, hogy ezt önállóan tegyétek meg.

A leírt mondatokat olvassátok fel, és alkossatok egy szöveget, melyben mindegyik mondatot felhasználjátok! Természetesen nyelvtanilag és nyelvhelyességi szempontból alakíthattok az eredeti mondatokon.

A kész szövegben vizsgáljátok meg a szövegkohéziót! Milyen elemek biztosítják az összetartozást?

A rendelkezésekre álló idő 13 perc.

Egyéni feladat:

Tanuló (1): Fogalmazd meg, hogy mi a kommunikációs célja a szövegeknek!

Tanuló (2): A kommunikációs helyzet szerint milyen csoportba sorolható a szövegek? Válaszodat indokold!

Tanuló (3): Keresd meg a szövegek tételmondatát!

Tanuló (4): A saját mondatodat a szöveg melyik szerkezeti egységébe tudod beépíteni?

II. Csoportfeladat:

Mobiltelefonokon az alábbi csengőhangok hallhatók egymás után: mentőautó szirénája, delfin hangja, ló nyerítése, kakas kukorékolása, spanyol zene.

Alkossatok szöveget úgy, hogy a csengőhangok sorrendjét tartsátok meg!

Vizsgáljátok meg benne a szövegkohéziót!

Milyen elemekkel biztosítottátok az összefüggést?

Egyéni feladat:

Tanuló (1): Fogalmazd meg, hogy a szövegek milyen kommunikációs célt szolgálnak!

Tanuló (2): Fogalmazd meg a szövegek témáját!

Tanuló (3): Vizsgáld meg, hogy a szövegek befejező része eleget tesz-e a funkciójának! Válaszodat indokold!

Tanuló (4): Milyen szerkezeti felépítés jellemzi a szövegeket?



III. Csoportfeladat:

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

Egyéni feladat:

- (Tanuló 1): Fogalmazzd meg a levelek témáját!
- (Tanuló 2): Véleményed szerint mennyire tükrözi levelek tartalma a kép mondanivalóját?
- (Tanuló 3): Válassz ki a szövegekből öt szót, amely a témával kapcsolatos, és írd mindegyikhez szinonimákat!
- (Tanuló 4): Vizsgáld meg, milyen eszközökkel biztosítottátok a szövegösszefüggést!

IV. Csoportfeladat:

Alkossatok szöveget Tamási Áron Ábel a rengetegben című regényének egyik cselekményrészletét felhasználva, amely megfelel az alábbi szempontoknak!
– a kommunikációs helyzet szerint sajtószöveg
– kommunikáció célja szerint tájékoztató szöveg

Egyéni feladat:

- Tanuló (1): Fogalmazzd meg a szövegek témáját!
- Tanuló (2): Milyen kulcsszavakat találsz a szövegekben?
- Tanuló (3): Keresd meg a szövegek tételmondatát! Ha nincs, alkoss egyet!
- Tanuló (4): Hogyan változna a szövegek, ha kommunikációs helyzet szerint magánéleti szöveget alkotnál?
- Tanuló (5): Hogyan változna a szövegek, ha a kommunikáció célja szerint elsősorban érzelmeket kellene kifejezned?

Az óra lehetőséget ad a 4 csoport munkáját bemutató tanuló szereplésére, és csoportonként 1-2 tanulónak az egyéni feladat a bemutatására. A tanulók a füzetükbe dolgoznak, és az óra befejeztével a pedagógus asztalán hagyják munkájukat, hogy a következő órán visszajelzést kapjanak munkájukról azok is, akiknek nem volt lehetőségük a szóbeli bemutatásra.

A KIP-ben az órai munka során kizárólag a csoportmunka eredményeit felhasználva nyílik lehetőség az egyéni feladatok megoldására. A fenti egyéni feladatok között nincs egyetlen olyan sem, amely nem igényli a közösen elkészített csoportmunka eredményét. Ha ettől a követelménytől eltekintenénk, hamar leszoktatnánk a gyerekeket arról, hogy aktívan vegyenek részt a csoportmunkában.



Az órai munka során fontos a pedagógus utasításának, beavatkozásának a visszaszorítása, a gyerekek önálló, a kiosztott tanulói szerepeknek megfelelő munkavégzésének erősítése, a szerepek óráról órára történő váltakoztatása, amely váltakoztatás a különböző helyzetekben való megfelelést, az eltérő képességek kibontakoztatását biztosítja. A program által javasolt érdekes, több megoldást kínáló, sok önálló munkát igénylő feladatok innovatív problémamegoldást, alkotó gondolkodást, leleményességet, esetleg művészi (zene, dráma, tánc, rajz stb.) képességet igényelnek. Ezek a feladatok eszközök (szótárak, lexikonok, televízió, videó, fotó, diagram, táblázat stb.), de nem speciális eszközök széles skáláját igénylik. A feladatok többféle megoldást kínálnak, nyitott végűek, 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 program elengedhetetlen része a tanulói státuszkezelés (K. Nagy 2012).

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

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

A KIP-órán a pedagógus szerepe megváltozik:

- Szakít a rutinszerű döntéshozattal.
- A tanulókat a speciális szabályok betartására ösztönzi.
- Megtanulta a hatalom megosztását.
- A tanóra direkt irányítása minimális lett.

Nézzük meg, hogy miért igényel több felkészülést egy ilyen tanítási órának az összeállítás! Ha egy osztályon belül öt csoport tevékenykedik csoportonként 4-5 fővel, akkor ez azt jelenti, hogy az órai munka öt eltérő csoportmunkán alapul, és mindegyik tanuló a csoportmunkára támaszkodó egyéni feladatot kap, saját képességeinek megfelelően. Az egyéni feladatot pedig minden esetben úgy kell meghatározni, hogy a diáknak szüksége legyen a csoportfeladat eredményére, vagyis máris jelentkezik annak igénye, hogy a közös csoportfeladat elvégzése megfelelő színvonalú legyen az egyéni továbbhaladás érdekében.



Az óra feladatainak az összeállítása előtt a pedagógus tegye fel magának az alábbi kérdéseket:

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

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 alkalmas lehet. Ezt a fajta csoportmunkát a tanítási órák körülbelül egyötödében alkalmazzuk. Ez a gyakoriság lehetővé teszi, hogy a csoporttagok kellőképpen meggyőződjenek az általuk elsajátított viselkedés helyességéről vagy helytelenségéről, valamint alkalmuk adódik képet formálni arról, hogy a szerepük teljesítésének értelmezése egybevág-e a többiek elvárásaival.

A KIP egyik fontos célja a pedagógus szakmai hozzáértésének fejlesztése a csoportmunka-szervezés során. A pedagógusnak meg kell tanulnia, hogy a módszerben mi a szerepe az osztálymunka során. Ezért a módszer bevezetésekor, elsajátításakor szükség van munkája folyamatos szakértői ellenőrzésére, a kollégák közötti együttműködésre.

A módszer fókuszai a tanulói státuszkezelés, az esélyegyenlőtlenség csökkentése, az együttműködés az egyéni és a csoportmunka során. A gyerekek a közös munka során empátiát, toleranciát, kooperációt, konfliktuskezelést, kommunikációt, kompromisszumkésztséget tanulnak, miközben vitakultúrájuk, szervezőképességük csiszolódik. A pedagógusok a feladatok elvégzéséhez szükséges összes képességet számba veszik és egyeztetik a részfeladatokkal, tudatosítják a tanulóknál, hogy nincs közöttük olyan, aki mindenhez egyformán ért, és azt, hogy mindenki talál olyan feladatot, amelynek a megoldására maradéktalanul képes – ezzel a figyelemfelhívással tulajdonképpen a motiválás, a kíváncsiság felkeltése is megtörténik. A fiatalok nem tesznek szert ezekre a készségekre, ha az iskolában soha nem kérik őket hasonló feladatok elvégzésére, csak így tanulhatnak meg együttműködni egymással. 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 [K. Nagy 2015].

A módszer tanulási környezetbe való implementálásával megvalósul a hátrányos helyzetű, valamint a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók együttműködésének javítása, a tanulók közötti státuszproblémák javítása, a gyermekek iskolai sikerességének biztosítása, az alulteljesítő, továbbá a tehetséges tanulók hozzásegítése a közép- és felsőfokú továbbtanuláshoz, hisz az a munkaerőpiacra történő sikeres belépésüket alapozza meg.



Megvalósul továbbá a pedagóguskompetenciák javítása és a tantestületen belül a pedagógiai kultúraváltás támogatása.

A módszer nem igényel speciális tantervet, NAT-kompatibilis, tanterv- és tanmenetkövető, valamint bármelyik tankönyvcsaládnál alkalmazható.

11. A tanóra felépítése

A feladatsor/óraterv elkészítése után az eszközök és a tanterem előkészítése következik. A tanulókkal nem fontos előre megbeszélni, hogy KIP-es órát fogunk tartani.

A csoportokat a pedagógus előre megtervezi. A csoport kialakításának módja függ az osztály érettségétől, a tanulók ismereteitől, képességeitől és attól, hogy mennyire fogadják el egymást. A csoportok szervezésénél tartsuk szem előtt a tudásban és szocializáltságban való **heterogén összetétel** érvényesülését. Lehetséges, hogy az osztályban tanító kollégák együtt alakítják ki a csoportokat, megvitatva a csoportban lévő tanulók képességeit, egymáshoz való viszonyát.

Kezdetben a csoportok kialakítása körültekintést igényel, különösen akkor, ha az osztályban vannak olyan tanulók is, akiket a többiek nehezen fogadnak el, nem szívesen barátkoznak, dolgoznak együtt velük.

Szabályok áttekintése: 1-2 perc

Minden órát a szabályok áttekintésével kezdünk, kezdetjük. A felsőbb évfolyamokon ez már elhagyható vagy egyetlen szabály átismétlésére korlátozható.

Egy pedagógus gondolata:

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

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

Szerepek felidézése: 1-2 perc

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



Egy pedagógus gondolata:

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

A nagyobbak az óra előtt egymás között első alkalommal önállóan elosztják, majd óráról órára cserélik a szerepeket, amely 1-2 percnél több időt nem vesz igénybe.

Csoportmunka, egyéni feladatok megoldása: 15-20 perc

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

Csoportbeszámoló: 10-15 perc

A csoportmunka befejezéséhez közeledve a tanulók a *beszámoló* szerepet betöltő társuk felkészítésére koncentrálnak.

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

A csoportbeszámolók kiváló alkalmat adnak arra, hogy kitérjünk a csoportmunka elemzésére:

Hogyan dolgoztatok együtt?

Mi volt a legnehezebb számodra, a csoport számára?

Rákérdezünk az elsajátított ismeretekre, készségekre: Mely képességeidet használtad a csoportmunka során?

Mi volt számodra új?

Mit tanultál meg?

Egyéni beszámolás: 6-10 perc

Az egyéni feladat a tehetséggondozás és a felzárkóztatás terepe. Az egyéni feladatok prezentálásakor a lehető legtöbb egyéni beszámoló meghallgatására kerítsünk időt.



A papírcsíkon átnyújtott egyéni feladatokat a tanulók a füzetükbe ragasztják, és az alá készítik el a megoldásaikat.

Az egyéni feladatok ellenőrzésének a módjai:

- Kisebb osztálylétszám (kb. 16 fő) esetében alkalmunk van minden tanuló egyéni feladatának ellenőrzésére. Ebben az esetben a csoportfeladat eredményét felhasználó, differenciált, egyénre szabott kérdések rövidek, egy-két mondattal megválaszolhatók.
- Csak bizonyos, a beszámoló szerepet betöltő tanulóktól eltérő felelős, felelősök (pl. eszközfelelősök) számolnak be.
- A tanulók írásban válaszolnak az egyéni kérdésekre, amelyeket a pedagógus összegyűjt, és a következő órán visszajelzést ad rájuk.
- A feladatokat szorgalmi feladatként is kaphatják a gyerekek, és a megoldásokat a következő órán ellenőrizzük.

Az egyéni beszámolók kiváló alkalmat adnak arra, hogy kitérjünk az egyén munkájának elemzésére:

Hogyan érezted magad az órán?
Mi volt a legnehezebb számodra?
Mit tanultál meg?
Adtál segítséget másoknak?
Rákérdezzünk az elsajátított ismeretekre, készségekre:
Mely képességeidet használtad a mai órán?

Az óra értékelése: 3-5 perc

Az értékelés alkalom a tanulók **pozitív teljesítményének megerősítésére**. Az értékelés első lépéseként érdemes elmondani, hogyan éreztük magunkat az órán mi, pedagógusok. A következő lépésben elmondjuk, hogy a csoportok munkájával miért voltunk elégedettek. Kiemeljük azokat a tanulókat, akiknek teljesítményét különösen pozitívan értékeljük, ehhez rövid magyarázatot adunk. Érdemes még egyszer megerősíteni azt a szabályt (normát), amely alkalmazását előtérbe helyeztük az óra során.

Osztályzattal KIP-es órán nem értékelünk. Megtanítjuk a gyerekeket arra, hogy nem a jegyért, hanem az elismerésért dolgozzanak.



Egy pedagógus gondolata:

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

12. A tanórák vezetése

A KIP-óra adott keret szerint szervezett. A módszer szerint szervezett 45 perces órák felépítése a következő:

A KIP-es óra szerkezete	Időtartam	Tanári, tanulói tevékenységek
Ráhangolás a központi téma, nagy gondolat ismeretetésével, körbejárásával	1-3 perc	A központi téma, a nagy gondolat az óra vezérfonala: megjelöli azt a témát, amelyben a csoportok dolgoznak. Az óra végén erre visszautalás történik.
Célkitűzés	1 perc	A tanár egyértelműen közli, hogy mit vár el az órától. Megbeszéli a tanulókkal a feladat végrehajtásához szükséges kompetenciákat. Megjelöli, hogy az óra során melyik tanulói szerep teljesítését figyeli, és a szabályok közül kiemeli azokat, amelyek betartását az óra végén értékelni fogja.

A KIP-es óra szerkezete	Időtartam	Tanári, tanulói tevékenységek
Szerepek, szabályok (normák) áttekintése	A bevezetés és a korosztály szintjétől függően 1-6 perc	<p>Az általában használt szerepek: kistanár/irányító, beszámoló, írnok, eszköz- és időfelelős, de számítógép, laptop alkalmazásakor pl. számítógép-kezelő, IKT-eszköz felelőse, testnevelésórán pl. bemelegítő.</p> <p>Óráról órára kötelező a szerepek változtatása.</p> <p>A szerepek nyomon követése pl. táblázatban történhet.</p> <p>A KIP-hez tartozó szabályok (normák) betartása a fegyelmezett munkavégzést segíti.</p> <p>A normák, szerepek a falon jól láthatóan, esztétikusan kerülnek kifüggesztésre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teljesítsd a kijelölt szerepedet! • Jogod van a csoporton belül bárkitől segítséget kérni. • Köteles vagy segítséget adni annak, aki kéri. • Segítség másoknak, de ne oldd meg helyettük a feladatot! • Munkádat mindig fejezd be! • Pakolj el magad után!
Csoportfeladat	10-20 perc	<p>Kötelező a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoportok szervezése.</p> <p>Szükséges a csoportonként különböző, nyílt végű, többféle megoldás lehetőségét adó, sokféle képességet megmozgató feladatok kijelölése</p> <ul style="list-style-type: none"> • - a központi témának megfelelően, • - a versenyhelyzet kizárásával. • A tanár feladata a tanulók közötti interakciók megfigyelése alapján • a státuszkezelés, ezen belül <ul style="list-style-type: none"> - a tanulók erősségeinek kiemelése, - a dicséret, megerősítés, biztatás, elismerés adása.



A KIP-es óra szerkezete	Időtartam	Tanári, tanulói tevékenységek
Csoportbeszámoló	kb. 2 perc/ csoport	Követelmény: a beszámolóértő figyelemmel kísérése az osztály minden tanulója részéről. A pedagógus feladata <ul style="list-style-type: none"> • a pozitív megerősítés, • az értékelés, amennyiben lehetséges, személyre szólóan is. Amire különösen figyeljünk: <ul style="list-style-type: none"> • a tanári attitűd formálása.
Egyéni feladatok	5-7 perc	A csoportmunka eredményét felhasználó, differenciált, személyre szabott, képességekhez mért egyéni feladatok megoldása. A tanulók füzetükbe (esetleg erre külön rendszeresített KIP-es füzetbe) ragasztják és megoldják a feladatukat. A KIP szabályainak betartásával a feladatok megoldása közben egymásnak segítséget adnak a tanulók.
Egyéni beszámolók	5-10 perc	Ha nincs idő arra, hogy valamennyi tanuló bemutassa a megoldását, akkor az órán addig kevesebbet beszélő gyerekeket hallgatjuk meg. Lehet pl. csak az eszköz-felelősök beszámoltatása. Az egyéni feladatot szorgalmi feladatnak vagy házi feladatnak is adhatjuk. Azoknak a tanulóknak, akiknek nem volt lehetőségük beszámolni az óra során, szedjük össze a füzetüket, ellenőrizzük a feladatukat, és adjunk visszajelzést.
Az óra zárása, értékelése	2 perc	Utaljunk vissza a nagy gondolatra, értékeljük a figyelt szerep betöltését és a kijelölt szabály (norma) érvényesülését. Személyre szóló fejlesztő értékelés „Tudtam, hogy képesek vagytok rá...” „Ebben nagyon ügyes voltál!” „Ez a te erősséged.” Stb.



A fentieknek megfelelően a KIP szerint szervezett tanítási óra megfigyelésének szempontjai:

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



13. Tanári és tanulói megfigyelőlapok

A megfigyelőlapok segítségével információt gyűjthetünk arról, hogy a KIP-órán milyen a pedagógus és a tanulók egymáshoz viszonyított kommunikációja, beszédgyakorisága, hiszen ez jelentős mértékben meghatározza a KIP sikerességét. A KIP-ben a pedagógus irányítói szerepből szervezőibe lép. Ez maga után vonja, hogy a pedagógus a feladatokon keresztül, és nem a közvetlen irányítással sarkallja munkára a tanulókat. A KIP kutatásai azt támasztják alá, hogy minél kevésbé avatkozik bele a pedagógus direkt irányítással a csoport munkájába, a gyerekek kommunikációja annál erősebb (Cohen–Lotan 2014; K. Nagy 2015)

Tanári megfigyelőlap

A *tanári megfigyelőlap* sorai a tanár egy-egy tanórai megnyilvánulását, viselkedését jelölik, amelyek között éppen úgy megtalálhatók a frontális óraszervezés tipikus viselkedési formái (1–5. megfigyelési pont), mint a KIP-nek megfelelő tanári tevékenységek (5–10. megfigyelési pont). Hagyományos tevékenységnek tekintjük azt, amikor a pedagógus a tanulók munkáját segíti, magyaráz, utasít, vagy a feladattal kapcsolatos kérdéseket tesz fel. Ezzel ellentétben vannak olyan tanári viselkedésformák, amelyek a státuszkezelésre, a tanulók közötti különbségek 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 (5. számú melléklet).

Megfigyelőlap az egész osztály részére (6. számú melléklet)

14. A módszer bevezetése

Az alábbi táblázat a módszer bevezetésének fázisait, az azokhoz kapcsolódó tevékenységeket, módszereket mutatja be.

Idő	Tevékenység	Módszerek
	Szakirodalom tanulmányozása (K. Nagy 2012: Több mint csoportmunka, K. Nagy 2015: KIP Könyv I–II.) Taní-tani online folyóirat: K. Nagy: A dicséret hatalma	Tanfolyami képzés Önálló ismeretszerzés
Első héttől első hónapig	A tanmenetek áttekintése A KIP-es órák esetleges ütemezése	Munka munkaközösségekben és egyénileg

Második héttől második hónapig	<p>Tanulók megfigyelése</p> <p>Csapatépítő játékok</p> <p>Csoportmunka-kezdemények</p>	<p>Hagyományos csoportmunka szervezése</p> <p>Erősségek feltérképezése.</p> <p>Többszörösintelligencia-tesztek kitöltése</p> <p>Csapatépítő és érzékenyítő játékok elvégzése: bingó, mestertervező, darabolt négyzet, nyári rajz stb.</p> <p>Szerepek, szabályok megismertetése</p> <p>Szabályok bevezetése</p>
Harmadik héttől harmadik hónapig	<p>Státusz felmérése</p> <p>Szerepek, szabályok (normák) mélyítése</p> <p>Első KIP-es órák megtartása</p>	<p>Szociometriai mérés elvégzése</p> <p>A szabályok és a szerepek osztály falára történő kifüggesztése, folyamatos ismétlése</p>
Negyedik héttől negyedik hónapig	<p>A módszer mélyítése</p> <p>Feladatsorok folyamatos készítése</p> <p>A KIP elveinek megfelelő feladatsorok gyakorlati alkalmazása</p>	<p>KIP-es órák tartása</p> <p>Tanári együttműködés kiépítése</p> <p>Pedagógusok egymás közötti hospitálása</p> <p>Megfigyelőlapok, mérések elvégzése</p>
Ötödik héttől, ötödik hónaptól folyamatosan	<p>A program alkalmazása folyamatos mentorálás és kontroll mellett</p>	<p>A pedagógusok önállóan alkalmazzák a módszert, amelynek révén a tanulók motiváltsága, magatartása javulást mutat</p>

Szociometriai vizsgálat

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

A KIP alkalmazásával a tanulók között a kölcsönös egymástól való függés eredményeként összehangolt együttműködés alakul ki. A csoportmunka alkalmazása során az együttműködésnek ezt a „melléktermékét”, ezt a pozitív csoportszellemet használja ki a tanár, hogy megtanítsa a diákoknak a viselkedési szabályokat. Ennek a bizalmat és a segítőkészséget elősegítő kölcsönös függőségnek a mértékét mérjük az ismétlődő szociometriai vizsgálatokkal. A szociometriai vizsgálat során arra kívánunk rámutatni, hogy a státusz elsősorban egy társadalmi percepció, de a tantárgyi tudás függvénye is. 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 felmérés megkezdése előtt az alábbiakra kérjük a tanulókat:

Mielőtt válaszolnál a kérdésekre, hunyd be a szemed, és gondoldj *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 annak a nevét írd, akire őszintén gondolsz, a saját neved kivételével (lásd 2–3. számú melléklet).

15. Mintafeladatsorok – KIP³³

Feladatsor 1: Matematika

Tantárgy:	Matematika
Tanítási egység:	Geometriai játékok
Az óra típusa:	Gyakorlóóra
Nagy gondolat:	Tükröm, tükröm, mondd meg nékem...
Osztály:	3. osztály [20 fő – 2 hatfős, 2 négyfős csoport]

Az óra szerkezete:

- Alapelvek, szerepek áttekintése.

Tanári motiváció: A tanítói levelek kiosztása. 2 perc
- Csoportalakítás: Az előző órán kialakított csoportok dolgoznak együtt. 2 perc

A csoportok heterogén összetételűek, a szerepek szétosztása a tanulók feladata, figyelemmel arra, hogy minden órán cserélődjenek. Egy tanuló több szerepet kap.

Szerepek: kistanár, szervező
anyagfelelős, írnok
beszámoló, előadó
bíró (időfelelős, rendfelelős, hangulatjavító)
- Csoportmunka: 10 perc
- Csoportok beszámolója: 7 perc
- Egyéni feladatok: 10 perc
- Egyéni beszámolók: 10 perc

Az idő szűkössége miatt lehetőség van csak bizonyos felelősök [pl. időfelelős] beszámoltatására vagy írásban történő rögzítésre és annak későbbi időpontban történő ellenőrzésére.
- Az óra értékelése. 4 perc



Felhasznált eszközök: tükrök, betűkártyák, színes tollak, ceruzák, ollók, csomagolópapír, sokszögek kartonból kivágva, színes papírok, síkidomkészlet, állatsablonok

Felhasznált ismeretek: Sokszögek tulajdonságai, sokszögek kerülete, területe, arányosság

Alkalmazott kulcskompetenciák:

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

Fejlesztendő készség-, képességterületek:

- Olvasáskészség
- Írási, rajzoló készség
- Számolási készség
- Együttműködési készség
- Tájékozódási készség térben
- Pozitív motiváció kialakítása
- Kommunikációs készség fejlesztése
- Megoldások tervezése, kivitelezés



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



Tükröm, tükröm, mondd meg nékem...	Tanulói tevékenység	Kiemelt fejlesztési feladatok
<p>(További lehetőségek az egyéni feladatokra:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Másold le írott betűkkel a gyűjtött szavakat! - Találj olyan mondókat, mesét vagy dalt, amelyekben legalább az egyik állatok összegyűjtött szó előfordul! Ha ilyet nem találsz, találj ki egy mesét, amelyikben felhasználás az állatok összegyűjtött szavakból!) 		<p><i>Olvasás-, íráskészség</i> <i>Önismeret, önértékelés</i> <i>Tolerancia</i> <i>Kritikus gondolkodás</i></p>
<p>2. csoport feladata (4 fő): Tükrország közepén van egy tó. A partján lévő házak, virágok, fák, gyerekek tükröződnek a vízben.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Népesítsétek be a tó partját! Rajzoljatok házat, virágokat, fákat, gyerekeket stb.! • Rajzoljátok meg a dolgok tükröképeit a tóban! • Használjátok a tükröt segítségnek! <p>Egyéni feladat:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Írd le az állatok rajzolt képen látható dolgokat betűrendben! Keresd ki a tükrös betűt tartalmazó szavakat! 2. Írj leíró fogalmazást az állatok készített képről! 3. Írj három kérdő mondatot a képről! Keresd ki a kérdő mondatokban azokat a szavakat, amelyben van tükrös betű! 4. Válassz ki egy dolgot a képen, és rajzolj meg a tükröképét! (További lehetőség egyéni feladatra: Találsz-e tükrös alakzatot a képen? Ha nem, rajzolj kettőt!) 	<p>Csoportmunka</p> <p>Differenciált egyéni munka</p>	<p>Képzelet, elvont gondolkodás Vitakészség Ismeretek rendszerezése, alkalmazása Kreativitás, alkotóképesség Tájékozódás térben Problémakezelés és -megoldás Kritikus gondolkodás Önismeret, önértékelés Tolerancia Segítségnyújtás, -kérés Ismeretek rendszerezése, alkalmazása Problémakezelés és -megoldás Olvasás-, íráskészség <i>Kritikus gondolkodás</i></p>
<p>3. csoport feladata (5 fő): Tükrországban a falak és a padló is tükröből van, ezért bárhol megláthatjuk magunkat a tükrökben.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A síkidomokból rakjatok ki valamilyen alakzatot (házat, robotot, vonatot stb.)! • Rakjátok ki a tükröképét is! 	<p>Csoportmunka</p>	<p>Képzelet, elvont gondolkodás Vitakészség Ismeretek rendszerezése, alkalmazása</p>



Tükröm, tükröm, mondd meg nékem...	Tanulói tevékenység	Kiemelt fejlesztési feladatok
<p>Egyéni feladat:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sorold fel, milyen síkidomokat használtak fel! Számsold meg, hogy melyikből mennyit használtak fel? 2. Írd le nyomtatott betűkkel, hogy minek a képét raktátok ki! Keress a szavakban tükrös betűt! Keretezd be! 3. Jelöld be annyi síkidomban a derékszögeket, amennyiben tudod! 4. Húzd meg a tükrötengelyt a négyzetekben! 5. Húzd meg a tükrötengelyt a téglalapokban! <p>(További lehetőség az egyéni feladatokra:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Húzd meg a tükrötengelyt a háromszögekben! - Fejezd ki az alakzatokat a matematika nyelvén! (pl. 1 db O, stb.) - Helyezd máshová a tükrötengelyt, és készítsd el így az általatok összerakott ábra tükröképét!) 	Differenciált egyéni munka	Kreativitás, alkotóképesség Tájékozódás térben Problémakezelés és -megoldás Kritikus gondolkodás Önismeret, önértékelés Tolerancia Segítségnyújtás, -kérés Ismeretek rendszerezése, alkalmazása Problémakezelés és -megoldás Olvasás-, íráskészség
<p>4. csoport feladata (4 fő): Tükrországban a 3. osztályosok technikaórán ajándékokat készítenek anyák napjára. Minden elkészített ajándéknak legyen tükrötengelye! Válasszon ki mindenki egy sablont!</p> <ul style="list-style-type: none"> • A mellékelt rajz alapján hajtsátok össze a papírt! • Helyezzétek rá a sablont! Rajzoljátok körüli! Vágjátok ki! Színezzétek ki! 	Csoportmunka	Képzelet, elvont gondolkodás Vitakészség Ismeretek rendszerezése, alkalmazása Kreativitás, alkotóképesség Tájékozódás térben Problémakezelés és -megoldás Kritikus gondolkodás
<p>Egyéni feladat:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Írd le, hogyan készítetted el az ajándékodat! 2. Magyarázd el, hogy miért jó módszer ez az ajándék elkészítéséhez! 3. Hogyan nevezzük a matematika nyelvén a hajtásvonalat? 4. Jelöld piros filccel az elkészített tárgyon a tükrötengelyt! 	Differenciált egyéni munka	Önismeret, önértékelés Tolerancia Segítségnyújtás, -kérés Ismeretek rendszerezése, alkalmazása Problémakezelés és -megoldás Olvasás-, íráskészség



Feladatsor 2: Történelem

Tantárgy:	Történelem
Tanítási egység:	A reformkor irodalma
Az óra típusa:	Gyakorló
Az óra célja:	A tanulók képesek legyenek az előző órán a reformkori Magyarországról megszerzett információkat alkalmazni. Tudjanak összehasonlítást végezni a történelmi korszakok között.
Nagy gondolat:	A haza minden előtt!
Osztály:	7. o., 16 fő, 4 × 4 fő

Az óra szerkezete:

1. Alapelvek, szerepek áttekintése, tanári motiváció: 1 perc
2. Csoportalakítás: 2 perc
Szerepek: kistanár
eszközfelelős
írnok
beszámoló, előadó
időfelelős
3. Csoportmunka: 15 perc
4. Csoportok beszámolója: 8 perc
5. Egyéni feladatok: 10 perc
6. Egyéni beszámolók: 7 perc
(csoportonként 1-1 fő, a többi beszédem, értékelem)
7. Az óra értékelése: 2 perc

Felhasznált eszközök: csomagolópapír, színes ceruza, filctoll, ragasztó, tankönyv, munkafüzet, fénymásolt források, képek

Felhasznált ismeretek: a reformkor jellemzői, az előző óra ismeretei

- Fejlesztendő általános területek: ismeret, tudás, készségek, jártasságok, önértékelés, szociális szerepek, személyes értékek, személyiségvonások, motiváció
- Speciális: a mai kor és a reformkor összehasonlítása, a hazaszeretet megnyilvánulása

Forrásanyag: tanár által elkészített segédlet, Valaczka András: Irodalmi könyvek, NTK



Tanári tevékenység	Tanulói tevékenység	Készség, képesség	Munkaforma
<p>1. Motiváció Utalás az elmúlt órán megszerzett ismeretekre Magyarországon az 1825-től 1848-ig terjedő időszakot reformkornak nevezzük. Ebben az időszakban nagyon sok magyar ember nem a saját hasznát tartotta elsődlegesnek, hanem a nemzet gyarapodását. Vizsgáljuk meg ezt az időszakot, miben hasonlít vagy különbözik a mi korunktól!</p>			Frontális munka 3 perc
<p>2. Csoportmunkák A csoportmunkák kiosztása A csoportok munkájának figyelemmel kísérése, egyéni motiválás A tanulók figyelmének felhívása a kijelölt szerepek betöltésére, visszajelzés adása az egyénnek vagy a csoportnak, beszéls a különböző képességekről és az együttműködési normákról</p>	<p>Közös tevékenység, együttműködés Beszélgetés, tevékenység Anyagkezelés Olvasás, írás Feladattal kapcsolatos nézelődés, figyelem</p> <p>1. csoport – vizuális, matematikai intelligencia</p> <ul style="list-style-type: none"> A források alapján megismert társadalmi csoportokból válasszatok egyet, és hasonlítsátok össze egy reformkori család életét egy átlagos mai család életével! Figyeljétek a lakóépületekre, berendezésre, férfi-nő szerepre, a gyerekek helyzetére stb.! Minél több szempontot vegyetek figyelembe! Emlékezzetek vissza a múlt órai beszámolókra! Csomagolópapíron dolgozzatok, szemléletes formában! Illusztrálásként használhattok képeket. 	Gardner-féle intelligenciák figyelembevételével alakított, heterogén összetételű csoportok fejlesztése „Mindenkijó valamben” elv érvényesítése Munkakompetencia fejlesztése EU-kompetenciák fejlesztése	Csoportmunka 15 perc

Tanári tevékenység	Tanulói tevékenység	Készség, képesség	Munkaforma
<p>3. Csoportbeszámoló A tanulók beszámoltatása, a feladattal kapcsolatos észrevételek, javítások megtétele Értékelés</p>	<p>2. csoport – nyelvi intelligencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Képzelték el, hogy időutazóként visszaszóppentek a reformkori Magyarországra! • Látva a korabeli egészségügyi állapotokat, higiénéiát, táplálkozásizsokásokat, milyen intézkedéseket javasolnátok az előjáróknak? • Javaslatokat indokoltátok! Gondoljátok arra, milyen hihetetlen lesz számukra, amit mondotok! Lehet, hogy börtönbe is vetnek egy-két merész ötletetekért. • Vitát is rendezhettek. <p>3. csoport – matematikai, nyelvi intelligencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hasonlítsátok össze a reformkori és a mai gyerekek életét! • Jól áttekinthető módon, szemléletesen ábrázoljátok a hasonlóságokat és a különbségeket! <p>4. csoport – vizuális intelligencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Készítetek egy prospektust és reklámfilmet, melyben tanácsokat adtok a reformkorban a szépítkezést illetően férfiaknak és nőknek egyaránt! • Illusztráljátok, legyetek röviddek, de hatásosak! 	<p>Szövegalkotás Szabályalkotás Fantázia, kreativitás Összehasonlítás Elemzés</p>	Munkaforma
		<p>Tanulói figyelem fejlesztése, az egymásra figyelés tanítása Önértékelés</p>	<p>Csoportok beszámolója 10 perc</p>



Tanári tevékenység	Tanulói tevékenység	Készség, képesség	Munkaforma
<p>4. Egyéni differenciált feladatok megoldása A pedagógus a program elveiről, normáiról beszél: „Köteles vagy segítséget adni annak, aki kéri.” „Segíts másoknak, de ne oldd meg helyettük a feladatot!” „Jogod van segítséget kérni bárkitől.”</p>	<p>Önálló munka 1. Egyéni feladatok A Képzeld magad a reformkori család egyik tagjának helyébe! Írd le, hogy telik egy napod! B Van-e olyan dolog a megismert jellemzők közül, amely miatt szívesebben éltél volna a reformkorban? Indokold! C Említs meg olyan jellemzőket, amelyek miatt semmiképpen sem éltél volna abban a korban! A legtaszítóbbakat válaszd ki! Indokold! D Képzeld magad a reformkori család egyik tagjának helyébe! Írd le a naplódba a vágyaidat, örömeidet! 2. Egyéni feladatok A Válassz ki három javaslatot, és hivatalos levél formájában írd le! B Válassz egy javaslatot, és írd hozzá minél több érvet! C Szerinted melyik javaslatot tűnt volna a legjessztöbbnek a XIX. században? Miért? D Szerinted melyik javaslatotokat fogadták volna el a legkönnyebben? Miért? 3. Egyéni feladatok A Szerettél volna a reformkorban gyermek lenni? Indokold válaszodat a csoportmunka alapján! B Válassz ki két különbséget, és foglald egy-egy bővített mondatba! C Válassz ki két hasonlóságot, és foglald egy-egy bővített mondatba!</p>	<p>Szövegértés, értelmzés Egyéni képességekhez mért feladatok megoldása Bloom-féle taxonómia érvényesítése, differenciált feladatok, melyek épülnek a csoportfeladat eredményére Szöveggalkotás, írásbeli, szóbeli szövegek Érvelés Vita Összehasonlítás</p>	<p>Egyéni munka 10 perc</p>

Tanári tevékenység	Tanulói tevékenység	Készség, képesség	Munkaforma
	<p>D Írj egy országgyűlési felszólalást kb. 8-10 mondatban, melyben a gyermekek helyzetének megváltoztatásáért emeled fel a szavad egy reformkori országgyűlésén!</p> <p>4. Egyéni feladat</p> <p>A Válassz egy tanácsot a csoportmunkátokból, és fogalmazd át, hogyan szólna ez napjainkban!</p> <p>B Melyek azok a tanácsaitok, amelyek ma is érvényesek lehetnének?</p> <p>C Képzeld el, hogy te egy olyan személy vagy, aki megfogadta a tanácsaitokat, majd csalódott bennük! Fogalmazd a nevében egy felháborodott levelet!</p> <p>D Te vagy a reklámfilmek rendezője. Milyen rendezői utasításokat adhál, hogy filmek még hatásosabb legyen?</p>		
<p>5. Egyéni beszámolók A pedagógus minden csoportból meghallgat legalább egy, a nem a „beszámoló” szerepet betöltő tanulót.</p>	<p>Figyelem</p>	<p>Tanulói figyelem fejlesztése, az egymásra figyelés megtanítása</p>	<p>Egyéni beszámolók 5 perc</p>
<p>6. Az óra értékelése</p>	<p>Figyelem</p>	<p>Tanulói figyelem, egymásra figyelés fejlesztése, megtanítása</p>	<p>Frontális munka 2 perc</p>



Feladatsor 3: Környezetismeret

Tantárgy:	Környezetismeret
Tanítási egység:	Háziállatok, használatok
Az óra típusa:	A feldolgozott ismereteket alkalmazó óra
Nagy gondolat:	Tanyán élni jó!
Osztály:	2. évfolyam, 3 × 5 fős és 2 × 4 fős csoport

Az óra szerkezete:

1. Alapelvek, szerepek áttekintése, tanári motiváció: 3 perc

YouTube: Józsi bácsi a tanyán

2. Csoportalakítás: 1 perc

Szerepek: kistanár
eszközfelelős
írnok
beszámoló
időfelelős
csendfelelős

3. Csoportmunka: 20 perc

4. Csoportok beszámolója: 10 perc

5. Egyéni feladatok: 5 perc

6. Egyéni beszámolók: 4 perc

7. Az óra értékelése: 2 perc

Felhasznált eszközök: csomagolópapír, előre beosztott betűrács, színes ceruza, filctoll, ragasztó, állatok képei, szórólapok

Felhasznált ismeretek: háziállatok főbb jellemzői, hasznuk, személyes megfigyelés, tapasztalat a háziállatokról

- Fejlesztendő általános területek: ismeret, tudás, készségek, jártasságok, önértékelés, szociális szerepek, személyes értékek, személyiségvonások, motiváció
- Speciális: állatvédelem, állatszeretet, felelősségtudat, törődés az állatokkal

Forrásanyag: tanító által elkészített segédlet, Hartdégenné Rieder Éva: Környezetismeret 2. osztály

Képeken: kakas, tyúk, csibe, pulyka, liba, kacsza, koca kismalacokkal, tehén, borjú, kecske, juh, nyúl



Tanári tevékenység	Tanulói tevékenység	Készség, képesség	Munkaforma
<p>1. Motiváció, A dal meghallgatása a YouTube-ról</p> <p>2. Csoportmunkák A csoportmunkák kiosztása</p> <p>A csoportok munkájának figyelemmel kísérése, egyéni motiválás</p> <p>A tanulók figyelmének felhívása a kijelölt szerepek betöltésére, visszajelzés adása az egyénnek vagy a csoportnak, beszélés a különböző képességekről és az együttműködési normákról</p>	<p>A gyerekek éneklék a dal refrénjét.</p> <p>Közös tevékenység, együttműködés Beszélgetés, tevékenység Anyagkezelés Olvasás, írás Feladattal kapcsolatos nézelődés, figyelem</p> <p>I. csoport</p> <ul style="list-style-type: none"> • Képzelték el, hogy a családokat tanyára fog költözni! • Beszéljétek meg, milyen lesz ez a tanya! • Vitassátok meg, milyen állatok fognak ott élni! • Rajzoljátok le a tanyát! • Az állatok képeit is használjátok! • Ragasszátok fel a közösen megbeszélt helyre! <p>II. csoport</p> <ul style="list-style-type: none"> • Képzelték el, hogy tanyán laktok! • Barátok, barátok jönnek hozzátok állatsimogatóba. • Vitassátok meg, milyen állatokat lehet majd megsimogatni! • Írjátok le a nevüket! • Válasszatok ki közülük egy állatot, amelynek a családját is megismerhetik a gyerekek! • Rajzoljátok le ezt a családot! <p>III. csoport</p> <ul style="list-style-type: none"> • Képzelték el, hogy tanyán laktok, ahol sok olyan állat él, amelyről gondoskodni kell! • Beszéljétek meg, milyen munkákat, feladatokat kell elvégezni az állatok körül! 	<p>Beszédkészség, emlékezet fejlesztése</p> <p>Gardner-féle intelligenciák használata, fejlesztése „Mindenki jó valamiben” elv érvényesülése Munkakompetencia fejlesztése EU-kompetenciák fejlesztése</p>	<p>Frontális munka 3 perc</p> <p>Csoportmunka 20 perc</p>



Tanári tevékenység	Tanulói tevékenység	Készség, képesség	Munkaforma
<p>3. Csoportbeszámoló A tanulók beszámoltatása, a feladattal kapcsolatos észrevételek, javítások megtétele Értékelés</p>	<p>Írjátok le! Beszéljétek meg, milyen szerszámok, eszközök kellene a gondozáshoz! Rajzoljátok le! IV. csoport Képzeljétek el, hogy tanyán éltek! Sok haszonállatot tart a családotok. A szőrolapokat nézegetve vitassátok meg, melyek azok a termékek, amelyeket nektek nem kell a boltban vásárolni! Nyírjátok ki ezek képeit! Ragasszátok fel! Írjátok föl a haszonállat nevét! V. csoport Elevenítsétek fel, milyen házi- és haszonállatokról tanultatok! Az állatnevek felhasználásával készítsetek betűrácsot! Adjatok segítséget néhány állat rajzával!</p>	<p>Tanulói figyelem fejlesztése, az egymásra figyelés tanítása Önértékelés</p>	<p>Csoportok beszámolója 10 perc</p>
<p>4. Egyéni differenciált feladatok megoldása A pedagógus a program elveiről, normáiról beszél: „Köteless vagy segítséget adni annak, aki kéri.” „Segíts másoknak, de ne oldd meg helyettük a feladatot!” „Jogod van segítséget kényi bárkitől.”</p>	<p>Önálló munka 1. Egyéni feladatok A. Adj címet a közös munkátoknak! Írd a lap tetejére! B. Írd le a közös munkából az állatok nevét! C. Válassz ki a munkátlakból egy állatot! Írd le, hol lakik! D. Milyen a tanyátok? Írj róla 2 mondatot! E. Karikázd be a nagy lapon azokat az állatokat, amelyek nem tojással szaporodnak!</p>	<p>Szövegértés, -értelmezés Egyéni képességekhez mért feladatok megoldása Bloom-féle taxonómia érvényesítése</p>	<p>Egyéni munka 5 perc</p>

Tanári tevékenység	Tanulói tevékenység	Készség, képesség	Munkaforma
	<p>2. Egyéni feladatok</p> <p>A. Adj nevet a kiválasztott állatcsalád tagjainak!</p> <p>B. Te melyik állatot simogathad meg először? Miért?</p> <p>C. Állítsd sorba a simogatható állatokat! Kezdd a legkisebbel!</p> <p>D. Hogyan tudnád csoportosítani a simogatható állatokat? Nevezd meg a csoportokat!</p> <p>E. Válassz ki egy számokra kedves állatot, és mondd el, mit tudsz róla!</p> <p>3. Egyéni feladatok</p> <p>A. Írd le a számszámok, eszközök nevét!</p> <p>B. Válassz ki egy számszámot! Mutasd be, hogyan kell használni!</p> <p>C. Melyik az a munka, amelyikben te is tudnál segíteni? Írd le!</p> <p>D. Véleményed szerint melyik a legnehezebb munka? Miért?</p> <p>E. Véleményed szerint melyik az a munka, amelyiket naponta többször is el kell végezni? Írd le!</p> <p>4. Egyéni feladatok</p> <p>A. Másold le a haszonállatok nevét! Keretezd be azt, amelyiket szívesen gondoznád, ha lenne nektek!</p> <p>B. Másold le azoknak a termékeknek a nevét, amelyeket ti gyakran vásároltok a boltban!</p> <p>C. Másold le azoknak a termékeknek a nevét, amelyeket gyakran fogyaszt a családod!</p> <p>D. Írd le azoknak a termékeknek a nevét, amelyek sütemény sütéséhez lehet használni!</p>		



Tanári tevékenység	Tanulói tevékenység	Készség, képesség	Munkaforma
	<p>5. Egyéni feladatok</p> <p>A. Válassz ki a rácsból egy állatot! Írd le, mi borítja a testét!</p> <p>B. Válassz ki a rácsból 2 állatot! Utánozd a hangját!</p> <p>C. Válassz ki a rácsból egy állatot! Írj le mindent, amit tudsz róla!</p> <p>D. Másold ki a rácsból az összes állatnevet!</p> <p>Figyelem</p>		
<p>5. Egyéni beszámolók</p> <p>A pedagógus minden csoportból meghallgat legalább egy, a nem a „beszámoló” szerepet betöltő tanulót.</p>	Figyelem	Tanulói figyelem fejlesztése, az egymásra figyelés megtanítása	Egyéni beszámolók 4 perc
<p>6. Az óra értékelése</p>	Figyelem	Tanulói figyelem, egymásra figyelés fejlesztése, megtanítása	Frontális munka 2 perc





Feladatsor 4: Biológia

Tantárgy:	Biológia
Tanítási egység:	Alkalmazkodás a négy évszakhhoz
Az óra típusa:	Új ismeretet feldolgozó
Nagy gondolat:	Újra hazaérkeztünk
Osztály:	7. osztály, 20 fő, 4 × 5 fős csoport
Az óra célja:	Felidézni és újra átismételni a mérsékelt övi lombhullató erdők adottságait és élővilágát

Az óra szerkezete:

1. Alapelvek, szerepek áttekintése: 1 perc

Tanári motiváció: 1 perc

2. Csoportalakítás: 2 perc

A csoportok heterogén összetételűek, előre elkészített beosztás alapján.
A szerepek szétoasztása a tanulók feladata, figyelemmel arra, hogy minden órán rotálódjanak. Egy tanuló több szerepet is kaphat.

Szerepek: kistanár
anyagfelelős, időfelelős
írnok
beszámoló, előadó
rendfelelős, hangulatjavító

3. Csoportmunka: 18 perc

4. Csoportok beszámolója: 12 perc

5. Egyéni feladatok: 4 perc

6. Egyéni beszámolók: 5 perc

Az idő szűkössége miatt csak a rendfelelősök beszámolóját hallgatjuk meg az órán. A többi tanulót beszédem és a következő órán értékelem.

7. Az óra értékelése: 2 perc

Felhasznált eszközök: olló, ragasztó, színes tollak, ceruzák, csomagolópapír, képek

Felhasznált ismeretek: növényismeret, állat ismeret, táj ismeret

Fejlesztendő területek: pozitív motiváció kialakítása, kommunikációs készség fejlesztése, megoldások tervezése, konkrét dolgok adott szempont szerinti rendezése, fegyelmezettség, következetesség, anyag ismeret

Forrásanyag: biológiatankönyvek, A tudás fája, lexikonok, internetes anyagok



Tanári tevékenység	Tanulói tevékenység	Készség, képesség	Munkaforma
<p>1. Motiváció IKT-s virtuális séta Mo. erdeiben</p> <p>2. Csoportmunkák A csoportmunkák kiosztása</p> <p>A csoportok munkájának figyelemmel kísérése, egyéni motiválás</p> <p>A tanulók figyelmének felhívása a kijelölt szerepek betöltésére, visszajelzés adása az egyénnek vagy a csoportnak, beszélés a különböző képességekről és az együttműködési normákról</p>	<p>A gyerekek közösen megnézik a bevezetést.</p> <p>Közös tevékenység, együttműködés Beszélgetés, tevékenység Anyagkezelés Olvasás, írás Feladattal kapcsolatos nézelődés, figyelem</p> <p>I. csoport feladata: Tervezők vagytok!</p> <ul style="list-style-type: none"> • Készítetek egy plakátot egy lombhullató erdőről! • Gyűjtsétek össze az itt élő állatokat! • Vitassátok meg és helyezzétek el az állatokat úgy a plakáton, hogy az a valóságnak megfelelően! (Ne felejtétek, különböző szintek vannak itt is, mint az esőerdőben!) • Írjátok a képről 5 igaz állítást, amely leolvasható róla! (Forrásanyagként használjátok az internetet!) www.wikipedia.hu <p>II. csoport feladata:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gyűjtsétek össze minimum 10 állatot, amely a lombhullató erdő lakója, és csoportosítsátok őket egy átalatok kitalált szempont szerint! • Vitassátok meg, közösen választatok ki egyet, és mutatkozzatok be a nevében! • Egyes szám első személyben írjátok a bemutatkozást! (Forrásanyagként használjátok az internetet!) www.wikipedia.hu 	<p>Emlékezet fejlesztése</p> <p>Gardner-féle intelligenciák használata, fejlesztése „Mindenki jó valamiben” elv érvényesítése Munkakompetencia fejlesztése EU-kompetenciák fejlesztése</p>	<p>Frontális munka 2 perc</p> <p>Csoportmunka 18 perc</p>



Tanári tevékenység	Tanulói tevékenység	Készség, képesség	Munkaforma
	<p>III. csoport feladata: Megkaptátok a mérsékelt övi lombos erdők hőmérsékleti és csapadékábráját.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Készítsetek igaz-hamis feladatot erről az ábráról! • Minimum 10 állításból készítsétek! • Azt, hogy igaz-e vagy hamis az állításotok, a többieknek kell kitalálniuk. <p>IV. csoport feladata:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Készítsetek egy táblázatot! • A táblázatnak tartalmaznia kell minimum 5, lombhullató erdőben élő állatot a legfontosabb információkkal! • Pl: neve, élőhelye, táplálkozása, szaporodása, légzése, mozgása... • Keressetek képeket is hozzájuk az interneten! • Úgy készítsétek el, hogy a falra kitéve transzparensként tudjuk használni! (Forrányagként használjátok az internetet!) www.wikipedia.hu <p>V. csoport feladata:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Készítsetek minimum 6 db lombhullató erdei táplálék-láncot! • Tudjátok, hogyan épül fel a helyes tápláléklánc: növény – növényevő állat – ragadozó. • Vitassátok meg, és ügyeskedjétek, hogy minél többtagú legyen a táplálékláncotok! • Szándékosan írjatok olyan láncot, amelyben hiba van! • A táblánál rákérdéztek, hogy jó-e, ha nem kérték a ki-javítását a társaktól. 		

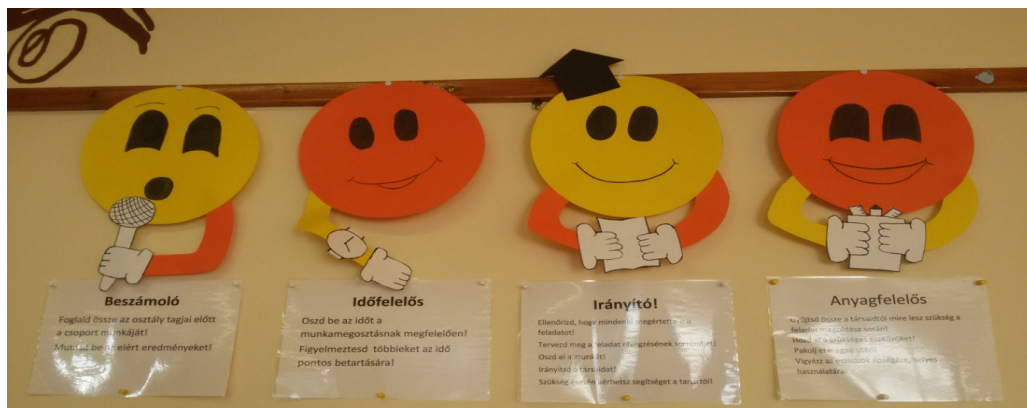


Tanári tevékenység	Tanulói tevékenység	Készség, képesség	Munkaforma
<p>3. Csoportbeszámoló A tanulók beszámoltatása, a feladattal kapcsolatos észrevételek, javítások megtevése Értékelés</p>	<p>Figyelem</p>	<p>Tanulói figyelem fejlesztése, az egymásra figyelés tanítása Önértékelés</p>	<p>Csoportok beszámolója 12 perc</p>
<p>4. Egyéni differenciált feladatok megoldása A pedagógus a program elveiről, normáiról beszél: „Köteles vagy segítséget adni annak, aki kéri.” „Segíts másoknak, de ne oldd meg helyettük a feladatot!” „Jogod van segítséget kérni bárkitől.”</p>	<p>Önálló munka I. csoport egyéni feladatai: A. Csoportosítsd az állatokat valamilyen szempont szerint! B. Jártál már olyan területen, amely a csoportmunkában szerepel? Ha igen, nevezd meg! C. Keress rá a tablet segítségével az egyik állatokra, és írd róla 3 fontos állítást! D. Mivel tudnád még kiegészíteni a csoportfeladatot? E. Válaszd ki a kedvenc állatot a plakátokról, és nézz utána, mivel táplálkozik! II. csoport egyéni feladatai: A. Véleményed szerint melyik a legfontosabb információ a bemutatkozó szövegben? Miért? B. Miért ezt az állatot választottátok? C. A füzetedbe írd le a szöveg alapján az állat tulajdonságait! D. Egészítsd ki a csoportfeladatot egy mondattal! E. Milyen új információhoz jutottál a csoportmunka során? III. csoport egyéni feladatai: A. Az igaz-hamisból összegyűjtött információk közül ismerd meg a számodra újat, újakat! B. Az egyik hamis állítást írd át igazgá! C. Írd egy plusz igaz állítást a csoportmunkákhoz! D. Írd egy plusz hamis állítást a csoportmunkákhoz! E. Az egyik igaz állítást írd át hamissá!</p>	<p>Szövegértés, -értelmezés Egyéni képességekhez mért feladatok megoldása Bloom-féle taxonómia érvényesítése</p>	<p>Egyéni munka 4 perc</p>

Tanári tevékenység	Tanulói tevékenység	Készség, képesség	Munkaforma
	<p>IV. csoport egyéni feladatai:</p> <p>A. Válassz ki egy állatot a csoportmunkából, és rajzold le a füzetedbe!</p> <p>B. Hová helyeznéd ki a csoportmunkát? Miért?</p> <p>C. Válassz ki a csoportmunkából, hogy melyik állatot tudnád otthon is gondozni! Válaszodat indokold, hogyan!</p> <p>D. Milyen oszloppal lehetne még kiegészíteni a táblázatot?</p> <p>E. Milyen címet adnál a táblázatnak? Ha már van, milyen másik címet adnál?</p> <p>V. csoport egyéni feladatai:</p> <p>A. Válassz ki egy állatot a csoportmunkából, és rajzold le a füzetedbe!</p> <p>B. Válassz ki egy táplálékfajcsoportot a csoportfeladatból, és cseréld le az egyik tagját egy másikra, hogy helyes legyen!</p> <p>C. Válassz ki a csoportmunkából azt az állatot, amelyiket tudnád otthon is gondozni! Válaszodat indokold, hogyan!</p> <p>D. Válassz 3 állatot a csoportmunkából, és írd le, hogy az erdő mely szintjén élnek!</p> <p>E. Húzd alá azokat az állatokat a csoportmunkában, amelyek a gyepszinten élnek!</p>		
<p>5. Egyéni beszámolók</p> <p>A pedagógus minden csoportból meghallgat legalább egy, a nem a „beszámoló” szerepet betöltő tanulót.</p>	<p>Figyelem</p>	<p>Tanulói figyelem fejlesztése, az egymásra figyelés megtanítása</p>	<p>Egyéni beszámolók 5 perc</p>
<p>6. óra értékelése</p>	<p>Figyelem</p>	<p>Tanulói figyelem, egymásra figyelés fejlesztése, megtanítása</p>	<p>Frontális munka 2 perc</p>



1. kép: KIP-szerepek



Fotó: Supák Erzsébet

Feladatsor 5: Kémia³⁴

Tantárgy:	Kémia
Tanítási egység:	A levegő tulajdonságai, összetétele
Az óra típusa:	Új ismeretet feldolgozó
Nagy gondolat:	Ismerkedés a „semmivel”
Osztály:	7. osztály, 30 fő, 6 × 5 fős csoport

Az óra célja: A levegő és szennyezéseinek megismerése, a környezettudatos életmód kialakítása, erősítése és elmélyítése. A tanulók közös munkavégzésének és önálló tanulásának az elősegítése. Tanulói státuszkezelés.

Az óra szerkezete:

1. Alapelvek, szerepek áttekintése: 2 perc
A pedagógus motivációja: A mai órán a levegőről meglévő ismereteinket fogjuk rendszerezni, kiegészíteni, összegyűjteni: 1 perc
2. Csoportalakítás: 3 perc

A csoportok heterogén összetételűek, előre elkészített beosztás alapján. A szerepek szétosztása a tanulók feladata, figyelemmel arra, hogy minden órán váltakozzanak. Egy tanuló több szerepet is kaphat.

Szerepek: kistanár
 anyagfelelős, időfelelős
 írnok
 beszámoló, előadó
 rendfelelős, hangulatjavító



3. Csoportmunka:	18 perc
4. Csoportok beszámolója:	10 perc
5. Egyéni feladatok:	3 perc
6. Egyéni beszámolók:	6 perc
Az idő szűkössége miatt csak a rendfelelősök beszámolóját hallgatjuk meg az órán. A többi tanulóét beszédem, és a következő órán értékelem.	
7. Az óra értékelése:	2 perc

Felhasznált eszközök: olló, ragasztó, okostelefon vagy tablet (PC, laptop), színes tollak, ceruzák, csomagolópapír

Felhasznált ismeretek: a levegő tulajdonságai, a levegő összetétele, levegőszennyezés

Fejlesztendő területek: pozitív motiváció kialakítása, kommunikációs készség fejlesztése, megoldások tervezése, konkrét dolgok adott szempont szerinti rendezése, fegyelmezettség, következetesség, anyagismeret

Forrásanyag: kémia-, fizika-, természetismeret-tankönyvek, A tudás fája, lexikonok, internet

Ismerkedés a „semmivel”

A levegő éltető gázkeverék, védőréteg. Mégis mostohán bánunk vele. A levegőt legtöbbször észre sem veszed. Ha belemarkolsz, mintha a „semmibe” markolnál. Csak akkor tudatosul bennünk a létezése, ha valami „baj” van vele.

1. csoport feladata:

A Földet körülvevő légkör, a levegő különböző gázok keveréke.

Nézzetek utána, milyen anyagok alkotják!

Gyűjtsétek össze az alkotóelemek legfontosabb tulajdonságait!

A Föld napja alkalmából lehetőségetek adódik valamennyi felnőttökhöz szólni.

Fogalmazzatok kiáltványt a levegő védelme érdekében!

Egyéni feladatok:

- A kiáltványból válassz ki egy anyagot, és nézz utána az internet segítségével! Írj róla 3-4 tulajdonságot!
- A levegőről összegyűjtött adatok közül ismertesd azokat, amelyeket már régebben is tudtál!
- Fogalmazd meg, hogy mit mondasz el szüleidnek a mai órán tanultakról!
- Adj figyelemfelkeltő címet a kiáltványotoknak!
- A közösen megfogalmazott kiáltványból válogasd ki azokat a részeket, amelyek közvetlenül vonatkoznak a lakóhelyedre!



2. csoport feladata:

Híradásokban gyakran halljuk a légszennyezettség adatait. Odafigyelünk erre eléggé, teszünk valamit ennek csökkentése érdekében?

Gyűjtsetek össze a leggyakoribb levegőszennyező anyagokat!

Foglaljátok táblázatba ezek származási helyét, hatását az élő szervezetre!

Szennyező anyag	Származási hely	Hatása
1.		
2.		
3.		

Mit tennétek a levegő védelme érdekében? **Folytassátok a megkezdett mondatot!** „*Ha hatalmunk lenne...*” Indokoljátok! (Legalább öt mondatot írjatok!)

Egyéni feladatok:

- Szerinted melyik a legveszélyesebb szennyező anyag? Válaszodat indokold!
- Másolj le két, általatok fogalmazott mondatot a füzetedbe!
- Fogalmazd meg, hogy mire hívnád fel a szüleid figyelmét a csoportmunkátok alapján!
- Fogalmazd meg a mai órán hallottak alapján, te hogyan tudsz a levegő tisztaságára vigyázni!
- A közösen megfogalmazott mondatok közül válaszd ki azokat, amelyek közvetlenül érvényesek a lakóhelyedre!

3. csoport feladata:

A környezetszennyezés következtében kialakult „üvegházhatás” kifejezést gyakran halljuk, magunk is használjuk. De tudjuk-e, mi okozza, milyen következményei vannak?

Nézzetek utána!

Gyűjtsetek róla adatokat, információkat!

Ismertessétek meg társaitokkal az üvegházhatás kialakulását!

Az üvegházhatást okozó gázok mennyiségét a túlzott energiefelhasználás jelentősen növeli. Sokan nem értik, nem tudják, hogy a feleslegesen használt elektromos áram, gáztűzhely milyen kapcsolatban van a légszennyezéssel. **Készítsetek a számukra figyelemfelkeltő plakátot digitális eszköz használatával!**

Egyéni feladatok:

- Az üvegházhatásról összegyűjtött információk közül ismertesd a számodra újat, újakat!
- Válassz ki egy, a csoportmunkában szereplő anyagot, és írd róla 3 tulajdonságot!
- Adj kifejező címet a plakátotoknak!



- A plakát segítségével, a kémiai kifejezéseket és folyamatokat felhasználva ismerd a többiekkel, hogy mit kell tudnunk az üvegházhatásról!
- A plakáton ismertetett gázok keletkezési reakcióit írd le a füzetedbe, ügyelj az anyagmennyiségekre!

4. csoport feladata:

A környezetszennyezés következtében kialakult „ózonlyuk” kifejezést gyakran halljuk, magunk is használjuk. De tudjuk-e, mi is az ózon?

- Nézzetek utána!
- Gyűjtsetek róla adatokat, információkat!
- Ismertessétek meg társaitokkal az ózonlyuk kialakulását!

A nyári időjárás-jelentésekben gyakran halljuk, hogy óvakodjunk az erős napsugárzástól. Ezt a figyelmeztetést mégis sokan figyelmen kívül hagyják.

Készítsetek a számukra figyelemfelkeltő plakátot, szemléltetve az egészségkárosító hatásokat! Használjátok fel a kapott képekből a számotokra megfelelőt!

Használjátok az okostelefonotokat!

Egyéni feladatok:

- Az ózonnál összegyűjtött tulajdonságok közül ismerd a számodra legfontosabb információt!
- A plakáton látható információk közül ismerd azokat, amelyeket már régebben is tudtál!
- A plakáton szereplő egészségkárosító hatások közül melyiket tartod a legveszélyesebbnek? Indokold válaszodat!
- Fogalmazd meg, mit változtatsz a nyaralási, strandolási szokásaidon a mai órán hallottak alapján!
- Keress az interneten jellemzőket a plakáton található kémiai anyagokról!

5. csoport feladata:

A környezetszennyezés következtében kialakult szmog kifejezést gyakran halljuk, magunk is használjuk. De tudjuk-e, mi is a szmog?

Nézzetek utána!

Gyűjtsetek róla adatokat, információkat!

Vitassátok meg, hogy mit tehetnétek a kialakulása ellen!

Az ötleteiteket szedjétek pontokba!



Egyéni feladatok:

- Mivel tudnád még kiegészíteni az összegyűjtött információkat, van-e még ötleted? Kutass a neten, de használhatod a tankönyvet is!
- A szmogról összegyűjtött tulajdonságok közül ismertesd azokat, amelyeket már régebben is tudtál! Honnan szerezted az információt?
- Írd le a füzetedbe a csoportmunkából szerzett információk alapján a folyamat kémiai reakcióegyenleteit!
- A csoportmunka megoldását átgondolva szerinted hol tisztább és hol a legtisztább a levegő?
- Gyűjtsd össze és írd ki a csoportfeladat során megismert azon anyagok nevét a füzetedbe, amelyek a szmog kialakulását okozzák!

6. csoport feladata:

Készítsetek levegőszótárt!

Levegővel kapcsolatos szavak, kifejezések, levegőt alkotó anyagok neve, levegővel kapcsolatos fogalmak, elnevezések szerepeljenek benne!

Rövid magyarázattal, ábrával, képekkel segítsétek a szószedetek megértését, memorizálását!

Egyéni feladatok:

- Válassz ki egy anyagot az elkészült beszámolóból! Mutatkozz be a nevében!
- Válassz ki egy anyagot az elkészült beszámolóból! Gyűjtsd össze a tulajdonságait!
- Válassz ki egy fogalmat a beszámolóból! Magyarázd el a többieknek a jelentését!
- Csoportosítsd az összegyűjtött anyagokat az elkészült beszámolóból az emberi szervezetre gyakorolt hatásuk alapján!
- Melyik fogalom, kifejezés a legnehezebb számodra? Egészítsd ki rajzzal a szótárt úgy, hogy ennek megértése számodra is könnyű legyen!

2. kép: KIP-óra, csoportok beszámolója



Fotó: Supák Erzsébet



Feladatsor 6: Napközis foglalkozás³⁵

Napközis foglalkozás

Tanítási egység: Természet (lakóhelyünk)

Nagy gondolat: A mi Tesz-Vesz városunk

Csoport: 3. évfolyamos napközis csoport

A foglalkozás célja a tanulók közös munkavégzésének és önálló tanulásának az elősegítése. Tanulói státuszkezelés.

Az óra szerkezete:

- | | |
|---|----------|
| 1. Alapelvek, szerepek áttekintése, a pedagógus motivációja: | 10 perc |
| 2. Csoportalakítás: | 3 perc |
| Szerepek (például): kistanár
anyagfelelős
írnok
beszámoló, előadó
időfelelős
rendfelelős, hangulatjavító | |
| 3. Csoportmunka: | 10 perc |
| 4. Csoportok beszámolója: | 5 perc |
| 5. Egyéni feladatok: | 5-8 perc |
| 6. Egyéni beszámolók: | 5 perc |
| 7. Az óra értékelése: | 5 perc |

Felhasznált eszközök: csomagolópapír, filctoll, színes ceruza, zsírkréta, írólap, ragasztó

Felhasznált ismeretek: közlekedési táblák, egyéb közlekedési elemek, zöldségek, gyümölcsök, erdei állatok

Fejlesztendő területek: kreativitás, rajzbeli kifejezőképesség, önálló gondolkodás, térbeli tájékozódás

A mi Tesz-Vesz városunk!

„Tesz-Vesz városban mindenki teszi a dolgát. Folyik a munka kint és bent, lent és fent. Még a föld alatt is. Vannak, akiket a munkájuk mindig a város más-más pontjára szólít. Sőt, olyanok is vannak, akiknek az utca a munkahelyük...”

1. csoport feladata:

Rajzoljatok egy központi városrészletet egy szélesebb úttal, utcákkal, parkkal, járdával!



Rajzolatok legalább egy közlekedési lámpát is!

Helyezettek ki (rajzolatok) legalább 4 útjelző táblát is!

Egyéni feladat (1):

- Rajzolj le a képeteken található útjelző táblákból hármat, és írd le a hozzá kapcsolódó utasítást! (Mit jelent?)
- Nagyítsd fel a lapodon a közlekedési lámpákat, és írd oda, melyik szín milyen utasítást ad az autósok számára!
- Csinálj az egyik utcátból zsákutcát (lehet útlezáró táblával is)! Rajzold fel az utca elejére a zsákutcát jelölő táblát is!
- Rajzolj fel a képetekre legalább két gyalogátkelő helyet (zebrát)! Írd le a lapodra, mire kell egy autósnak és egy gyalogosnak figyelnie, ha zebrához ér!
- Írj egy 4-5 mondatos kérelmet a polgármesternek, hogy legyen a városokban ke-rekprút! Jelöld a rajzotokon, hová lenne célszerű megépíteni!

2. csoport feladata:

Egy piac épül a városokban.

Rajzolatok legalább 8 árusítóhelyet, ahol majd az árusok a portékákat kínálhatják!

Rajzolatok oda a standokhoz az árut is!

Egyéni feladat (2):

- Írj ki a piacon árult termékekből ötöt, és adj nekik kilónkénti árat!
- Írj még 5 olyan egészséges dolgot, amely nem szerepel a rajzotokon, de lehetne árulni a piacon! Ha van még hely a rajzon, oda is rajzolható.
- Írj bevásárlólistát egy jó zöldségleves elkészítéséhez a piac termékeiből! Ha szükséged lenne olyan zöldségre, amely a rajzon nem szerepel, egészítsd ki vele a rajzot!
- Adj nevet ennek a piacnak, és a rajzra írd is fel színes nagybetűkkel!
- Írj egy 4-5 mondatos bemutatócikket a piacokról a helyi újságba! (Mikor nyit? Mit lehet majd ott venni?)

3. csoport feladata:

Rajzolatok egy erdőt, amely a város szélén is elhelyezkedhetne!

Adjatok nevet az erdőtöknek!

Legyen benne egy ösvény, egy tó és egy tisztás is!

Egyéni feladat (3):

- Rajzolj a tisztásra egy kempingezőhelyet! Legyen rajta sátor vagy faház!

- Rajzolj legalább 4 erdei állatot, amely a ti erdőtökben lakik! Írd le a nevüket és azt, hogy az erdőtök mely részén élnek!
- Rajzolj a tavatokra csónakot! Írj a vízbe legalább 3 édesvízi halat, amelyet ott horgászni lehet!
- Nevezd el a tavatokat és a tisztásokat/kempingeket! A képen is jelenjenek meg ezek a nevek!
- Írd le 4-5 mondatban, hogy miért érdemes a ti erdőtökbe ellátogatni!

3. kép: Játék csoportban



Fotó: Supák Erzsébet

16. Várható változások a Komplex Instrukciós Program alkalmazásával

Tanár-diák viszony

Jobban megismertük diákjainkat, harmonikusabb lesz a kapcsolatunk velük. A kötetlenebb munkaformának, a nyílt végű feladatoknak köszönhetően alkalmunk lesz az addig rejtett képességeik felfedezésére is. Minden tanulóról egyéni feljegyzést, haladási naplót is érdemes készíteni.

Jelentősen csökken, gyakorlatilag megszűnik a fegyelmezési, magatartási probléma a tanítási órákon.

Egy pedagógus gondolata:

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

Diák-diák viszony

A tanulók ezeken az órákon aktívan tevékenykednek, nem csak passzív befogadói a

Egy pedagógus gondolata:

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



tananyagok. Olyan tevékenységeket végeznek, olyan ismereteiket használják fel, amelyek az erősségeik közé tartoznak. Vitakészségük javul, előadókészségük fejlődik. Megtanulják a másság elfogadását és a kulturált konfliktuskezelést. A sikerélményen keresztül önbizalmuk erősödik, státusz helyzetük javul. A közös munka csapatépítő.

Tanulók órai szereplésének a változása:

- A csoport minden tagja aktívan vesz részt az órai munkában.
- A tanulók megtanulják, hogyan segítsenek egymásnak.
- A tanulók megtanulják mozgósítani meglévő készségeiket, képességeiket.
- A tanulók felelősséget éreznek az elvégzett munka minőségéért.

Tanár-tanár viszony

A tanár órai szerepének megváltozása:

- Szakít a hagyományos óravezetéssel.
- A tanóra direkt irányítása minimálisra csökken.
- Megtanulja az irányító szerep megosztását.

A módszer alkalmazása lehetőséget ad

- a praktikus, a mindennapi életben szükséges ismeretek, jártasságok fejlesztésére,
- a csoportban történő munkavégzés elsajátítására,

Egy pedagógus gondolata:

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

- az eltérő képességek, készségek felhasználására, fejlesztésére,
- a tehetségek fejlesztésére,
- a felzárkóztatásra, korrepetálásra,
- a tanulók erősségeinek a kiemelésére,
- az önbizalom megfelelő szintre fejlesztésére,
- a kommunikáció fejlesztésére,
- a nyílt végű feladatokon keresztül az OKÉV-mérésre való felkészülésre.

A tanulók órai munkája

A tanulók alulmotiváltsága megszűnik, mert



- a feladat nyílt végű, alkalmat ad az alkotó vitára,
- a feladat a gyerekek számára megfelelő színvonalú, érdekes,
- a feladat alkalmas a többféle képesség felhasználására,
- a különböző képességű gyerekeknek alkalmuk van a feladatba történő bekapcsolódásra.

Kérdések a gyerekek számára a csoportmunka ellenőrzésére:

- Volt alkalmad hozzájárulni a feladat sikeréhez?
- Meghallgattak, figyeltek rád?
- Figyelembe vetted mások ötleteit?

A csoport minden tagjának feladata, hogy

- osszák meg az ötleteiket,
- vitassák meg az ötleteket, és döntsenek az elfogadásukról,
- kérjenek és adjanak információt,
- teljesítsék a kijelölt szerepüket, és végezzék el a feladatukat.

A hatékony csoporttag

- megkérdezi a társát, társait, hogy mit gondolnak a feladatról,
- figyelmesen meghallgatja, hogy a többiek mit mondanak,
- dicséri a jó ötletet,
- megegyezésre kész.

A csoport munkáját hátramosztító gyerek

- túl sokat beszél,
- nem hallgatja meg a többieket,
- csak a saját ötleteit fogadja el,
- mások hibáját nem javítja,
- másokat kritizál, de a maga munkájában nem veszi észre a hibát,
- nem vesz részt a munkában, hagyja, hogy mások dolgozzanak.



17. Kérdések tanulóknak az óra kedveltségének mérésére

Az első KIP szerint szervezett órák után kiváló lehetőség adódik a KIP kedveltségének, hatékonyságának a feltérképezéséhez. A tanulóknak intézett kérdések a következők.

1. Mennyire volt számodra érdekes, nehéz a csoportod feladata? Válaszodat indokold!
2. Mennyire volt számodra érdekes, nehéz az egyéni feladatod? Válaszodat indokold!
3. Értetted pontosan a csoportod feladatát és az egyéni feladatodat? Válaszodat indokold!
4. Milyen képességeket kellett használnod a mai órán? Válaszodat indokold!
5. Hányszor tudtál hozzászólni a csoportod feladatához? Ha kevésnek gondolod, mi volt ennek az oka?
6. Tudtál valakivel együtt dolgozni?
7. Mennyire tudtátok egymás ötleteit figyelembe venni, megvalósítani a csoportmunka során? Válaszodat indokold!
8. Van olyan tanuló a csoportban, aki mindig jó jegyeket kap, de nem vesz részt a csoportmunkában? Válaszodat indokold!
9. Kértél valakitől segítséget a feladatod megoldásához? Válaszodat indokold!
10. Tudtál ma valakinek segíteni feladatának megoldásában? Válaszodat indokold!
11. Kitől kaptad a legtöbb segítséget? Te kinek segítettél a legtöbbet?
12. Meghallgattátok egymás véleményét?
13. Mindenki megmagyarázta az ötleteit?
14. Figyeltetek egymás ötleteire, véleményére?
15. Szerinted mindenki elmondhatta ötleteit, véleményét a csoportmunka megvalósítása során? Válaszodat indokold!
16. Ötleteidet figyelembe vették a többiek a csoportmunka megvalósítása során? Válaszodat indokold!
17. Hogyan érezted magad ezen az órán? Válaszodat indokold!
18. Mondj egy dolgot, amit ma a csoportmunka megvalósítása során tanultál!



18. A módszer megértését ellenőrző feladatsor pedagógusok részére

1) Az alább felsorolt állítások közül melyik nem szükséges ahhoz, hogy a tanulók számára megvalósuljon a méltányosság, a tananyaghoz való egyenlő hozzáférés?

- a) Minden gyerek számára megfelelő színvonalú, minőségi oktatás biztosítása kívánatos.
- b) Fontos a tudásban homogén tanulói környezet biztosítása.
- c) Az osztálytársak között alapvető követelmény az egyenlő státusból történő kommunikáció megvalósulása.

2) Melyik állítás nem a Komplex Instrukciós Program (KIP) sajátossága?

- a) A KIP-ben a tanulókat erős baráti kötelék köti össze.
- b) A KIP egy speciális kooperatív tanítási eljárás.
- c) A KIP-ben a tanulók közötti tudásbeli különbség és kifejezőkészség tág határok között mozog.

3) Melyik kifejezés nem kapcsolódik szorosan a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói összetételű csoport neveléséhez?

- a) Státusz.
- b) Versenyhelyzet.
- c) Hierarchia.

4) Melyik tanári viselkedési forma nem kívánatos a Komplex Instrukciós Program tanórai alkalmazása alatt?

- a) A pedagógus minden diáknak megadja a lehetőséget a munkában való egyenrangú munkavégzésre.
- b) A pedagógus tudatosítja a diákokban, hogy mindenkinek van olyan képessége, amely alkalmassá teszi a feladatok megoldásában való sikeres közreműködésre.
- c) A pedagógus a lehető legtöbbször megragadja az alkalmat a feladatba történő direkt beavatkozásra, irányításra.

5) Melyik kívánalom nem a Komplex Instrukciós Program csoportfeladatának az ismérve?

- a) A feladat elsősorban a tankönyv feladataira támaszkodik.
- b) A feladat lehetőséget ad a gyerekeknek, hogy eltérő képességeik ellenére mindannyian hozzájáruljanak a feladat sikeres megoldásához.
- c) A feladat sokféle képesség felhasználását teszi lehetővé.



6) Válassza ki a „nagy gondolat” meghatározását!

- a) A tanóra címe.
- b) A tanulók figyelmét felhívó, ráhangoló mondat.
- c) A tanóra feladatrendszerének a meghatározása.

7) Állítsa sorrendbe a Komplex Instrukciós Program szerint szervezett tanítási óra tevékenységeit!

- a) az óra értékelése
- b) egyéni feladatok
- c) alapelvek, szerepek áttekintése, tanári motiváció
- d) csoportok beszámolója
- e) egyéni beszámolók
- f) csoportmunka
- g) csoportalakítás, szerepek kijelölése

8) Mikor nem felel meg a feladat a Komplex Instrukciós Program ismerveinek?

- a) Alacsony színvonalú.
- b) Többféle képesség felhasználását igényli.
- c) Nem igényli a rutinmegoldásokat.

9) Az alábbi feladatok közül melyik nem nyitott végű feladat?

- a) Készítsetek táblázatot arról, hogy melyik árucikk mennyibe kerül!
- b) Válasszatok ki három olyan terméket, amelyet szívesen megvennétek!
- c) Vitassátok meg, hogy készpénzért vagy részletre vásároltok! Döntéseteket indokljátok!

10) A Komplex Instrukciós Program alkalmazása során hány fő a kívánatos csoportlétszám?

- a) 2-3
- b) 4-5
- c) 6-7

11) Melyik tanulói szerep nem státusznövelő?

- a) anyagfelelős
- b) beszámoló
- c) kistanár



12) Melyik ismérv nem követelménye a differenciált, névre szóló egyéni feladatoknak?

- a) A differenciált, képességre szabott, egyéni feladatok felhasználják a csoportmunka eredményét.
- b) A differenciált, képességre szabott, egyéni feladatok a tehetséggondozás eszközei is.
- c) A differenciált, képességre szabott, egyéni feladatok a tanulók közötti versenyztetés eszközei.

13) Melyik pedagógusi viselkedésforma nem kívánatos a Komplex Instrukciós Program alkalmazása során?

- a) A pedagógus irányító tevékenysége fontos szerepet játszik a tanórán.
- b) A pedagógus szakít a rutinszerű döntéshozatallal.
- c) A pedagógus a szabályokon keresztül nyújt segítséget a tanulóknak.

14) Rendelje hozzá a feladatokat a gardneri intelligenciaterületekhez!

- a) nyelvi alkalmazás
- b) vizuális alkalmazás
- c) interperszonális, testi elemzés
- d) intraperszonális összegzés
- e) zenei alkalmazás, elemzés
- f) matematikai, logikai – térbeli elemzés

1. Készíts felvételeket a csoportok munkájáról az általad választott technika alkalmazásával!
2. Képzeljétek el, hogy az elmúlt egy hónapban hogyan változott a kincstárban levő vagyon! Készítsetek erről táblázatot, majd ábrázoljátok grafikonon! Tegyetek fel kérdéseket a grafikonok alapján!
3. Szerkesszettek többnyelvű szótárt!
4. Keressetek az egyes jelenetekhez aláfestő zenéket! Adjátok elő!
5. Készítsetek interjúkat a szereplőkkel!
6. Készítsetek különböző technikákkal háttérképet a szöveghez!

15) Állítsa sorrendbe a Bloom-féle taxonómia szintjeit! A csoportosítást a legegyszerűbbel kezdje!

- | | | |
|---------------|------------|--------------|
| a) értékelés | c) tudás | e) szintézis |
| b) alkalmazás | d) elemzés | f) megértés |



Megoldások

1. kérdés – megoldás: b)
2. kérdés – megoldás: a)
3. kérdés – megoldás: b)
4. kérdés – megoldás: c)
5. kérdés – megoldás: a)
6. kérdés – megoldás: b)
7. kérdés – megoldás: c), g), f), d), b), e), a)
8. kérdés – megoldás: a)
9. kérdés – megoldás: a)
10. kérdés – megoldás: b)
11. kérdés – megoldás: a)
12. kérdés – megoldás: c)
13. kérdés – megoldás: a)
14. kérdés – megoldás: a)–3; b)–6; c)–5; d)–1; e)–4; f)–2
15. kérdés – megoldás: c), f), b), d), a), e)

19. Segédlet a DFHT tanítási-tanulási stratégia alkalmazásához – egyéni differenciálás

A frontális osztálymunka nem alkalmas minden gyerek megszólítására: vagy a legtehetségesebbeket, vagy az alulteljesítőket, a tanulásban lemaradtakat, esetleg az átlagos képességűeket célozza meg. Megoldásnak tűnhet, ha a pedagógus az egyéni differenciálás céljából mindenkinek külön feladatot kínál fel, tehetségéhez, tudásszintjéhez mérten, ami rögtön felveti azt a gondolatot is, hogy ez szinte kivitelezhetetlen. Például egy matematikaórán a 25 gyerek részére legalább 100-150 feladatot kellene összeállítani, hiszen minimum négyet-ötöt mindenkinek illik megoldania. Bár pedagógusaink olykor ezt a megoldást választják, nem gyakran teszik, mivel az előkészület és a kivitelezés rengeteg energiát kíván tőlük. A pedagógus nem lehet egyszerre ott minden gyereknél, hogy felügyelje a megoldás menetét, hogy reagáljon a felmerült kérdésekre, és azonnali segítséget nyújtson. A megoldást az alábbi differenciálási technikák alkalmazásában látjuk:

- Gardner-féle intelligencia szerinti óraszervezés, ahol a tudás eltérő szintjén állva, érdeklődési terület szerinti homogén csoportokban tevékenykednek a gyerekek.
- Bloom-féle taxonómia szerinti óraszervezés, ahol a tudás fejlődési szintjei szerint készítünk feladatokat a tanulók számára, a személyiségfejlesztés kognitív értelmi területeire koncentrálván.



- Integrációs mátrix szerinti feladatmegjelölés, amelynek során a gardneri intelligenciák és a gondolkodási szinteknek megfelelő feladatok egyidejűségét alkalmazzuk.
- A Komplex Instrukciós Program szerinti órászervezés, nyitott végű csoportmunkára épülő, differenciált, egyéni feladatok kijelölésével történik.

Gardner többszörösintelligencia-elmélete szerinti órászervezés

Ahhoz, hogy az osztályban mindenkit megfelelő módon motiváljunk, szükség van annak ismeretére, hogy melyik gyerekeknek mi az érdeklődési területe. Ennek kiderítéséhez a Gardner-féle intelligenciatesztet használjuk. A kérdések nyolc érdeklődési (intelligencia) terület köré csoportosulnak: nyelvi-verbális, logikai-matematikai, térbeli, testi-mozgásos, zenei, interperszonális, intraperszonális, természeti. A mérőlap a gyerekek nyelvezetéhez igazított, amelynek kitöltése után iránymutatást kapunk arra vonatkozóan, hogy az egyes tantárgyakon belül milyen feladatokat jelöljünk ki a gyerekek érdeklődési körének megfelelően. Jó iránymutatást kapunk például arra vonatkozóan, hogy amennyiben egy tanuló matematikai intelligenciával rendelkezik, milyen feladatokon keresztül tehetjük számára élvezetessé az irodalom- vagy az angolórát. Ugyanez érvényesül más tantárgyak esetében is. Egy-egy intelligenciaterület nem kizárólagos érvényességű. A gyerekek többsége kevert intelligenciával rendelkezik, és ez azt is jelenti, hogy a tanítási órán többféle feladattípus is motiváló lehet egy-egy tanuló számára. Ennek a differenciálási módnak nagy előnye, hogy a gyerekek érdeklődéséhez mértek a feladatok. Bár egy-egy csoportban a tudás eltérő szintjén állnak a tanulók, az érdeklődési terület, intelligencia összeköti őket, és ennek következményeként kiválóan teljesítenek.

A Bloom-féle taxonómia szerinti órászervezés

A gyerekek ismeretei eltérő szinten állnak. Vannak, akik gyengébben, vannak, akik jobban teljesítenek. A kérdés számunkra az, hogy mit jelent a „gyenge” és mit jelent a „jó” teljesítmény. Ebben a tekintetben Bloom taxonómiája ad kiváló útmutatást a számunkra. Szerinte az ismeretek elsajátítása, azok alkalmazása több szinten megy végbe, nevezetesen az *ismeret szintjétől* – amelyben fontos szerepet játszik az emlékezés, felismerés, fogalmak, szabályok, elméletek rendszere stb. – az értékelés szintjéig, amely utóbbi birtokában a tanuló képes a különböző nézetek összevetésére, az elemzésre, az önálló véleményalkotásra és ítéletkézésre. A két szint között vannak még egymásra épülő, egymást feltételező fokozatok: a *megértés szintjén* áll a tanuló, ha képes az összefüggések értelmezésére, azok saját szavakkal történő leírására. Az *alkalmazás szintje* fejlettebb gondolkodást feltételez az előbbinél. Birtokában a gyerek képes a probléma felismerésére, a megoldás keresésére és annak végrehajtására. Az *analízis szintjén* az elemző gondolkodáson kívül magyarázatok adására is képes a tanuló, vagyis tudásának összehasonlító és értékelő részei is vannak. Amennyiben a gyerek képes meglévő ismereteinek a birtokában új eredmény létrehozására is, úgy elérte az utolsó előtti, vagyis a *szintézis szintjét*. A szintek egymásra épülnek, lépcsőfokot kihagyni nem lehet, minden következő szint az előző függvénye. A gyerek tudásszintjét a fent említett szintek összessége adja.



Integrációs mátrix mint a Gardner-féle elmélet és a Bloom-féle taxonómia ötvözője

Az integrációs mátrix a gyerekek érdeklődésének, intelligenciájának, tudásának figyelembevételére, összekapcsolására alkalmas táblázat, amelyben akár egy tanítási órán minden tanulót elhelyezhetünk a pillanatnyi teljesítményének megfelelő helyen. A tanulók ismeretelsajátításuknak megfelelően egyre feljebb haladhatnak, ez gondolkodásuk fejlődését mutatja számunkra.

A tanulók gardneri intelligenciák szerinti beazonosítása

Intelligenciatípusok

Minden intelligenciacsoportban pipáld ki azokat az állításokat, melyek igazak rád! Az egyes állításcsoportok után hagyott üres helyre beírhatod olyan információkat, amelyekre a vizsgálat állításai nem térnek ki.

Nyelvi intelligencia

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

Logikai-matematikai intelligencia

- Könnyen számolok fejben.
- A matematika, illetve a természettudományos tárgyak voltak a kedvenceim az iskolában.
- Szeretek logikus gondolkodást igénylő játékokban részt venni, vagy fejtörőket megoldani.



- ___ Szeretek „Mi történik, ha...?” kísérleteket végezni. (Pl.: Mi történik, ha megduplázom a rózsabokornak adott víz mennyiségét minden héten?)
- ___ Sémákat, szabályosságot, logikus rendet keresek a dolgokban.
- ___ Érdekelnek a tudomány új vívmányai.
- ___ Meggyőződésem, hogy szinte mindennek van észszerű magyarázata.
- ___ Néha egyértelmű, absztrakt, szó és kép nélküli fogalmakban gondolkodom.
- ___ Szeretek logikai hibákat találni az emberek mondanivalójában, otthoni és munkahelyi munkájában.
- ___ Jobban érzem magam, ha a dolgok valamilyen módon mérve, kategorizálva, analizálva vannak, vagy mennyiségileg meg vannak határozva.

Térbeli intelligencia

- ___ Gyakran látok tiszta, világos képeket, amikor becsukom a szememet.
- ___ Érzékeny vagyok a színekre.
- ___ Gyakran használom a telefont, hogy megörökítsem, amit magam körül látok.
- ___ Szeretem a kirakós játékokat, útvesztőket és más vizuális fejtörőket.
- ___ Élénk álmaim vannak.
- ___ Általában könnyedén tájékozodom ismeretlen helyen.
- ___ Szeretek rajzolni vagy firkálgatni.
- ___ A suliban a geometria jobban ment, mint az algebra.
- ___ Könnyedén el tudom képzelni, hogy mi hogyan nézhet ki madártávlatból.
- ___ A *gazdagon* illusztrált olvasnivalót kedvelem.

Testi-mozgásos intelligencia

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



Zenei intelligencia

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

Interperszonális intelligencia

- Az a fajta ember vagyok, akihez tanácsért fordulnak.
- Jobban szeretem a csapatsportokat (mint a tollas, röplabda stb.) az egyéni sportágaknál (mint amilyen az úszás vagy a futás).
- Ha problémám van, inkább segítségért folyamodom, mint hogy megpróbáljam egyedül megoldani.
- Legalább három közeli barátom van.
- Jobban kedvelem a társas időtöltéseket (pl. Monopoly vagy bridzs), mint a magányos játékokat (pl. videójátékok, pasziánsz).
- Szeretem a kihívást, hogy megtanítsak másoknak valamit, amit tudok.
- Vezető típus vagyok (vagy mások tartanak annak).
- Szeretek középpontban lenni.
- Szívesen veszek részt munkahelyi, egyházi vagy közösségi összejöveteleken.
- Inkább egy nyüzsgő partira megyek, mint hogy otthon töltssem az estémet.

Intraperszonális intelligencia

- Gyakran töltöm egyedül az időt, meditálva az élet fontos kérdéseiről.
- Van egy hobbim, amelyet egyedül űzök.
- Van néhány fontos célja az életemnek, amelyekről gyakran gondolkodom.
- Reálisnak látom a pozitívumaimat és negatívumaimat (megerősítve mások által is).
- Szívesebben tölteném a hétvégémet egy erdei kunyhóban, mint egy menő, zsúfolt nyaralóhelyen.
- Erős akaratúnak, illetve szabad szelleműnek tartom magam.

Természeti intelligencia



- ___ Érdekelnek a természetről szóló filmek.
- ___ Szeretem figyelni a természetben zajló folyamatokat.
- ___ Szeretem a növényeket és az állatokat.
- ___ Szeretek a kertben lenni.
- ___ Gyakran osztályozom a hasonlóságokat, a különbségeket a növényfélék, állatfajták és ásványok világában.
- ___ Az iskolában a környezetismeret, a biológia, a földrajz és a többi természettudományos tárgy a kedvencem.
- ___ Nem esem pánikba, ha a mindennapi élet problémáját kell megoldanom.

1. Differenciált tanulásszervezés

A gardneri intelligenciák felhasználását segítő óra illusztrációja

A gardneri intelligenciák szerint szervezett óra az egyik eszköze a státuszkezelés megvalósíthatóságának. A feladatok sokszínűsége alkalmas arra, hogy a tanulók eltérő képességeinek a megmutatására és felhasználására, ami lehetőséget kínál a pedagógusnak a teljesítmény pozitív megerősítésére, az egyes tanulók hozzáértésének a kiemelésére.

A gardneri intelligenciák szerint szervezett kooperatív óra – feladatillusztráció

Az alábbiakban negyedik osztályosoknak készült olvasásóratervet mutatunk be, amely a Gardner-féle intelligenciák közül hat figyelembevételével készült. A 45 perces óra a mesék témakörben *A kiskakas gyémánt fél krajcárja* feldolgozását tűzi ki célul. A pedagógus 20 percen belül határozta meg az eltérő intelligenciacsoportokban dolgozó gyerekek munkaidejét, amelyet ugyanennyi időintervallumra tervezett csoportmunka-bemutató/beszámoló követ. Az óra keretét a hasonló című rajzfilm egy részletének ráhangolásként való bemutatása, zárásként pedig a tanulói csoportok teljesítményének az értékelése adja.

Az óra az erre a célra kialakított többszörösintelligencia-teremben (TI-terem) is szervezhető, ahol a különböző intelligenciatípusoknak megfelelően tanulói sarkokat, bokszoikat alakíthatunk ki. A „nyelvi sarkokban” szótárak, lexikonok, nyelvi, nyelvtani és irodalmi segédletek találhatóak egy polcon. A térbeli intelligenciájúaknak rajzasztalok és rajzeszközök állnak a rendelkezésükre. Az „örökmozgóknak” óriási babzsákok, bábok, mozgáshoz szükséges eszközök használatát engedélyezik. A másik sarkokban az interperszonális intelligenciával rendelkezőknek interneteléréssel bíró számítógépek, tabletek, okostelefon, míg a „zenei sarkokban” magnetofon, hangszerek, tabletek, mp3-lejátszók találhatóak. Az eszközök arra ösztönzik a zenét szeretőket, hogy a zeneszámok között kutassanak, vagy akár énekelhetnek, komponálhatnak is. A „matematikusok” laptopot, tabletet, számológépet, matematikai mérőeszközöket, síkidomokat, testeket stb. használhatnak. Az egyes kiscsoportok zavartalan munkáját a paravánokkal való térhatárolás biztosítja.



Tantárgy:	Tanórán kívüli foglalkozás, komplex óra
Téma:	A kiskakas gyémánt fél krajcárja
Évfolyam:	Alsó tagozat, életkorban vegyes tanulói csoport ³⁵
Az óra célja:	A tudás, megértés, alkalmazás, elemzés, szintézis és értékelés előtérbe helyezése. A tanulók közös munkavégzésének az elősegítése. Az egymással szembeni tolerancia erősítése.

Feladatok a különböző intelligenciátípusok szerint

Nyelvi, részben vizuális intelligencia

- Szerkesszettek egy többnyelvű képes szótárt a mese jellegzetes szókészletéből! (angol, német, tájnyelvi, szleng, új keletű stb.)

Vizuális intelligencia

- Készítsetek különböző technikákkal háttérvázlatokat a mese egy-egy jelenetéhez!

Interperszonális, testi intelligencia

- Bábok segítségével készítsetek interjúkat a császárral, a gazdasszonnyal és a kiskakással, miután kiürült a kincseskamra! Hogyan élik meg a szereplők az anyagi helyzetük megváltozását?

Intrapersonális, nyelvi intelligencia

- A nagy uralkodók a krónikásoknak mondták tollba nagy és dicső tetteiket, a kevésbé dicső tetteket igyekeztek jó színben feltüntetni. Mit mesélhetett a török császár a krónikásának a történetek után? Írd meg napló formájában!

Zenei intelligencia

- Alkossátok meg a kiskakas nótáját (vegyétek figyelembe helyzetét, vágyait, elszántságát stb.)! Adjátok elő!

Matematikai-logikai, térbeli intelligencia

- Képzeljétek el, hogy az elmúlt egy hónapban hogyan változott a császár kincstárában lévő vagyon! Készítsetek erről táblázatot, majd ábrázoljátok grafikonon úgy, hogy a mese kulcsfontosságú eseményei jól láthatóak legyenek!
- Alkossatok véleményt az eseményekről a grafikonotok alapján!

A gardneri intelligenciák szerinti differenciálási módnak előnye, hogy a gyerekek érdeklődéséhez igazíthatók a feladatok. Bár egy-egy csoportban a tudás eltérő szintjein állnak a tanulók, az érdeklődési terület összeköti őket, és ennek következményeként a kíváncsian tanulnak és képességeiknek megfelelően teljesítenek.

³⁶ A feladatsort készítette: Tóth Józsefné.



Csoportfeladatok Gardner többszörösintelligencia-elméletének (TI) a felhasználásával – feladatillusztráció a Gardner-féle intelligencia szerinti óra szervezéséhez³⁷

Tantárgy:	Hittan
Téma:	Ószövetség – József és testvérei
Évfolyam:	6. osztály
Az óra célja:	A tudás, megértés, alkalmazás, elemzés, szintézis és értékelés előtérbe helyezése. A tanulók közös munkavégzésének az elősegítése. Az egymással szembeni tolerancia erősítése.

Feladatok a különböző intelligenciatípusok szerint:

Verbális-nyelvi intelligencia

- Készítsetek keresztrejtvényt József történetéhez, amelyben legalább tíz meghatározás szerepel!

Vizuális, térbeli intelligencia

- Tervezzetek díszleteket József történetének egyes helyszíneihez!

vagy

- Ábrázoljátok a szereplők egymáshoz való viszonyát egy kapcsolati térképen!

Logikai, matematikai intelligencia

- Éhség van Kánaánban. Jákobnak és családjának fogytán a gabonája. Jákob elküldi a fiait Egyiptomba. Állítsátok össze az utazáshoz szükséges dolgok listáját, rendeljétek hozzá mennyiségeket, figyelembe véve az út hosszát és az utazók számát!

Zenei intelligencia

- Gondolkodjatok azon, hogy egy József életéről szóló PPT-bemutató egyes jeleneteihez milyen háttérzenét válogatnátok!

vagy

- Írjatok rigmust egy ismert dallamra Józsefhez kapcsolódóan!

Testi, kinezteziás intelligencia

- Vajon hogyan jutnak el József testvérei a testvérgyilkosság gondolatáig? Milyen érzelmek dúlnak bennük? Jelenítsétek meg pantomimmal az egyes fázisokat!

Intrapersonális intelligencia

- József a fáraó után a második ember Egyiptomban. Testvérei nem ismerik fel.



Vajon mi járhatott József fejében, amikor azon gondolkodott, mikor van itt az ideje a leleplezésnek? Írd le gondolatait! Voltál-e már te is olyan helyzetben, amikor nagyon alaposan meg kellett fontolnod, mit tegyél? Mi segített a döntésben?

Interperszonális intelligencia

- A Balázs-show mai vendége Potifár. József börtönbe zárása után vagyunk. Milyen kérdéseket tennétek fel Potifárnak?
- És ki van a fal mögött? Szembesítsétek a vendégeitekkel!

A csoportok beszámolója:

A történet időrendjének megfelelően:

5–3–7–6–1–2–4. csoportok sorrendjében

Segédanyag minden csoportnak: térkép-vázlat, történet-vázlat

A gardneri intelligenciaerőségek szerinti differenciálással szervezett kooperatív feladatok

Tantárgy:	Természetismeret (a foglalkozás terve egy 90 perces tanítási blokk része)
Téma:	Magyarország nagytájai – Északi-középhegység
Évfolyam:	5. osztály ³⁸
A pedagógus célja:	A tudás, megértés, alkalmazás, elemzés, szintézis és értékelés előtérbe helyezése. A tanulók közös munkavégzésének az elősegítése. Az egymással szembeni tolerancia erősítése.

A pedagógus célja: A tudás, megértés, alkalmazás, elemzés, szintézis és értékelés előtérbe helyezése. A tanulók közös munkavégzésének az elősegítése. Az egymással szembeni tolerancia erősítése.

Feladatok a különböző intelligenciatípusok szerint:

Verbális, nyelvi

- Olvassátok el az Északi-középhegységről szóló ismeretterjesztő szöveget, majd beszéljétek meg, tartsatok beszámolót!
- Készüljete fel egy vitára, amelyben a ti álláspontotok: „Az Északi-középhegységben a legjobb élni!”
- Találjatok ki egy történetet arról, hogy miről kaphatta a nevét a Bükk!



Logikai, matematikai

- Mérjétek meg a térképen, hogy milyen távolságra vannak az Északi-középhegység kistájainak hegycsúcsai légvonalban! Ügyeljete a méretarányokra! A térképen mért távolság mennyi a valóságban?
- Az atlasz és a diagramok adatainak segítségével állapítsátok meg az Északi-középhegység kistájainak évi középhőmérsékletét, napfénytartamát, csapadékmennyiségét és a talajtípusokat! Az adatok alapján következtessetek a mezőgazdaságra!
- Gyűjtsétek össze az Aggteleki-karszt és a Bükk közös jellemzőit!
- Készítsetek keresztrejtvényt az Északi-középhegységhez kapcsolódva!

Vizuális, térbeli

- Készítsétek el az Északi-középhegység 3 dimenziós térképét. Érzékeltesétek a magasságkülönbségeket! (eszközök: papír, ragasztó, ecset, tempera, só-liszt gyurma)
- Készítsétek el az Északi-középhegység madártávlati képét! (eszközök: csomagolópapír, ecsetek, tempera, filc, színes ceruzák)
- Rajzoljátok le, majd nyírjátok ki az Északi-középhegységben természetett növényeket és tenyésztett állatokat! (eszközök: rajzlap, színes ceruzák, tempera, víz, ecset)

Testi, kinezteziás

- Mutassatok be olyan tevékenységeket, sportokat, amelyek az Északi-középhegység kistájain megvalósíthatók! (pl. Bükk – sielés)
- Játsszátok el, mutassátok be az Északi-középhegység területén tenyésztett állatokat!

Zenei

- Gyűjtsetek az Északi-középhegység valamelyik tájához kapcsolódó népdalokat, és adjátok elő! (A tokaji szőlőhegyen)
- Legyetek „esőcsinálók”! Két kavics összekocantásával érzékeltesétek Magyarország nagytájainak csapadékeloszlását a csapadéktérkép alapján! Mielőtt belekezdtek a záporozásba, beszéljétek meg a hangverseny minden részletét! (eszközök: minden gyereknek 2 kavics)

Interperszonális, személyközi

- Közösen készítsétek egy tablót az Északi-középhegységről!
- Vita. A két álláspont: 1. Az Alföldön jobb lakni. 2. Az Északi-középhegység területén jobb lakni. Készüljétek fel saját álláspontotok védelmére, a lehetséges támadások elhárítására!



Intrapersonális, személyes

- Írj naplót egy képzeletbeli kirándulásról az Északi-középhegységben! Szódd bele a történetbe kistájakat, jellegzetességeit – amiről felismerhetjük, hol járunk!

Praktikus, gyakorlati

- Nézzetek utána, milyen alapkőzetekből épültek fel az Északi-középhegység hegyvidékei! Kérd meg a felsős földrajztanárt, hogy adjon néhány kőzetmintát a szertárból, amelyek segítségével bemutathatjátok a hegyek „belsejét”!
- (eszközök: kőzetminták)
- Készítsetek fotókiállítást az Északi-középhegység nevezetességeiről, látnivalóiról! (eszközök: utazási katalógusok, prospektusok)

Az idő megtervezése

Fontos, hogy az idő megtervezése is a gyerekekkel együtt történjen, s gondoskodjunk olyan időkitöltő feladatokról is, amelyeket bármikor elkezdhetnek és abbahagyhatnak. Ideális, ha ezek is alkalmazkodnak az adott intelligenciatípushoz.

A csoportok beszámolója

Hallgassuk, nézzük meg együtt az egyes csoportok bemutatóit, lássuk, láttassuk meg diákjainkkal a csoportok munkáinak összefüggését! Emeljük ki sajátosságaikat, éreztessük, hogy egy témának a komplex áttekintéséhez milyen sokféleképpen lehet hozzájárulni, így a csoportok munkájából mint egy-egy mozaikkockából áll össze a teljes kép, osztályunk közös munkájának eredménye örömmel, megelégedéssel tölthet el mindenkit.

Ellenőrzés, értékelés

Törekedjünk a pozitív megerősítésre, bátorítsuk a diákokat, dicsérjük az elkészült feladatokat, hagyjunk időt és lehetőséget arra, hogy az együtt dolgozó csoportok értékelhessék saját s egymás munkáit is!

4. kép: Többféle képesség felhasználása tanórán



Fotó: Supák Erzsébet

2. Bloom taxonómiája szerint szervezett óra³⁹

Az ismeretek elsajátítása, alkalmazása több szinten megy végbe, nevezetesen az *ismeret szintjétől* – amelyben fontos szerepet játszik az emlékezés, felismerés, fogalmak, szabályok, elméletek rendszere stb. – az értékelés szintjéig, amely utóbbi birtokában a tanuló képes a különböző nézetek összevetésére, az elemzésre, értékelésre és az önálló véleményalkotásra és ítéltetésre. A két szint között egymásra épülő, egymást feltételező fokozatok vannak: a *megértés szintjén* áll a tanuló, ha képes az összefüggések értelmezésére, ezek saját szavakkal történő leírására. Az *alkalmazás szintje* fejlettebb gondolkodást feltételez az előbbinél. Birtokában a gyerek képes a probléma felismerésére, a megoldás keresésére és végrehajtására. Az *analízis szintjén* az elemző gondolkodás mellett magyarázatok adására is képes a tanuló, vagyis tudásának összehasonlító és értékelő részei is vannak. Amennyiben a gyerek képes meglévő ismereteinek a birtokában új eredmény létrehozására is, úgy elérte a *szintézis szintjét*. A szintek egymásra épülnek, és a gyerek tudásszintjét a fent említett szintek összessége adja. Az egyes szintek feladatkielölését a feladatinstrukciók segítik.

Az alábbi táblázat az egyes szintekbe tartozó tanulók feladatkielölését segíti. Az egyes szintek között nincs éles határ.

Ismeret szint	Megértés szint	Alkalmazás szint	Analízis szint	Szintézis szint	Értékelés szint
mond el, sorold be, határozd meg, címkézd, jegyezd meg, ismételd, találd rá, nevezd meg, jegyezd fel, töltsd ki, idézd fel, viszonyítsd	helyezd el, magyarázd meg, összegezd, azonosítsd, írd le, készíts róla jelentést, beszélj meg, idézd fel, magyarázd, fejtssd ki, mutasd be, körvonalazd, írd át	szerkeszd meg, jegyezd fel, használd, ábrázold, módosítsd, illusztráld, add elő, dramatizáld, szervezd, fordítsd le, alakítsd át, adaptáld, kutasd, számissd ki, működtess, modelláld, rendezd el, add elő, folytassd, egészítsd ki, építsd be	hasonlítsd össze, állítsd ellentétbe, osztályozd, bíráld, oldd meg, vezesd le, vizsgáld meg, differenciáld, értékelj, különböztesd meg, kísérletezd ki, tedd kérdésessé, járj utána, kategorizáld, bizonyítsd	állítsd össze, feltételezd, tervezd el, formáld meg, alkossd meg, találd fel, fejleszd ki, árnyalod, alakítsd át	ítéld meg, jelezd előre, igazold, becsüld fel, mérleget, rangsorold, határozd meg, válaszd szét, értékelj, dönts felőle



Bloom taxonómiaja szerint kijelölt, differenciált, egyéni feladatok – feladatokkal⁴⁰

Bloom taxonómiaja az alapja a Komplex Instrukciós Programban a csoportmunka eredményét felhasználó, differenciált egyéni feladatok kijelölésének.

Tantárgy:	Biológia
Téma:	Az óceáni bioszféra
osztály	7. évfolyam
A pedagógus célja:	Az óceáni bioszféráról szerzett ismeretek előhívása. A tudás, megértés, alkalmazás, elemzés, szintézis és értékelés előtérbe helyezése. A tanulók közös munkavégzésének az elősegítése. Az egymással szembeni tolerancia erősítése.

Témakörhöz kapcsolódó kérdések: Melyek az óceánok jellegzetességei? Mely növények és állatok élnek óceánokban? Milyen táplálkozási lánc fűzi össze az óceánok növényeit és állatait? Miként hat az óceánok földrajza az emberre? Milyen hatással van az ember az óceánokra?

Ismeret szint	Megértés szint	Alkalmazás szint	Analízis szint	Szintézis szint	Értékelés szint
Gyűjts össze annyi óceánban élő állatot és növényt, amennyit csak tudsz!	Készíts térképet, amely megmutatja az óceánok és a tavak közötti különbségeket az ízek, szagok, hangok és megjelenési formák szerint!	Ábrázoljátok papírkivágásokból készült faliképen azokat az állatokat és növényeket, amelyek az óceán különböző mélységeiben élnek!		Tervezz új óceáni állatot, amely a létező állatok legalább három jellemzőjével rendelkezik! Írd le minden jellemzőjét, kifejtve, hogy miért választottad azt!	Határozd meg az élet előnyös és hátrányos feltételeit a parton és a szárazföldön! Próbáld meggyőzni a többieket az álláspontdrórl!

⁴⁰ A feladatok készítésénél fontos figyelembe venni, hogy nincs éles határ az egyes szintek között. A feladatok az adott tanuló ismeretében pontosabban elkészíthetők. A feladatok értéklődésben azonos, korosztályukat tekintve eltérő tanulók részére készültek.

Forrás: Diane Heacox, ED. D (2006).: Differenciálás a tanításban, tanulásban; Szabad Iskolásokért Alapítvány

Ismeret szint	Megértés szint	Alkalmazás szint	Analízis szint	Szintézis szint	Értékelés szint
Csoportokban kutassátok fel a szürke, a kék, a púpos bálna vagy a delfinek vonulási útjait! Jelöljétek meg az útvonalukat a világtérképen, feltüntetve az állatok nyári és téli lakóhelyét!	Határozzátok meg a szárazföldi és a tengeri emlősök közös jellemzőit! Magyarizzátok meg, hogyan alkalmazkodtak a fajok a környezeti kúkhöz! Írjátok le következtetéseiteket összefoglalás!	Válassz ki egy mesét, mítoszt vagy hiedelmet a tengerről! Mutasd be az osztálynak történetmondással!	Vizsgáljátok meg a szárazföld és a tenger földrajzi hasonlóságait és különbségeit! Mutassátok be az eredményt Venn-diagrammal!	Költés szöveget egy tengeri dalhoz vagy egy tengeri kalandhoz!	Gyűjts össze és elemezz újság- és magazincikket az óceánok életére vonatkozó aktuális problémákról és témákról! Készíts óceáni vázlatfüzetet, és mutasd be az osztálynak!
Készítsetek közösen olyan összerakható rajzot, amely életnagyságban ábrázol legalább öt tengeri állatot! Mutassátok meg és beszéljétek meg a méretbeli eltéréseket!	Közösen kutassatok fel óceáni növényeket és állatokat! Készítsetek táplálékláncot ábrázoló rajzokat!	Poszteren vagy diagramon mutassátok be, hogyan alkalmazkodnak bizonyos állatok az árapályhoz!	Írd le röviden álláspontodat és érzéseidet az óceánt érő környezeti hatásokról, például az olajszennyezésről vagy a part menti olajkutak fúrásáról!	Készíts cselekvési tervet olyan halászatból élő közösségek foglalkoztatási problémáinak megoldására, amelyek a használati tilalom következtében foglalkozás nélkül maradtak!	Gyűjts adatokat arról, mi fenyegeti legalább három óceáni állatfaj élőhelyét! Határozd meg a folyamatokat, és emeld ki, mit kell tennünk az óceáni állatok életének megóvásáért!



3. Integrációs mátrix segítségével szervezett tanítási óra

Tantárgy:

Tananyag:

	Ismeret szint	Megértés szint	Alkalmazás szint	Analízis szint	Szintézis szint	Értékelés szint
	mondd el, sorold be, határozd meg, jelöld, jegyezd meg, ismételd, válassz ki, nevezd meg, jegyezd fel, töltsd ki, idézd fel, viszonyíts	helyezd el, magyarázd, azonosítsd, írd le, tudósíts róla, tárgyald meg, ellenőrizd, dolgozd át, fejtsd ki, ismételd, mutasd be, vázold, körvonalazd, írd újra	mutasd be, szerkeszd meg, jegyezd fel, ábrázold diagramon, módosítsd, illusztráld, szemléltesd, dramatizáld, szervezd, fordítsd le, alkalmazd, kutasd, számitd ki, használj, modellezd, rendezd, mutasd be, teljesítsd, sorold be, integráld, egyeítsd valamivel	hasonlítsd össze, állítsd ellentétbe, osztályozd, bíráld, oldd meg, vezesd le, vizsgálj meg, különböztessd meg, kísérletezz ki, kérdezz rá, nézz utána, csoportosítsd, bizonyítsd	állítsd össze, állíts fel hipotézist, tervezd, formázd meg, készítsd el, találd fel, fejleszd ki, finomítsd, állítsd elő, alakítsd át	ítéld meg, jósold meg, igazold, becsüld meg, rangsorold, határozd meg, válassz ki, értékeid, mérlegeid
Térbeli-vizuális	figyeld meg, jelöld meg, rajzold újra, írd újra, másold le, rajzold le	ábrázold, fejezd ki, képezzel magyarázd el, szemléltesd, készíts vázlatot	dramatizáld, szemléltesd, ábrázold, mutasd meg, bizonyítsd, építs	vizsgálj meg, rendezd el, készíts diagramot, hasonlítsd össze, ábrázold grafikonon	alkoss, hozz létre, tervezz, szerkeszd, építsd meg, készíts, képzeld el, teremts, találj ki	értékelj, válassz ki, alkoss ítéletet, ajánld, javasold

	Ismeret szint	Megértés szint	Alkalmazás szint	Analízis szint	Szintézis szint	Értékelés szint
Matematikai-logikai	idézd fel, gyűjts, nevezd meg, pontosítsd, jegyezd le, sorold fel, mondd el	írd le, nevezd meg, azonosítsd, helyezd el, tekintsd át, csoportosítsd	teszteld, oldd meg, számold ki, szemléltesd, mutasd be, kísérletezz	elemezd, értelmezd, vizsgál meg, fedezd fel, tudakozódj, szervezz, tegyél fel kérdéseket, mérd meg, oszd fel	fedezd fel, fogalmazd meg, állíts fel hipotézist, építsd fel, rendszerezd	értékelj, dolgozd át, válogasd ki, mérd meg, becsüld meg, pontozd meg
Verbális	határozd meg, jegyezd meg, jegyezd fel, írd össze	tisztázd, vitasd meg, fogalmazd meg újra, írd le, magyarázd meg, tekintsd át	készíts interjú, dramatizáld, fejezd ki, mutasd be, tedd közzé	értelmezd, hasonlítsd össze, tudakozódj, vizsgál meg, szervezz, készíts felmérést, kérdezz utána, próbáld ki	alkoss, hoz létre, képzeld el, jósold meg, fedezd fel	értékelj, dolgozd át, következtess, bizonyítsd, jósold meg, javítsd ki, szerkeszd meg
Testi-kinesztéziás	ismételd meg az összes cselekvésben, másold le, kövesd végig	beszélj meg, fejezd ki, helyezd el, játszd el	mutasd meg, használj, színleld, működtesd, mutasd be, kísérletezz	osztályozd, vizsgálj meg, rendezd el, fedezd fel, csoportosítsd, szervezd meg, elemezd, ábrázold, sorold be	hozz létre, rendezd el, építsd fel, találd ki	mérd meg, döntsd el, becsüld meg, válassz ki, javasold
Zenei	jegyezd meg, ismételed, másold le, idézd fel, nevezd meg	ismerd fel, fejezd ki, írd le, fordítsd le a zene nyelvére	gyakorold, szemléltesd, dramatizáld, mutasd be, tanítsd meg, add elő	értelmezd, elemezd, csoportosítsd, rendezd, szervezd meg, különböztess meg	alkoss, rendezd, építs, készíts, hoz létre	értékelj, alkoss ítéletet, javasold, rendezd el



	Ismeret szint	Megértés szint	Alkalmazás szint	Analízis szint	Szintézis szint	Értékelés szint
Interperszonális	ismételd meg, határozd meg, idézd fel, nevezd meg, gyűjts, mondd el	írd le, magyarázd el, beszéld meg, fejezd ki, számolj be, mondd el saját szavaiddal	színleld, készíts interjút, alkalmazz, dramatizáld, gyakorold	szervezd meg, készíts felmérést, vedd szemügyre, tegyél fel kérdéseket, osztályozd	építsd fel, fogalmazd meg, rendezd el, tervezz, javasolj	döntsd el, alkoss ítéletet, értékelj, vonj le következtetést, bizonyítsd, bíráld, ajánld
Intrapersonális	nevezd meg, ismételd, jegyezd meg, tanulmányozd	magyarázd meg, fordítsd le, fogalmazd meg újra, fejezd ki, tekintsd át	dramatizáld egyedül, vizualizáld, oldd meg, tervezz	vizsgáld meg, hasonlítsd össze, ellentétezz, vedd szemügyre, elemezd, tegyél fel kérdéseket	tervezz, alkoss, hozz létre, szerkessz, állíts fel hipotézist, képzeld el, rendezd el	bizonyítsd, értékelj, alkoss ítéletet, hagyd jóvá

Az előző feladatsor integrációs mátrixban megjelenítve:

Tantárgy: Magyar irodalom 6. o.

Tananyag: Gárdonyi Géza: Egri csillagok – összefoglalás, gyakorlás

	Ismeret szint	Megértés szint	Alkalmazás szint	Analízis szint	Szintézis szint	Értékelés szint
	mondd el, sorold be, határozd meg, jelöld, jegyezd meg, ismételd, válaszd ki, nevezd meg, jegyezd fel, töltsd ki,	helyezd el, magyarázd, azonosítsd, írd le, tudósíts róla, tárgyald meg, ellenőrizd, dolgozd át, fejtsd ki, ismételd, mutasd be,	mutasd be, szerkessz meg, jegyezd fel, ábrázold diagramon, módosítsd, illusztráld, szemléltesd,	hasonlítsd össze, állítsd ellentétbe, osztályozd, bíráld, oldd meg, vedd le, vizsgáld meg, különböztessd meg, kísérletezd ki,	állítsd össze, állíts fel hipotézist, tervezd, formázd meg, készítsd el, találd fel, fejleszd ki, finomítsd, állítsd elő, alakítsd át	ítéld meg, jósold meg, igazold, becsüld meg, rangsorold, határozd meg, válaszd ki, értékelj, mérleget

	Ismeret szint	Megértés szint	Alkalmazás szint	Analízis szint	Szintézis szint	Értékelés szint
	idézd fel, viszonyíts	vázold, körvonalazd, írd újra	dramatizáld, szervezd, fordítsd le, alkalmazd, kutasd, számitasd ki, használd, modellezd, rendezd, mutasd be, teljesítsd, sorold be, integráld, egyeítsd valamivel	kérdezz rá, nézz utána, csoportosítsd, bizonyítsd		
Térbeli-vizuális	A leírás és a fantáziátok alapján tetszőlegesen választott technikával jelenítsétek meg a szultáni sátrat!					
Matematikai-logikai			A leírások alapján gyűjtsétek össze, hogy milyen élelmi-szerek voltak az egri várban!	Készítsetek leltárt a várban levő fegyverekről! Csoportosítsátok azokat! Ábrázoljátok diagramon a különböző fegyvertípusokat! Segít a leírás.		



	Ismeret szint	Megértés szint	Alkalmazás szint	Analízis szint	Szintézis szint	Értékelés szint
			Végeztek számításokat, hogy a várban élők számára egy 60 napig tartó ostrom esetén mennyi készletet kell felhalmozni!			
Verbális					Készítetek újságcikket az egrí várban folyó eseményekről!	Készítetek apróhirdetés-rejtvényeket, melyeket a rejtély szereplői adhattak fel!
Interperszonális						Hegedűs hadnagyt kivégzik, mert fel akarta adni a várat. Képzeltétek el, hogy már vége a csatának, győztek a magyarok! De nektek mint Dobó követeinek el kell mondani



Ismeret szint	Megértés szint	Alkalmazás szint	Analízis szint	Szintézis szint	Értékelés szint
Zenei	Készítenek az egri vár ostromáról históriás éneket rapstílusban!		A ritmushangszerek segítségével találatok ki háromféle zenekísérettel! – vonuló zene csata előtt – csata közben buzdító zene – csatavesztés után halottak siratása – gyászzene Jegyezzétek le, mikor milyen hangszert használtak!		Hegedűs édesanyjának és feleségének, hogy a hadnagyot ki végezték. Találatok ki többféle megoldást arra, hogyan fogadják az otthoniak a történeteket! (Hegedűs nem egri volt, hanem kassai.)



Természeti	Ismeret szint	Megértés szint	Alkalmazás szint	Analízis szint	Szintézis szint	Értékelés szint
				<p>Török kémek vagytok, és Jumurdzsák felkért benneteket, hogy kussátok fel a gyűrűjét. Ezért követitek Gergelyt és Gábor papot, akik a Bakony déli részéről indultak Szigetvárra, Török Bálint udvarába. Készítsetek egy térképvázlatot! Hol álhattak meg pihenni, milyen útvonalon mehettek? Találjatok ki ötletes jelöléseket, hiszen a kémek térképei nehezen megfejtethők! Egy-egy mondattal jegyezzétek le, hogy hol és miért álltak meg Gergelyék! Mindezt titkosírással tegyétek!</p>		



4. Kooperatív technika tanórai alkalmazása – feladatillusztráció

Tantárgy: Biológia
Téma: A tölgyesek és a trópusi esőerdők összehasonlítása
Évfolyam: 7. osztály
A pedagógus célja: A hazai tölgyesekről és a trópusi esőerdőkről tanultak átis-méltése. Az önálló tanulás elősegítése. A csoportban végzett munka, az egymással szemben kialakult tolerancia erősítése.

A tanulók részére átnyújtott feladat

A csoport minden tagja más tartalmú feladatot kap. Osszátok szét egymás között az A, B, C és D jelű munkalapokat!

A munkalapon befejezetlen mondatokat olvashattok a hazai tölgyesekkel és a trópusi esőerdőkkel kapcsolatban. A mondatot a második oszlopban lévő megfelelő szó kiválasztásával fejezzétek be! A harmadik oszlopban indokljátok a választást!

Erre a részre 2 percet kaptok.

A feladatnak a második részében egy táblázatot kell kitölteni. A táblázatot akkor kapjátok meg, ha az első résszel végeztetek. A táblázat kitöltéséhez mindnyájatok előző munkájára szükség van. A második részre 5 percet kaptok.

A feladat megoldását egy ellenőrző diákkvartett követi. 5 perc

Egyéni feladatok – 1. rész

A tanuló feladata

			indoklás
A cserjeszint gazdagsága a trópusi esőerdőben	nagy	kicsi	
A lombkoronaszintek száma a hazai tölgyerdőben	1.....2.....3		
A liánok mennyisége a hazai tölgyerdőben	sok	kevés	
A talajra kerülő szerves anyag mennyisége a trópusi esőerdőben	sok	kevés	

B tanuló feladata

			indoklás
A talajra jutó fény mennyisége a trópusi esőerdőben	sok	kevés	
A lebontási folyamatok sebessége a hazai tölgyerdőben	gyors	lassú	



			indoklás
A fán lakó növények mennyisége a trópusi esőerdőben	sok	kevés	
A talaj tápanyagtartalma a trópusi esőerdőben	sok	kevés	

C tanuló feladata

			indoklás
A talajra kerülő szerves anyag mennyisége a hazai tölgyerdőben	sok	kevés	
A talajra jutó fény mennyisége nyáron a hazai tölgyerdőben	sok	kevés	
A talaj tápanyagtartalma a hazai tölgyerdőben	sok	kevés	
A lombkoronaszintek száma a trópus esőerdőben i	1.....2.....3		

D tanuló feladata

			indoklás
A kúszónövények mennyisége a trópusi esőerdőben	sok	kevés	
A fán lakó növények száma a hazai tölgyerdő lombkoronaszintjében	sok	kevés	
A lebontási folyamatok sebessége a trópusi esőerdőben	gyors	lassú	
A cserjeszint gazdagsága a hazai tölgyesben	nagy	kicsi	

Csoportfeladat – 2. rész

Hasonlítsátok össze a trópusi esőerdőket a hazai tölgyesekkel! A középső oszlopba tegyétek ki a megfelelő műveleti jeleket!

A lombkoronaszintek száma a hazai tölgyerdőben		A lombkoronaszintek száma a trópusi esőerdőben
A kúszónövények mennyisége a hazai tölgyerdőben		A kúszónövények mennyisége a trópusi esőerdőben
A fán lakó növények száma a hazai tölgyerdő lombkoronaszintjében		A fán lakó növények száma a trópusi esőerdő lombkoronaszintjében

A talajra jutó fény mennyisége nyáron a hazai tölgyerdőben		A talajra jutó fény mennyisége a trópusi esőerdőben
A cserjeszint gazdagsága a hazai tölgyesben		A cserjeszint gazdagsága a trópusi esőerdőben
A talajra kerülő szerves anyag mennyisége a hazai tölgyerdőben		A talajra kerülő szerves anyag mennyisége a trópusi esőerdőben
A talajra kerülő szerves anyag mennyisége a hazai tölgyerdőben		A talajra kerülő szerves anyag mennyisége a trópusi esőerdőben
A lebontási folyamatok sebessége a hazai tölgyerdőben		A lebontási folyamatok sebessége a trópusi esőerdőben
A talaj tápanyagtartalma a hazai tölgyerdőben		A talaj tápanyagtartalma a trópusi esőerdőben

5. Kooperatív technika tanórai alkalmazása⁴¹

Tantárgy: Magyar nyelv (a foglalkozásterv egy 90 perces tanítási blokk első része)
Évfolyam: 1. osztály

1. Keveredj, állj meg, csoportosulj! – játék

A játék célja: a szavak szótagokra bontásának gyakorlása, az együttműködési készség fejlesztése.

A munka menete:

- A gyerekek szabadon mozognak a teremben. („Keveredj!”)
- Tapsolásra megállnak. („Állj meg!”)
- Mondok egy szót, és arra kérem őket, annyian fogják meg egymás kezét, ahányat az általam mondott szóra tapsolni tudnak. („Csoportosulj!”)
- Azokra a gyerekekre, akik nem kerültek a csoportba, figyelni kell a következő feladatnál, mert az a szabály, hogy ők nem maradhatnak ki a következő körben. Ezzel elérjük, hogy a gyerekek figyeljenek egymásra, senki ne szoruljon ki a játékból.



2. Páros munka (az olvasási készség fejlesztése)

A munka menete:

- Az osztály tanulói állandó, egymást segítők, az olvasási készség szempontjából heterogén párokat alkotnak. A feladat, hogy egymást segítve olvassanak együtt.
- Kijelölöm azt a részt, amelyet el fognak olvasni. (Játékház olvasókönyv 97. oldal)
- Először a biztosabban olvasó gyerek olvassa el társának a kijelölt részt. Gyakorlatilag bemutató olvasást tart.
- Ezután a több segítséget igénylő diák olvas a párjának, esetleges hibáit társa javítja.
- Az olvasásra szánt idő letelte után megkérem a gyerekeket, számoljanak be arról, hogy ment a munka, mennyire tudták segíteni egymást, illetve van-e valami örömhírük számunkra. (Ezzel teremtek lehetőséget arra, hogy kiemeljék társaik ügyességét.)
- Végül megköszönöm a munkájukat, kiemelem, milyen nagy dolog, hogy ügyesen segítenek egymásnak.

5. kép: Páros munka



Fotó: Supák Erzsébet

Kooperatív munka (az olvasási és együttműködési készség fejlesztése)

A munka menete:

- Minden csoport kap egy borítékot, amely több, eltérő betűkészletű mondatot tartalmaz.
- A pedagógus elmondja az utasításokat:
- Osszátok szét a mondatokat úgy, hogy minden csoporttagnak 2-2 mondat jusson! FigyeljeteK arra, hogy a *-gal jelölt mondatok azokhoz kerüljenek, akik kevesebb betűt tanultak, a ***-gal jelöltek pedig azokhoz, akik már minden betűt ismernek!
Kerekasztal-módszerrel dolgozzátok, sorban olvassátok el a mondatokat úgy, hogy mindenki a saját mondatát olvassa fel társainak!
- Segítsétek egymás olvasását, a hibákat javítsátok közösen!



- Döntsétek el a mondatokról, hogy igazak-e, vagy hamisak, majd ragasszátok fel a csoportolópapír megfelelő részéhez!
- Milyen felelősöket válasszunk? (csendkapitány, időfigyelő, szóvivő, lelkesítő)
- Közösén eldöntjük, mennyi időre lesz szükségük.
- A csoporttagok elosztják egymás között a mondatokat. Figyelnek arra, kikhez kerülnek a különböző nehézségű mondatok. Ezután a csoportok elvégzik a kijelölt kooperatív munkát. Ezalatt a csoportok között körbejárva ott tudok segíteni, ahol szükséges.
- A tervezett idő lejártával (ha a csoportok többsége nem készült el a feladattal, meg egyezhetünk pár percnyi időhosszabbításban) a csoportok csoportforgóval ellenőrzik egymás munkáját.
- A szóvivők beszámolnak a csoportok munkájáról, az esetleges vitás kérdéseket megbeszélik.
- Ezután a pedagógus is értékeli a csoportok munkáját.

Kooperatív munka

Tantárgy:	Angol nyelv (a foglalkozás terve egy 90 perces tanítási blokk első része)
Téma:	Képeslap írása, létige jelen ideje (Writing a postcard, present simple of 'be'.)
Évfolyam:	5.évfolyam ⁴²

Ráhangelő feladatok

Dobj és kérdezz!

A játék célja, hogy a gyerekek közösén átismételjék a személyes névmásokat.

A játék menete: a gyerekek körben állnak, egyiküknél puha labda van. Egymásnak dobják a labdát.

A pedagógus ismerteti a játék menetét:

- Most közösén átismételjük a személyes névmásokat.
- Dobj egyik csoporttársadnak a labdát, közben kérdezz tőle egy személyes névmást! (A kérdező magyarul mondja a személyes névmást, aki kapja a labdát, megmondja az angol megfelelőjét, például: én – I.)
- A választ közösén ellenőrizzétek! Majd dobjátok tovább a labdát! (A játék bővíthető mondatokkal, például: I am a girl.)



Kirakós

Egy fénymásolt és összevágott (bármilyen, Londonnal kapcsolatos képeslap lehet, például Tower of London) képeslapot kapnak a csoportok. A hátoldalán egy rövid, összekötős feladat van.

A munka menete:

A pedagógus ismerteti az utasításokat:

- A következő csoportmunkánál osszátok szét a darabokat, és közösen rakjátok ki a képet!
- Felismeritek, mit állítottatok össze? (A cél, hogy a gyerekek felismerjék: a kép valójában egy képeslap.)
- Az összekötős feladatot szóforgóval oldjátok meg!
- Csoportforgóval ellenőriztetek!

Szóforgó

A csoport tagjai sorban, meghatározott (például az óramutató járásával egyező) irányban válaszolnak, mondják el egymásnak gondolataikat, a tananyagot.

A meghatározott sorrend – senki nem maradhat ki – az egyenlő részvételt biztosítja.

Ha valaki elakad, valamelyik csoporttársa kiségeti.

Csoportforgó

A csoportok meghatározott sorrendben, egymás után válaszolnak a kérdésekre, valamint számolnak be elvégzett feladataikról. Úgy, mint a szóforgónál, a sorrend fontos. Először az 1. számú, majd a 2., 3. számú (és így tovább) csoport válaszol.

A csoportforgó többször körbemeget, minden csoport – a meghatározott sorrendet betartva – többször sorra kerülhet.

Differenciált kooperatív csoportmunka

Listening (tapescript 22)

A mondatokat cetlikben kapják meg a csoportok. A gyerekeknek el kell dönteni, hogy a mondat igaz vagy hamis. A közös megbeszélés után felragasztják az igaz vagy a hamis oszlopba a megfelelő cetliket.

A munka menete:

A pedagógus elmondja az utasításokat:

- Osszátok szét a mondatokat! Mindenki oldja meg a sajátját, majd ragasszátok fel őket egy lapra két oszlopba, egyik az igaz, másik a hamis!
- Milyen felelősöket válasszunk? (csendkapitány, időfigyelő, szóvivő, eszközfigyelő)
- Mennyi időre lesz szükség a feladat megoldásához? Tervezzünk együtt időt!



Az eszközfigyelő elviszi a cetliket a csoportjának.

A csoportokban mindenki eldönti a saját mondatáról, hogy igaz vagy hamis. A magnót háromszor hallgatjuk meg, először csak ismerkedünk a szöveggel (segítő kérdések, például: Who are the people? Where are they?), másodsor folyamatosan meghallgatjuk, harmadszor bizonyos időközönként megállítom a magnót.

A magnóhallgatás után a csoportok között körbejárva segítünk, különös tekintettel azokra a gyerekekre, akiknek a mondatok megértése még nehezen megy.

Ha mindenki kész a saját mondataival, közösen megvitatják, hogy valóban jól dolgoztak-e, és közösen eldöntik, hogy melyik oszlopba ragasszák.

A tervezett idő lejártával (ha a csoportok többsége nem készült el a feladattal, megegyezhetünk pár percnyi időhosszabbításban, közben lehet az időkitöltő feladattal foglalkozni).

A csoportok **csoportforgóval** ellenőrzik egymás munkáját. Ha valamivel nem értenek egyet, apró zöld jellel jelölik.

Saját munkájukhoz visszatérve a csoportok megnézik a jelöléseket, és egymás közt megvitatják a javítást, döntenek arról, mivel értenek egyet, mivel vitatkoznak.

A szóvivők beszámolójával zárul a csoportmunka.

Szakértői mozaik

A gyerekek 4 különböző levelet dolgoznak fel szakértői mozaik módszerrel.

A munka menete:

- A, B, C, D kártyák kiosztása. (* A, ** B, C, *** D)
- Önállóan elolvassák a kapott képeslapot.
- Önállóan válaszolnak a kérdésekre.
- Összeülnek a szakértői csoportok: A, B, C, D
- Megbeszélik a feladatokat (kérdésre válasz + összekötős feladat)
- Visszaülnek az eredeti csoportjukhoz.
- Mindenki felolvassa a saját képeslapját.
- Közös „poszter/pókháló” elkészítése. (Szempontok: City, From, For, Goodbye.)
- A vastagon szedett szavakat kiírják a szótárfüzetbe. (Mindenki a sajátját tanítja meg, diktálja le a társainak.)
- Ellenőrzés csoportforgóval.
- Időkitöltő feladat: Készítsetek rajzot a poszterhez!



6. Differenciált rétegmunka

Tantárgy: Matematika (a feladatillusztráció egy 90 perces tanítási blokk második része)
Évfolyam: 3. osztály⁴³

Előkészítés: a táblára felkerülnek a különböző rétegek (*) feladatai:

*és **	***	****	*****
1. VELEM (pedagógussal)	1. Munkafüzet: szorzás, osztás gyakorlása, maradékos osztás gyakorlása	1. Feladatlap-ellenőrzés	1. Feladatlap-ellenőrzés
2. Feladatlap-ellenőrzés	2. VELEM (pedagógussal)	2. Időkitöltő feladatok	2. Időkitöltő feladatok
3. Időkitöltő feladatok	3. Feladatlap-ellenőrzés	3. VELEM (pedagógussal)	3. Munkafüzet: szorzás, osztás, maradékos osztás gyakorlása
4. Időkitöltő feladatok	4. Időkitöltő feladatok	4. Munkafüzet: szorzás, osztás, maradékos osztás gyakorlása	4. VELEM (pedagógussal)

- A tanulóknak a pedagógus elmondja, hogy melyik feladat milyen nehézségű, mit gyakoroltat.
- A tanulók a megfelelő rétegekhez teszik névkártyájukat – öndifferenciálás (de ezt a tanító is megteheti).

A munka menete

A tanulók a helyükön dolgoznak, közben a pedagógus egy külön asztalnál a táblázatban meghatározott sorrendben (a csillagok melletti számok jelzik) oda hívott gyerekekkel (réteg) dolgozik.

⁴³ Készítette: Ilyés Csilla (Gyermekek Háza).

Forrás: Vojnitsné Keresztesy Zsuzsa – Korknayné Lányi Marietta (2008): Könyv a differenciálásról, Educatio, Budapest.

és 1.	*** 2.	**** 3.	***** 4.
<p>Az ebben a rétegben dolgozó gyerekeknek a szorzás már jól megy, de akinek még gondot okoz, használhat a megoldásokhoz szorzótáblát, A bennfoglalással, a maradékos osztással még most ismerkednek.</p>	<p>Az ebben a rétegben dolgozó gyerekek a bennfoglalást és a maradékos osztást már ismerik, de az alkalmazásukat még gyakorolni kell.</p>	<p>Az ebben a rétegben dolgozó gyerekek képesek arra, hogy értelmezzék a bennfoglalás és a részekre osztás közötti különbséget, és ennek megfelelően jegyezzék le a műveleteket.</p>	<p>Az ebben a rétegben dolgozó gyerekek képesek arra, hogy értelmezzék a bennfoglalás és a részekre osztás közötti különbséget, és ennek megfelelően jegyezzék le a műveleteket. Az írásbeli műveletek közül az egyjegyűvel való osztást gyakoroljuk.</p>
<p>VELEM (pedagógussal) Tedd a számokat növekvő sorba! Szorzások gyakorlása társasjátékkal. Részekre osztás kirakásokkal. Leolvasások.</p>	<p>Munkafüzet: szorzás, osztás gyakorlása</p>	<p>Feladatlap-ellenőrzés</p>	<p>Feladatlap-ellenőrzés</p>
<p>Feladatlap-ellenőrzés</p>	<p>VELEM (pedagógussal) 7-es BUMM játék Dominó – első sorban szorzás, bennfoglalás gyakorlására. Eszközzel kirakások, róluk műveletek leolvasása. Maradékos osztás ellenőrzéssel. 58 : 7 =, 43 : 5 = 69 : 8 =, 52 : 6 = 27 : 4 =, 19 : 2 =</p>	<p>Időkitöltő feladatok</p>	<p>Időkitöltő feladatok</p>



*és** 1.	*** 2.	**** 3.	***** 4.
Időkitöltő feladatok, színező	Feladatlap-ellenőrzés	VELEM (pedagógussal) szorzás, bennfoglalás, részekre osztás differenciálása feladatlapokon – ha szükséges, kirakással is	szorzás, osztás, maradékos osztás gyakorlása munkafüzetben
Időkitöltő feladatok, memóriajáték	Időkitöltő feladatok	szorzás, osztás, maradékos osztás gyakorlása munkafüzetben	VELEM (pedagógussal) a feladatlap megbeszélése, a bennfoglalás és részekre osztás közötti különbség megbeszélése, lejegyzése, írásbeli osztás ellenőrzésének gyakorlása

7. Páros munka szervezése

Tantárgy:	Természetismeret
Téma:	A hazai vizek ízeltlábú állatai
Évfolyam:	5.osztály
A pedagógus célja:	A vízparti ízeltlábúakról tanultak rögzítése. A tudás azonos szintjén álló tanulók páros munkavégzésének elősegítése.

A tanulók részére átnyújtott feladat:

A és B tanuló, valamint C és D tanuló alkossanak párokat! A párok tegyenek fel kérdéseket a saját papírjukról, amelyekre a válaszokat a partner tudja megadni, mert az ő munkalapján szerepelnek véletlenszerű sorrendben! A megkapott válaszokat mindenki jegyezze fel a munkalap üresen hagyott középső oszlopába! A jellemzők alapján azonosítsátok az állatokat!

A feladatra 5 perc áll rendelkezésetekre.

A feladat második felében négyen közösen kell kitöltenetek egy táblázatot. A táblázat kitöltése kb. 3 percet vesz majd igénybe. A munkalapot a feladat első részének megoldása után kapjátok meg.



A tanuló munkalapja:

A tanuló kérdései	Az állat neve:	Válaszok B tanuló kérdéseire
Mi jellemző az állat kültakarójára?		3 pár.
Hogyan tagolódik az állat teste?		Fej, tor és potroh.
Hány láb ered az állat fejtoráról?		Élősködő.
Melyik lába különleges kialakulású?		Pete, lárva, báb, kifejlett állat.
Milyen szájszerve van?		A hímek növények nedveit szívják, a nőtények állatok és emberek véréét.
Milyen táplálkozású az állat?		Egy pár.
Mi a légzőszerve?		Teljes átalakulás.
Mi jellemző az egyedfejlődésére?		Szűrő-szívó szájszerv.
Hol él az állat?		Vízben.

B tanuló munkalapja:

B tanuló kérdései	Az állat neve:	Válaszok A tanuló kérdéseire
Hogyan tagolódik az állat teste?		Kitinpárcél, amelybe mész rakódott.
Hány szárny ered a torról?		Kopoltyú.
Hány láb ered a torról?		5 pár járóláb.
Milyen szájszerve van?		Kifejlés.
Milyen táplálkozású?		Rágó szájszerv.
Mi jellemző az egyedfejlődésére?		Mindenevő.
Melyek az egyedfejlődés szakaszai?		Fejtorra és potrohra.
Mi a különbség a hímek és a nőtények életmódja között?		Az első lábpár ollóvá módosult.
Hol fejlődik a lárva?		Tiszta, oxigénben gazdag vizekben.

C tanuló munkalapja:

„C” tanuló kérdései	Az állat neve:	Válaszok D tanuló kérdéseire
Mi jellemző az állat kültakarójára?		Fej, tor és potroh.
Hogyan tagolódik az állat teste?		3 pár.
Hány láb ered az állat fejtoráról?		Ragadozó.
Melyik lába különleges kialakulású?		Kitűnő repülő.



D tanuló kérdései	Válaszok C tanuló kérdéseire
Milyen szájszerve van?	Átváltozás.
Milyen táplálkozású az állat?	2 pár.
Mi a légzőszerve?	Rágó szájszerv.
Mi jellemző az egyedfejlődésére?	Pete, lárva, kifejlett állat.
Hol él az állat?	Vízben.

D tanuló munkalapja:

D tanuló kérdései	Válaszok C tanuló kérdéseire
Mi jellemző az állat mozgására?	Kitinpárcél, amelybe mész rakódott
Hogyan tagolódik az állat teste?	Kopoltyú.
Hány szárny ered a torról?	5 pár járóláb.
Hány láb ered a torról?	Kifejleszt.
Milyen szájszerve van?	Rágó szájszerv.
Milyen táplálkozású?	Mindenevő.
Mi jellemző az egyedfejlődésére?	Fejtorra és potrohra.
Melyek az egyedfejlődés szakaszai?	Az első lábpár ollóvá módosult.
Hol él a lárva?	Tiszta, oxigénben gazdag vizekben.

Az egész csoport feladata: A táblázatban a folyami rák és két jól ismert vízparti ízeltlábú tulajdonságait hasonlítjuk össze. Töltsétek ki a táblázat üresen hagyott celláit!

	Folyami rák		
Testtájak			
		Rágó	
		3 pár	
		Légköri oxigénhez alkalmazkodott	
	Közvetlen		
			Élősködő



8. Ötletek drámajátékra

Tantárgy: nem releváns
Évfolyam: nem meghatározott

A játékok csoportosítása: (Kaposi László (2002): Játékkönyv,)

- Kapcsolatteremtő játékok
- Bizalomjátékok
- Érzékelésfejlesztő játékok
- Lazító- és koncentrálójátékok
- Interakciós játékok
- Ön- és csoportismereti játékok
- Feszültségoldó játékok
- Szituációs játékok

Kapcsolatteremtő játékok

Gubancolás

Állítsuk úgy egy körbe a gyerekeket, hogy mindenki a kör közepe felé nyújtsa a kezét, és ezek éppen összeérjenek! (Ha túl sok a gyerek, s nem férnek így el, akkor csináljunk két vagy több kört!) Majd csukott szemmel mindenki válaszon ki két kezét a „sűrűségből”! Ha mindenki fog már két kezét, akkor ki lehet nyitni a szemeket, s az előttünk álló emberkéz gubancot aztán nekiláthatunk kibogozni. A feladat mindössze annyi, hogy úgy kell mindezt megtenni, hogy soha senki ne engedje el a már megfogott kezét. Kör kialakulása esetén vágni kell a szálát. – Játékos együttlét megtapasztalása. A közösség olyat is tud, amelyet egyénileg soha nem tudnánk megélni.

Golyóscsapágy

8 éves kortól ajánlott

A „golyóscsapágy” szót a technika világából kölcsönözzük. Tulajdonképpen ennek alapján két kört képezünk: egy külső (befele néznek) és egy belső kört (kifele néznek). A külső kör tagjai mindig tovább fognak lépni egyet. A külső és a belső kört tehát úgy alakítjuk ki, hogy mindenkinek legyen egy párja. A játékvezető kihirdeti az első feladatot. Mihelyst végrehajtották, a külső kör eggyel tovább lép, és jön a következő feladat.

Például:

Tegyétek össze a tenyereteket, és próbáljátok meg egymást eltolni! Meséljétek el egymásnak, mi volt igazán klassz a múlt héten! Egymásnak hátat fordítva, a kezeket egymással összekulcsolva le kell guggolni, majd ugyanígy föl is kell állni. Meséljétek egymásnak egy vidám történetet a gyermekkorotokból! Meséljétek el egymásnak, mi jót tanultatok a nagyszülőktől!

Bakugrás...



Pókhálós ismerkedés

6 éves kortól ajánlott

Egy körben ülünk, a játékvezető bemutatkozik, majd valakinek átadja a gombolyagot úgy, hogy annak nevét mondja – közben fogja a gombolyag végét. Az, akinek továbbadta, szintén átadja valakinek – közben annak a nevét mondja, akinek adja, és az ujjával magánál tartja a fonalat. Így szépen kialakul egy pókhálószerű rendszer. Ha elfogytak a nevek, akkor úgy kell a pókhálón átmenve (átlépkedve) felgombolyítani a fonalat, hogy odamegyünk közben ahhoz, akinél a fonal vége van. Így a gombolyag feltekerve visszakerül a vezetőhöz.

A játék közben a gyermekek koncentrálnak a fonatra, valamint arra, hogy azt feszesen tartsák, és figyelnek arra, aki a fonal „másik végén” van, és természetesen egymásra is.

Bizalomjáték – Utazás

Életkor: 12 év felett

Két változata:

- A csoport egyik tagját fejmagasság fölé emelik a többiek. Az emelés után egy ideig tartják, majd óvatosan leteszik a földre. Közben a felemelt játékos lazít, szeme csukva. Amennyiben időnk engedi, kerüljön sorra az összes csoporttag!
- Két sorban, arccal egymás felé, kb. fél méter távolságra állnak a csoporttagok (próbáljunk azonos magasságúakat egymással szembe állítani). Az első páros egyik tagja lefekszik az első hat-nyolc ember között. Azok felemelik fejmagasságig, majd továbbadják kézzől kézre egészen addig, míg a lánc végére nem ér, ahol óvatosan leteszik. Következik az első pár második tagja, majd a második pár első tagja, stb.

Érzékelésfejlesztő – Mi van a takaró alatt?

Takarjunk le egy kiválasztott tárgyat, és a gyerekek egyenként nyúljanak a lepel alá! A gyermekek egymás után, tapintás alapján egy-egy tulajdonságot mondhatnak anélkül, hogy megmondanák a nevét (anyag, méret, forma, felület, keménység, hőmérséklet stb.).

Instrukció:

Nyúlj be a takaró alá! Tapogasd meg, ami ott található! Tulajdonságot mondjál! Ne mondd ki a nevét! A többiek majd kitalálják.

Lazító- és koncentrálójátékok

Gumiember

Helyszín: szőnyeg vagy szőnyegpadlós terem

Párokban játszunk. A pár egyik tagja a gumiember (számára feszítő-lazító gyakorlat lesz ez a játék). Társa először felpumpálja a gumiembert (hangos be- és kilégzésekkel – tehát számára játékkunk légzőgyakorlat), amíg az tele nem lesz levegővel, vagyis meg nem feszül minden porcikája, majd kihúzza a dugót. A dugó nagyon kicsi, lassan áramlik kifelé a levegő. Ahogy fogy a levegő, a gumiemberek fokozatosan elernyednek, s végül elterülnek a földön.

Megjegyzés: fontos a lassúság, a folyamat koncentrált követése.



A bíró

A bíró (a játék alapváltozatában) a következő rendelkezést hozza: akit kérdezek, nem válaszolhat. Helyette a baloldali szomszédjának kell felelni. A kérdezett semmilyen módon nem jelezhet vissza, nem bólinthat, nem mosolyoghat, stb. Aki válaszol, az kiesik.

A játék a bíró újabb rendelkezéseivel tetszés szerint variálható, nehezíthető, például az *igen és nem* válaszok kizárása, minden válaszban benne kell lenni egy kijelölt szónak, csak hazug válasz adható, stb.

Önismereti játékok

Kétperces önéletrajz

Párokban játszunk. Mindegyik gyereknek két perce van arra, hogy elmondja magáról mindazt, amit fontosnak tart. A „hallgató” játékos feladata, hogy minél több mindent megjegyezzen, mert neki kell bemutatni a többieknek a társát (lehet E/1. személyben).

Miután mindketten bemutatkoztak, következik a bemutató.

Kötött mondatkezdések

Leírás: „A legjobb dolog, ami ezen a héten történt velem...”

„A legrosszabb dolog, ami ezen a héten történt velem...”

Megjegyzés: A fenti mondatok nem csak izgalmas eseményeket fejezhetnek ki.

A résztvevőknek meg kell adni a választási lehetőséget, melyik mondatkezdéssel játszsunk.

Feszültségoldó játékok

Találkozás

Életkor: 8-9 év felett

Körben, szorosan egymás mellett, a társak derekára tett kézzel áll a csoport. Egy játékos a körön belül, míg egy másik kívül helyezkedik el.

A feladat: a körön belül és kívül elhelyezkedő játékosoknak találkozni kell (kint vagy bent), a többieknek ezt kell megakadályozniuk anélkül, hogy elengednék egymást (a kört végig meg kell tartaniuk).

Megjegyzés: Erő kifejtés, sok mozgás, küzdelem és nem brutális akciók kivitelezése a cél.

Földrengés

Egyel kevesebb szék, mint a játékosok száma. A „kimaradásra” épülő játékok egyike. A játékosok szemben ülnek egymással, két sorban. A két széksor között kb. három méter távolság legyen. Középen fel-alá sétál egy játékos, majd hirtelen elkiáltja magát, hogy: „Földrengés!” Ekkor az egymással szemben ülőknek kell helyet cserélniük. Egyvalaki azonban kimarad, mivel a középső játékos is igyekszik elfoglalni egy helyet. A kimaradó kerül közepre. Kiváló feszültségoldó hatása is van ennek a játéknak.



Szituációs játékok

Páros versmondás

Mulatságos játék: a szöveg és a gesztus szétválasztására épül. A párok egyik tagja verset mond, míg társa mögötte állva, a versmondó hóna alatt előrenyújtott kezeivel gesztikulál.

A szöveget és a gesztust szinkronba kell hozni, egymásra koncentrációt igényel a játék a párok tagjaitól.

A helyzet kulcsa

Egy játékost kiküldünk a teremből. A bent maradók feladata az, hogy rövid tanácskozás után beálljanak egy állóképbe (tablóba), amelyben egy fontos szereplőnek a helyét üresen hagyták (pl. temetésről a hulla, egyházi szertartásból a pap). A kiküldött játékos feladata: megtalálni a helyét. „Nála van a helyzet kulcsa”, amint elfoglalta a helyét, megmozdulhat az állókép – vagyis szöveges, mozgásos játékkal lehet folytatni.

6. kép: Drámajáték



Fotó: Supák Erzsébet

Mintafeladat a tanítási drámára

Tantárgy: nem releváns
Évfolyam: 5-6. osztályos tanulók

Fekete-fehér⁴⁴

Téma: A borszínhöz fűződő előítéletek és az előítéletek miatti félelmek

Keret: Egy lány új iskolába megy, és ott új barátokat szeretne szerezni.

44 A drámajáték alapjául szolgáló történet ötletét Kéki Andrea (drámatanfolyami hallgató) és Mike Leigh *Titkok és hazugságok* c. filmje adta.

Szerző: Lipták Ildikó (Kaposi László – Lipták Ildikó – Mészáros Beáta (2006.): *Tanítási dráma – tanfolyami segédlet*. Suli Nova, Budapest.



Fókusz: Milyen formákban jelenik meg előítéletességünk? Hogyan érhetjük el, hogy ne kelljen megfelelnünk a kortárs csoport által diktált előítéletes viselkedési normáknak, ha azzal mi magunk nem értünk egyet? Hathatunk-e mi is a közösségre?

Tanulási területek: fajgyűlölet, a családuknak iránt érzett kötődés, barátság, szégyen

Eszköz- és teremigény: normál tanterem széthúzott padokkal, tábla, a tanár által előkészített naplóbejegyzés

Időkeret: 45 perc

Történetváz: Történetünk hőse, Cindy, 14 éves amerikai lány. Az édesanyja új munkahelyet kap, ezért a család Washingtonból egy vidéki kisvárosba költözik. Cindy könnyen barátkozó, nyitott lány, hamar tesz szert új barátokra, barátnőkre az új iskolájában. Itt az a szokás, hogy a gyerekek rendszeresen elmennek egymás lakására is. Cindy nem szeretné, ha a barátai otthonában is meglátogatnák, mert nem szívesen vallaná be nekik, hogy négy évvel idősebb nővére, Emily fekete bőrű lány. Ő még édesanyja előző házasságából született, Emily nagyon kicsi volt, mikor a szülők elváltak, majd az anyuka hozzáment Cindy (fehér) apukájához, akivel együtt nevelik Emilyt és közös gyermeküket is.

Narráció: A tanár elmondja a gyerekeknek, hogy a játék főszereplője egy 14 éves lány. A következő információkat osztja meg róla az osztályal: • Cindynek hívják. • Az Amerikai Egyesült Államokban lakik. • 14 éves.

Napló: A tanár felolvassa Cindy naplóbejegyzését. Előtte megkéri a tanulókat, hogy jól figyeljék meg a szöveget, és próbáljanak minél több következtetést levonni a lány külső és belső tulajdonságaira vonatkozóan.

„Ma elutaztunk Pursley-be. Nagyon szép hely, de borzasztó messze van Washingtontól! Egy órát repültünk, és még utána 40 percet autóztunk. Nem tudom, hogy fogom megszokni! És az osztálytársak! Iszonyúan fognak hiányozni! Már el is terveztük, hogy legalább öt búcsúbullit szervezünk, mielőtt elköltözünk Washingtonból. Mindenki nagyon kedves, mindennap elmondják, hogy hiányozni fogok. Egy titok: ezen a héten a harmadik szerelmes levelet kapom, három különböző fiútól! Nem is tudom, mit gondoljak... De hát mindegy, úgymint elköltözünk. Anyu munkája nagyon izgalmas (legalábbis szerinte), és ezt a lehetőséget nem hagyhatja ki. Emily pedig már idén is kollégiumban aludt hét közben. Most is ott van, és nagyon várom, hogy hazajöjjön. Vele mindent meg lehet beszélni, a levelet is. Apu leendő munkahelyére is benéztünk, szerintem ő is úgy izgul az újdonságok miatt, mint én. Vajon milyen lesz az új osztályom? Biztos nehéz lesz barátokat szerezniem. Úgy félek!”

Szerep a falon: A naplóban lejegyzett információkat a szerep a falon konvenció segítségével dolgozzuk fel. A következő kérdésekkel mindenképpen foglalkozunk:

- Hogy nézhet ki Cindy?
- Milyen helyzetben van az osztálytársai körében?
- Kik tartoznak a családjához?
- Mit tudtunk meg róluk és a hozzájuk fűződő kapcsolatáról?
- Milyen érzései vannak a jövője miatt?



Narráció: A tanár elmeséli a gyerekeknek, hogy Cindyék elköltöztek Pursley-be, és az új osztályba való beilleszkedés sokkal könnyebben ment a számára, mint azt gondolta volna. A gyerekek örültek a fővárosból érkezett lánynak, és minden tevékenységbe bevették őt. Volt egy olyan szokás az osztályban, hogy egy-egy hétvégén ún. „pizsamás bulikat” tartottak, és az új osztálytárstól is elvárták, hogy – mivel a nyári szünetben már sikerült berendezkedniük – minél előbb meghívja őket magukhoz. Cindy azonban mindig kerülte ezt a témát, és ha az osztálytársai kérdezték, igyekezett kibújni a válaszadás alól.

Forró szék: A tanár felajánlja a gyerekeknek, hogy kikérdezhetik Cindyt arról, mi miatt nem szeretné, ha az osztálytársai meglátogatnák hétvégén. A következő információknak kell kiderülni: Cindy tizennyolc éves nővére az édesanyja első házasságából született, tehát Emily és ő féltestvérek. Az anya első férje egy fekete bőrű férfi volt, és külső tulajdonságait Emily örökölte. Bár Cindy szerint nagyon szép a nővére, nagyon aggódik amiatt, hogy az osztálytársai elutasítók lesznek vele (illetve a testvérével) szemben, ha ez kiderül.

Értékelés: A beszélgetés azzal kezdődik, hogy a tanár elmondja a gyerekeknek: Cindy osztályában túlnyomó részben fehér gyerekek vannak, és a városban is elég kis számú a színes bőrű népeesség. A korábbi osztályában ebből nem volt problémája, de itt részese volt néhány olyan eseménynek, amely alapján úgy érezte, hogy jobban jár azzal, ha elkerüli a „szembesítést”. Beszéljük meg, milyen események, beszélgetések, mondatok részese, illetve tanúja volt Cindy, amelyek miatt nem „merte” vállalni a szembesítést!

Egész csoportos gyűjtőmunka: Hallgassunk meg minél több olyan ötletet, amely arra vonatkozik, hogy mik történhettek az osztályban és az iskolában e rövid idő alatt, amelyek láttán Cindy úgy döntött, hogy jobb lesz, ha eltitkolja testvére „kinézetét”!

Kiscsoportos állóképek: Kérjük meg a gyerekeket, hogy kiscsoportokban válasszanak ki egy-egy helyzetet a fentiek közül, és annak legerősebb pillanatát állókép formájában mutassák be a többieknek!

Értékelés: A tanulók a tanár által feltett kérdések alapján értékelik, elemzik, megbeszélik a látott képeket.

Fórum-színház: Válasszunk ki egyet a bemutatott képek közül (vagy ha azok valamelyikével nehéz lenne dolgoznunk, a pedagógus javasoljon egy helyzetet), és a fórum-színház nevű konvenciót alkalmazva vizsgáljuk meg, hogy Cindy tehet-e valamit annak érdekében, hogy osztálytársai másképp viselkedjenek! Találjuk ki azt is, hogy miként hívhatja fel a figyelmüket rá, hogyan figyelmeztetheti őket a számára kellemetlen viselkedésük miatt! Ajánlott forma: a tanulók közül kérjünk meg valakit, hogy lépjen Cindy szerepébe! A pedagógus néhány más gyerekkel együtt az osztálytársakat játssza! E szereposztás azért lehet indokolt, mert a pedagógusnak így lehetősége van arra, hogy a túl egyszerű helyzetmegoldásokat szerepből utasítsa vissza. Cindy szerepét (ezen konvenció során) játszhatja végig ugyanaz a gyerek is, de ha többeknek is kedvük volna kipróbálni, akkor nem csak instrukcióikkal látják el Cindyt, hanem a szereplő cseréjével oldjuk meg a játékot.

Értékelés: Lehetséges-e, hogy ezek után valamikor meghívja Cindy az osztálytársait magukhoz; az osztálytársak meg akarják-e látogatni őt? Képesek lesznek-e arra, hogy természetesen kezeljék Cindy nővérenek bőrszínét: megnyilvánulásaikban, gondolkodásukban

ne ez befolyásolja őket, ha találkoznak vele, vagy ha Cindyvel vannak? Ha időnkbe belefér (vagy ha lehetőségünk van rá a későbbiekben), foglalkozhatunk azzal a kérdéskörrel, hogy (ha Cindy tud hatni az osztálytársaira) a gyerekek továbbvihetik-e valahogyan felnőttkörnyezetükbe azt, amit Cindy hozott az osztályba? Hogyan befolyásolhatják szülei, nagyobb testvéreik magatartását?

7. kép: Előkészület a feladatok megoldására – dráma



Fotó: Supák Erzsébet

9. Komplex tantárgyi integrációs projekt, könyvtári és internetes kutatással

Tantárgy:	Magyar irodalom – társadalomismeret
Téma:	Budapest régen és ma: A Pál utcai fiúk Budapestje (Molnár Ferenc regényének helyszínei) A Duna-part egykor és ma (régai fényképek és mai helyszínek) Budapest az irodalomban (alkotófeladatok budapesti témájú novellák alapján)
Évfolyam:	5. osztály
A projekt célja:	A tanulók ismereteinek a bővítése. A tanulók önálló munkavégzésének, ismeretszerzésnek az előmozdítása.

Produktum: illusztrált térkép és füzet; kiselőadás, számítógépes prezentáció és totó; előadott irodalmi szövegek

Időbeosztás:

- A három utolsó tanítási hét magyar- és társadalomismeret-órái (heti 5 + 2)
- Projekthét: négy teljes tanítási nap a külső helyszínek meglátogatására és a záróeseményre
- A Pál utcai fiúk helyszíneinek bejárása
- A Duna-parti látképek mai helyszíneinek bejárása



A projekt szervezésének szempontjai

Tantárgyi integráció

Mivel az iskolai oktatás egyik legnyilvánvalóbb, legszembeötlőbb jellegzetessége a tantárgyak és tanórák szerkezete, ezért a projektszervezés egyik alapvető vezérelve a tantárgyi integráció megvalósítása volt: ezzel is jelezni akartuk, hogy most valóban másfajta munkáról lesz szó. A téma a 19–20. század fordulójának Budapestje az irodalomban és a mindennapokban. Az integráció lényege azonban a közös megvalósítás: a projektmunka folyamatosan folyik heti 7 tanórán, függetlenül attól, hogy az órarendileg eredetileg magyaróra vagy társadalomismeret volt. A projekthéten pedig mindkét tanár (illetve az osztályfőnökök) segítik a diákok munkáját.

Együttműködés

A projekt során a diákoknak végig csoportban kell dolgozniuk. Érdemes a három részfeladatra mindig újraszervezni a csoportokat, így valóban együttműködésre lesznek kényszerítve, illetve nem vesznek el végleg a rosszul összeállított csoportok sem. Ki lehet próbálni a csoportszervezés különböző módszereit: a tanár által tudatosan szervezett, heterogén csoportok, véletlenszerű (sorsolt) csoportok, illetve önkéntes alapon szerveződő csoportok. Együttműködésre azonban nemcsak a diákok, hanem a tanárok is kényszerítve vannak: egymás munkáját kell átvenni, folytatni, megerősíteni, segíteni.

Önállóság, kreativitás

A projektmunka célja, hogy egy önállóan választott feladatot saját módon dolgozzon fel a diák. A három részfeladat során a csoportok maguk választhatják ki, mivel szeretnének foglalkozni (pl. melyik képpel vagy melyik novellával). Ezenfelül meglehetősen szabad az elvárt produktum tartalma is: a térkép és füzet információi, a fotókról készített előadás, a kreatív írás. És éppoly szabad a megvalósítás formája is.

Téma 1: A Pál utcai fiúk Budapestje

A feladat egy illusztrált térkép és egy hozzá tartozó magyarázó füzet elkészítése, amely minél hívebben adja vissza a regény és a kor hangulatát, a korabeli Budapestet. A térkép alapja egy nyomtatott, az 1896-os állapotokat mutató térkép. A munkához a regény legfontosabb helyszíneinek listája, feladatok és feldolgozási szempontok járnak. Az elkészült produktumokat kiállítás keretében mutatják be a szülőknek.

A projekthéten történik a helyszínek bejárására, az itt készült jegyzetek és fényképek is rákerülhetnek a térképre.

A regénybeli helyszínek:

- VIII. Pál utca 2–4. és Mária utca sarka, a Grund
- IX. Lónyay u. 4/c, református főgimnázium, a Pál utcai iskola
- IX. Irány hazafelé az iskolából: Lónyay utca – Pipa utca (ma: Erkel utca) – Soroksári út (ma: Ráday utca) – Köztelek utca – dohánygyár (ma: Kinizsi utca)
- IX. Kinizsi utca, ahol Boka lakott



- IX. Rákos utca (ma Hőgyes Endre utca) 3., a Nemecek-lakás
- VIII. Zerge utcai (ma: Horánszky utca) reáliskola, a Vörösingések iskolája
- VIII. Fűvészkert, a Vörösingések bázisa
- VIII. és IX. Üllői út, ahol még lóvasút járt
- VIII. Esterházy utca (ma Pollack Mihály tér), közeli métázóhely volt
- VIII. Nemzeti Múzeum kertje
- VII. Röser-bazár, Károly krt. 22.

Feladatok és szempontok:

- Készítsetek térképet a regény alapján! Ehhez felhasználhatjátok a kapott térképet, de készíthettek másikat is.
- Keressétek ki a regényből azokat a jeleneteket és részleteket, amelyek az egyes helyszínekhez köthetők, idézzetek részleteket a könyvből!
- Nézzetek utána annak, mit lehet tudni az egyes helyekről!
- Szereztek képeket, ábrázolásokat ezekről a helyekről! Nézzetek utána a könyvtárban és az interneten!
- Készítsetek fényképeket a fontos helyszínekről! Hogyan néznek ki ma, mire szolgálnak? Természetesen olyan képeket is felhasználhattok, amelyeken ti magatok is rajta vagytok.
- Készítsetek rajzokat, ábrákat az egyes helyekről, a helyekhez tartozó szereplőkről vagy eseményekről! Ezekkel is díszíthetitek a térképet, vagy beletehetitek a füzetbe.

Téma 2: A Duna-part egykor és ma

Minden csoport egy kb. száz évvel ezelőtti fotó alapján dolgozik, amelyen az akkori Duna-part egy részlete látható.

A feladat egy számítógépes prezentációval megtámogatott kiselőadás, valamint egy hozzá kapcsolódó totó elkészítése. A kiselőadás szövegét egyszer az eredeti Duna-parti helyszínen kell elmondani az osztálytársaiknak, másodszor pedig a prezentációval együtt az iskolában a szülőkből álló közönségnek.

Szempontok a kiselőadáshoz:

- Mit lehet tudni ezekről az épületekről? Mi volt a funkciójuk? Mikor épültek?
- Mi történt később ezekkel az épületekkel, hidakkal?
- Mi szerepel azon a fényképen, amelyet a városnézés során fogtok készíteni ugyanarról a helyről, amelyről a régi készült?
- Használhattok térképet is a helyszín bemutatására. Személyes vagy családi emléket és élményt is kapcsolhattok a képekhez.
- A kiselőadáshoz lehetőleg a PowerPointot használjátok! A PPT legfeljebb 10 diából állhat. A diákon legyen szöveg is, de ne összefüggő szöveg, hanem csak vázlat!



Internetes források:

www.retronom.hu (képek)

www.tabankeptar.blogspot.com (képek a régi Tabánról)

www.hampage.hu/kozlekedes/erzsabethid/ (az Erzsébet hídról)

www.urbanlegends.hu (a fővárossal kapcsolatos történeteket, legendákat olvashatsz)

www.citadella.hu (a Citadella és a Gellért-hegy)

www.epiteszforum.hu (archívum)

www.muemlekem.hu (fotók)

<http://www.artpool.hu/muzik/maghely.html> (Várkert Bazár)

A fotók helyszínei:

- Ferenc József híd és a Vámház
- Margit híd, Margit-sziget, Víziváros
- Erzsébet híd, Gellért-hegy
- Lánchíd, királyi palota
- Tabán, Lánchíd
- Rudolf-rakpart, Lánchíd
- Elevátor
- Várkert Bazár
- Parlament

Téma 3: Budapest az irodalomban

Minden csoport egy budapesti témájú novella alapján dolgozik, mindenki megkapja az összes mű szövegét. Az alkotó, kreatív feladatok az egyes művekhez kapcsolódnak. Az alkotásokat a szülők előtt kell bemutatni (felolvasni, eljátszani).

Szép Ernő: Az élet olyan, mint a Lánchíd

„El kellett küldenem az albérlőmet!” címmel írjátok meg Szalobovics néni panaszát! A panasz lehet monológ vagy a szomszédasszonnyal folytatott párbeszéd. (Terjedelem kb. 200 szó.)

vagy

Írjátok meg a novellában szereplő elegáns, esernyős úriember nézőpontjából a főszerelővel való találkozást, valamint az úriember érzéseit, gondolatait! Írásotoknak adjatok címet! (Terjedelem kb. 200 szó.)

Krúdy Gyula: Ódonságok városa

Közösen írjátok érvelő fogalmazást vagy arról, hogy miért volt szebb, izgalmasabb a régi Óbuda, vagy arról, hogy miért lehet jobb az új Óbudán élni! Bármelyiket is írjátok, fogalmazásotoknak adjatok címet, s készüljeteek föl a hatásos felolvasására!

vagy

Írásban fogalmazzátok meg egy hetvenéves óbudainak a novella keletkezésének idején egy kocsmában elmondott átkát és fohászatát az Óbudát Pesttel összekötő híd megépítése ellen! A panasz lehet monológ vagy egy ivócimborával folytatott párbeszéd. (Terjedelem kb. 200 szó.)

Karinthy Frigyes: Mint idegen forgok Pesten

Írjátok egy másik befejezést a novellához, amelyben nem vagy nem így és nem a Deák téri templomnál leplezi le magát a főszereplő-elbeszélő (Karinthy)! (Terjedelem kb. 200 szó.)

vagy

Írjátok meg a novellának egy olyan változatát, amelynek a városnéző buszra külföldiként befurakodó mai magyar gyerek a hőse! (Terjedelem kb. 200 szó.)

Nagy Lajos: Autóbusz

Közösen írjátok egy olyan felelősdit, amellyel a két veletek egykorú lány szórakoztatta magát és az utasokat! Ne a novellában használt „rácsapót” használjátok, hanem valami mást! A legalább tíz felelgetésből álló szöveget írjátok le, de készüljetez föl páros vagy kórusral és kórusvezetővel megvalósított előadásra is!

vagy

Írjátok meg a novellában történeteket a vonagló ajkú hölgy nézőpontjából! Beszámolója lehet monológ vagy barátnőjével egy kávéházban folytatott párbeszéd. Írásotoknak adjatok címet! (Terjedelem kb. 200 szó.)

Bächer Iván: Dido

Írjátok érvelő válaszlevelet a *Dido, a bűnös* című tárca végén található rendőrségi határozatra! (Terjedelem kb. 200 szó.)

vagy

Írjátok meg a novellában történeteket Dido nézőpontjából! Írásotoknak adjatok címet! (Terjedelem kb. 200 szó.)

8. kép: Munka csoportban



Fotó: Supák Erzsébet



10. Digitális eszközök használata tanórán – feladatillusztráció

Komplex óravázlat

Műveltségi terület	Élő idegen nyelv				
Tantárgy	Angol nyelv				
Évfolyam	5. évfolyam				
Tematikus egység	Wellness Week at school				
Az óra témája	Healthy lifestyle at school				
Az óra cél- és feladatrendszere	combined/mixed lesson A tanulók figyelmenek a felhívása az egészséges életmód fontosságára. Idegen nyelvi ismeretek: szókincs, egyszerű mondat szerkezetek. Együttműködés és önálló munkavégzés, kommunikáció és szociális interakciós készségek fejlesztése. Digitális(tan)eszköz-használat fejlesztése.				
Az óra didaktikai feladatai, fejlesztendő kompetenciák	Digitális(tan)eszköz-használat, kommunikáció, szociális kompetenciák, előadói készségek, gondolkodás fejlesztése.				
Tantárgyi kapcsolatok	informatika, biológia				
Alprogrami kapcsolatok	DA, ÉA				
Szükséges eszközök, források	Poór Zsuzsanna (2018): TEAM 1. EKE OFI, internet, tablet				
Időkeret (45 perc)	Célok és feladatok	DFHT munkaformák	Eszközök	Kapcsolódás az alprogramhoz	Megjegyzés
2 perc	A tanuló tevékenysége Szervezési feladat: A tanulók elfoglalják a helyüket a nyelvi teremben.	Az óra technikai előkészítése.			

Időkeret (45 perc)	A tanulókatévékenysége	Célok és feladatok	DFHT munkaformák	Eszközök	Kapcsolódás az alprogramhoz	Megjegyzés
5 perc	Motiválás, ráhangolás: <i>Kahoot</i> quiz megoldása egyénileg, tableteken.	Előzetes ismeretek felhasználásával a témára való ráhangolás.	Egyéni feladatmegoldás	interaktív tábla, tabletek, internet	DA	https://create.kahoot.it/details/meal/e8113e5c2e-45e0-95ff-c0fa63aecd55
18 perc	Csoportmunkák: (3 x 5 fős tudásban heterogén csoport) 1. <i>Gondolattérkép</i> készítése a témához kapcsolódó szókincsből (gyümölcsök). 2. <i>Szófelhő</i> készítése a témához kapcsolódó szókincsből (étkezesek). 3. PPT készítése <i>Piktochart</i> program használatával (egészséges életmód témában).	Digitális (tan)eszközök használata. Együttműködés, kommunikáció, szociális interakciók és kreativitás fejlesztése. A tananyaghoz tartozó fogalmak, szókincs gyakorlása és elmélyítése.	Kiscsoportos munkavégzés	számítógépek, tabletek, tankönyvek, internet	DA, ÉA	https://www.mindmap.com/ https://wordart.com/ https://create.piktochart.com/infographic/saved-/39811680



Időkeret (45 perc)	A tanulók tevékenysége	Célok és feladatok	DFHT munkaformák	Eszközök	Kapcsolódás az alprogramhoz	Megjegyzés
7 perc	Csoportmunkák prezentálása interaktív tábla segítségével.	Digitális eszközhasz- nálát. Kommunikáció, előadói készségek és figyelem fejleszté- se.	Kiscsoportos bemutató	interktív tábla, pendrive	DA	
10 perc	Gyakorlás öndiffe- renciálással a <i>Duolingo</i> program segítségével.	Digitális eszköz- használat. Önálló munkavégzés. Játékos nyelvtanulás – mondatyszerkesz- tés.	Páros munka- forma	számító- gépek, internet	DA	https://www.duolingo.com/
3 perc	Óra értékelése	Óra zárása. Értékelés, önérté- kelés.	Frontális Egyéni és csoportos			Pozitív meg- erősítés, sze- mélyre szabott értékelés

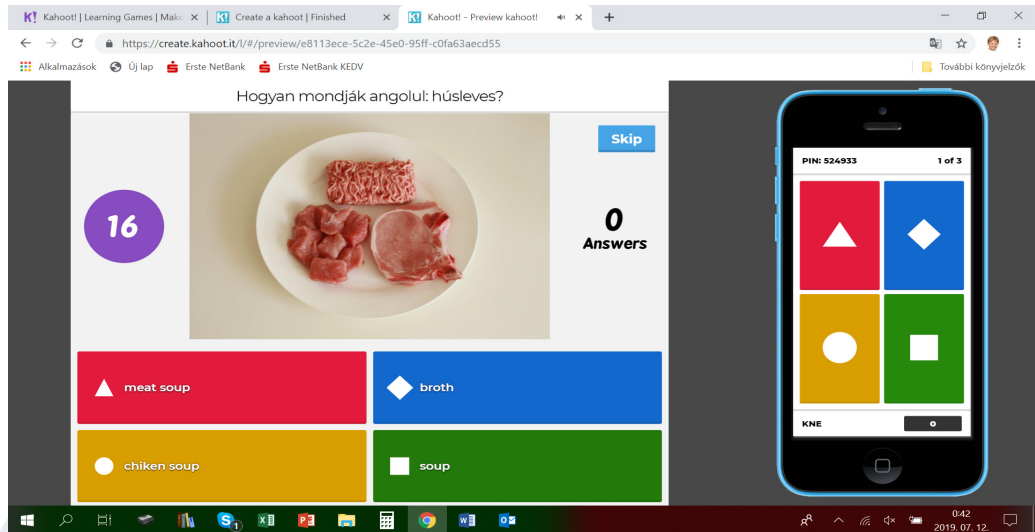


Mellékletek

Kahoot quiz

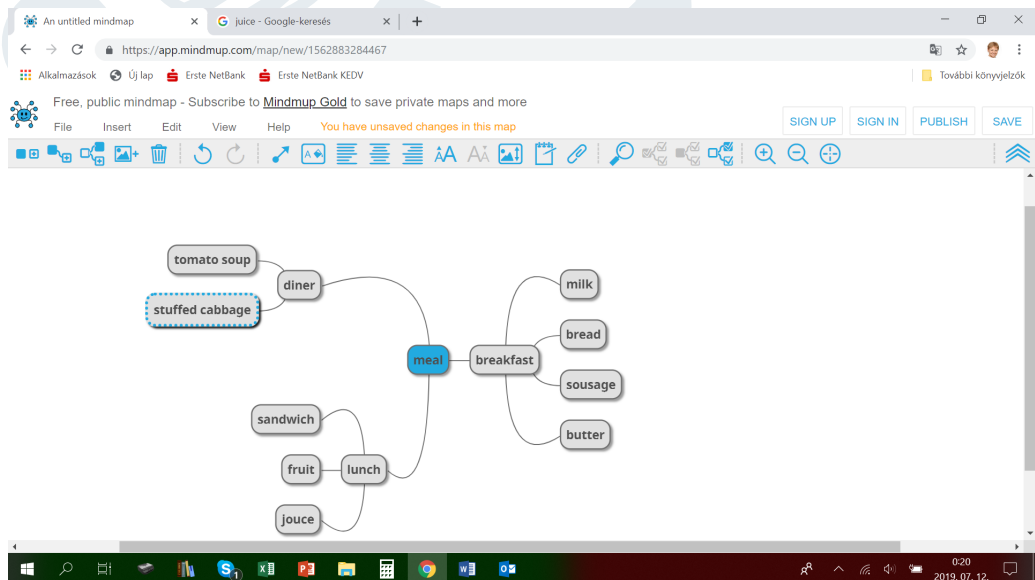
<https://kahoot.com/>

<https://create.kahoot.it/details/meal/e8113ece-5c2e-45e0-95ff-c0fa63aec55>



Mindmup – Gondolattérkép

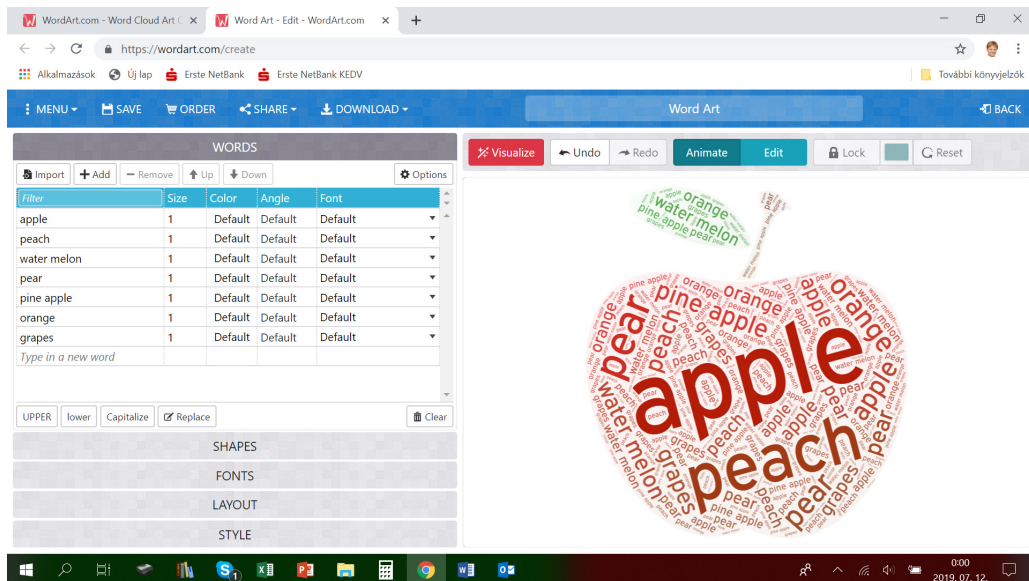
<https://www.mindmup.com/>





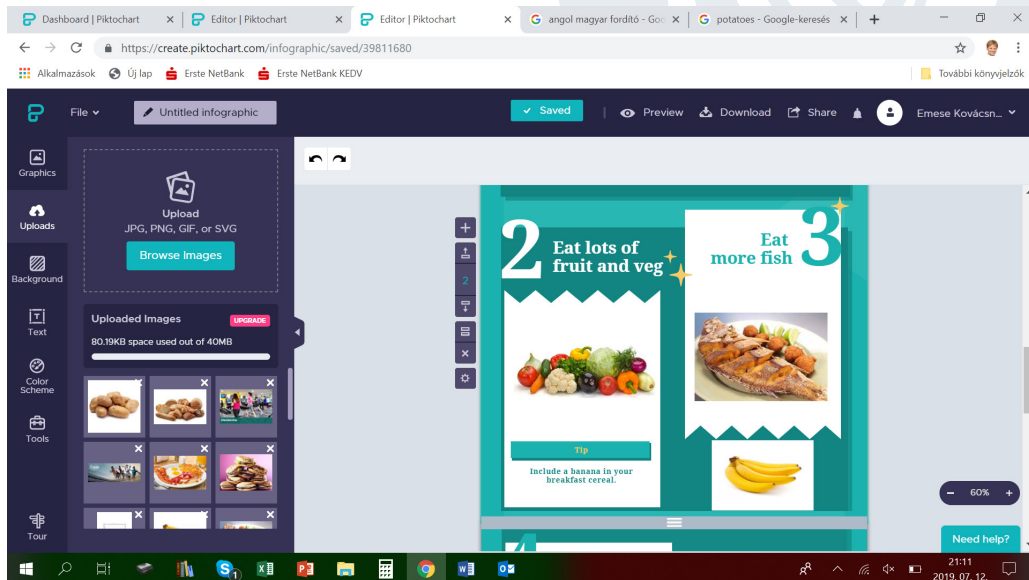
WordArt – Szófelhő

<https://wordart.com/>



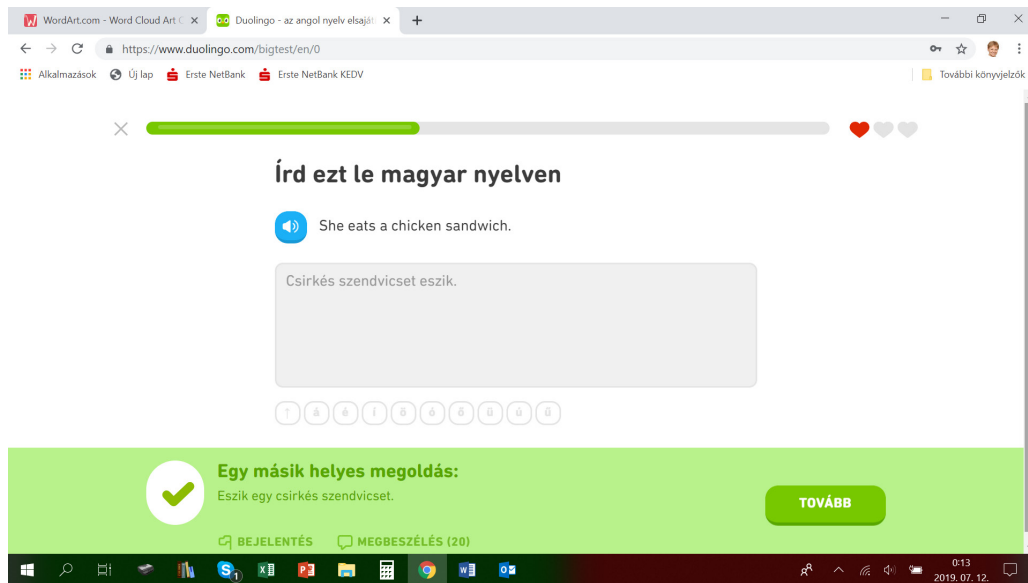
Piktochart

<https://create.piktochart.com/infographic/saved/39811680>






Duolingo – Játékos nyelvtanulás





<https://www.duolingo.com/>




WordArt.com - Word Cloud Art x Duolingo - az angol nyelv elsajátí x +

← → ↻ <https://www.duolingo.com/bigtest/env/0>   


Alkalmazások Új lap Erste NetBank Erste NetBank KEDV További könyvjelzők


×    



Írd ezt le magyar nyelven

 She eats a chicken sandwich.


Csirkés szendvicset eszik.



 **Egy másik helyes megoldás:**
Eszik egy csirkés szendvicset.

 BEJELENTÉS  MEGBESZÉLÉS (20)

TOVÁBB

Windows taskbar:  0:13 2019. 07. 12.





Tanulni élmény!



EGER 1774



ESZTERHÁZY KÁROLY EGYETEM
