

**Hogyan oktatják Hejőkeresztúrbán a Komplex Instrukciós
Program segítségével a hátrányos helyzetű tanulókat**

CSV 848

Tartalomjegyzék

1, Bevezető.....	3
2, A Komplex Instrukciós program.....	4
I. A gyakorlatban	6
3, A kutatás célja és módszerei, elsődleges tapasztalataink	8
4, A pedagógus általában.....	10
5, A KIP pedagógusai és a hátrányos helyzetű tanulók.....	11
6, A kutatás eredményei és értékelése	
I. A pedagógus a program tükrében.....	14
II. A pedagógusok a gyakorlatban	15
III. Nevelésszociológiai és pszichológiai tényezők	16
7, A valós helyzet.....	17
8, Felhasznált Irodalom	19
9, Függelék.....	20

Bevezető

Napjaink egyik aktuális pedagógiai problémája a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatása. A helyzet a világ számos országában hasonló. Fontos téma ez a magyar közoktatásban is, hiszen a 2010-es adatok szerint a tankötelezett tanulók 38,7 százaléka hátrányos vagy halmozottan hátrányos szociális körülmények közül érkezett. (Jelentés a magyar közoktatásról, 2010) Feltéhetően ezek az adatok az elkövetkezendő években nem fognak csökkenő tendenciát mutatni. A probléma térségünkben is kiemelt fontosságú, hiszen az utóbbi években bekövetkezett gazdasági válság Magyarország északkeleti régióját fokozottan érintette, ami kihatott a családok szociális és gazdasági helyzetére is. Például gyárak, ezzel együtt munkahelyek szűntek meg, veszélybe sodorva emberek tízezreinek helyzetét. Számos család került olyan helyzetbe, melyből máig nem sikerült kilábalniuk. Problémákról ehhez kapcsolódóan természetesen korábban visszanyúlva is beszélhetünk. Országunk több területén élő családok kerültek perifériára.

A szakemberek számos olyan módszert dolgoztak ki, amelyek segítenek abban, hogy az érintett tanulók nyelvi és egyéb kompetenciái, kognitív funkciói hasonlóképpen fejlődjenek, mint társaiké. Nemzetközileg ismert programok közé tartozik a művészeti oktatás, a környezeti nevelés fontosságát hangsúlyozó és a drámapedagógiára épülő módszerek, de ide sorolhatjuk a tanodaprogramokat is. Ezek a technikák többé-kevésbé hatékonyan működnek az intézményekben megfelelő vezetés és szakemberek közreműködésével.

Fontosnak tartjuk, hogy beszéljünk a témáról, úgy gondoljuk, a megfelelő módszerek ismeretében a pedagógusok sokat segíthetnek a tanulóknak. Számos sikeres eszköz működik hatékonyan, mi ezek közül a Komplex Instrukciós Programot szerettük volna közelebbről megismertetni. Kutatásunk témaként azért választottuk a hejőkeresztúri modellt bemutatását, mert magunk is hasonlóan fontosnak tartjuk azt, hogy a gyerekek játszva tanulhatnak. Azoknak a tanulóknak, akik családi körülményeik miatt hátránnyal kezdik az iskolai tanulmányaikat, fontos, hogy az intézmények olyan módszereket alkalmazzanak, amelyekkel a motivációt, a kognitív képességeket és a nyelvi kompetenciákat is képesek fejleszteni. Több módszer vallja ezt az elvet, de mi a Komplex Instrukciós Programot találtuk a legszimpatikusabbnak.

A Komplex Instrukciós Program

Az Egyesült Államokbeli Stanford Egyetem oktatáskutatói kidolgoztak egy olyan speciális módszert, amely egyedülállónak és sikeresnek bizonyult az ott élő hátrányos helyzetű tanulók fejlesztésére.

Magyarországon először 2001-től a hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskolában kezdték alkalmazni ezt a programot. Hejőkeresztúr Miskolc és Tiszaújváros között mondhatni félúton található. Többségében a helyi, valamint Hejőszalonta és Szakáld községek lakói alkotják a diákok jelentős részét az iskolában. Hátrányos helyzetű településekről beszélünk, az ott élők a rendszerváltás óta egyre rosszabb helyzetbe kerültek a munkanélküliség előretörése miatt. Ez az életminőségi romlás természetesen hatással van a gyerekekre is. Tudhatjuk, hogy a hátrányos vagy halmozottan hátrányos körülmények között élők korlátozott nyelvi kóddal és szegényebb ismerethalmazzal rendelkezhetnek. Ezek a hiányok pedig megmutatkoznak a gyermekek szóhasználatában és viselkedésében is. A IV. Béla Általános Iskola pedagógusai ezeket az információkat figyelembe véve kerestek módszereket annak érdekében, hogy segítsék a gyerekeket és fejlesszék a kompetenciáikat. Az iskola a település központjában található, tanulóinak létszáma az elmúlt években 220-240 fő között mozgott, a 2011/2012-es tanévben 238 fő volt. A tanulók 68%-a hátrányos helyzetű, 58% halmozottan hátrányos helyzetű. Ezek az adatok sarkallták arra az intézményben dolgozó szakembereket, hogy változtassanak nevelési koncepcióikon és pedagógiai módszereiken. Így találták meg a számukra legmegfelelőbbet, a Komplex Instrukciós Programot, amit magyar tantervre, magyar tananyagra és magyar gyerekekre dolgoztak át.

Az osztályok viszonylag alacsonyabb, általában húszfős létszámmal működnek, ami hozzájárul a pedagógiai célok hatékonyabb érvényesüléséhez. Erre azért van szükség, mert fontosnak tartják a tanítás jó minőségét, ezt pedig befolyásolhatja a tanulók nem megfelelő létszáma. A Komplex Instrukciós Program első látásra hasonlít az oktatásban már korábban is ismert és használt csoportmunkához. Jobban vizsgálva a módszert azonban jelentős különbségeket láthatunk. Az alapvető eltérés a heterogén tanulói csoportok szervezésében rejlik: Fontos, hogy a csoportok alakulását a pedagógus befolyásolja. Erre azért van szükség, mert minden egyes csoportot vegyesen kell alkotnia eltérő képességű, más-más területeken fejlesztésre szoruló tanulóknak. A feladatok is eltérnek az általánosan ismert hétköznapiól. (Hogy éreztessük ezt az eltérést, az alábbiakban bemutatunk egy általunk is látott feladatot.) A pedagógus dolga, hogy a tananyaghoz kapcsolódó, de életszerű feladatot adjon minden egyes csoportnak.

A legideálisabb, ha négy-öt fő alkot egy csoportot, mert ekkora létszámnál könnyű egymás ellenőrzése, és a közös munka is egyszerűbben haladhat. Egy csoporton belül minden egyes tanuló különböző szerepeket kap, amit a szaktanár jelöl ki. Minden csoportban kell lenni egy eszközfelelősnek, aki az adott feladathoz megfelelő felszerelést biztosítja, felügyeli. Van egy kistanár, aki irányítja a munkát, és szabályozza, hogy mindenki megfelelő mértékben vegye ki a részét a közös munkából. Az idő és rendfelelős feladata, hogy ha szükséges, fegyelmezze a csapat munkáját annak érdekében, hogy a megadott időn belül végezzenek a munkával. Az írnok végzi a jegyzetelési feladatokat, de a rajzos munkáknál a csoport többi tagja is részt vesz. A csoportban kell lenni egy beszámolónak, aki a munka végén az osztály előtt mutatja be a feladatot és annak eredményét.

Minden munkavégzésnek van lenyomata kollázs, rajz vagy festés formájában. A csoportmunkák ideje alatt a pedagógus feladata, hogy figyelemmel kövesse a csoportok munkáját. Oda kell figyelnie arra, hogy ne szóljon bele a munkavégzésbe, csak akkor, ha segítségét a diákok igénylik, mert ezen feladatok megoldása alatt az a cél, hogy a tanulók egymástól tanuljanak. Kulcsfontosságú, hogy a megadott szerepek rotálódjanak a csoporton belül, mert minden tanulónak ki kell próbálnia magát minden egyes helyzetben. A különböző szerepek különböző kompetenciákat fejlesztenek. Kiemelt lehet ilyen szempontból a nyelvi képességek fejlesztése, hiszen már korábban is említésre került, hogy a program olyan gyerekek felzárkóztatására készült, akik szociokulturális hátrányaikból adódóan nehezebben képesek érvényesülni az iskolában. Ilyen hátrányt jelent az anyanyelvi szókészlet szegénysége, vagyis a korlátozott nyelvi kód, amit mindenképpen fejleszteni kell ahhoz, hogy a tanuló képes legyen akár csupán egy szóbeli feleletnél arra, hogy kerek mondatokban tudjon válaszolni a feltett kérdésekre. A csoport közös munkáján túl a pedagógus egyéni feladatokat ad a tanulóknak, amelyeket személyre szabva alkot meg annak megfelelően, hogy milyen területen igényelnek fejlesztést. Fontos, hogy a feladatok élvezhetőek legyenek minden tanuló számára, ezzel hozzá lehet segíteni őket a sikerélmény átéléséhez, ami fontos külső motivációs tényező.

I. A gyakorlatban

A látogatások alatt, amikor KIP órákat figyeltünk meg, találkoztunk egy izgalmas nyelvten órával. Ennek menetét bemutatva fogjuk ismertetni a módszert a gyakorlatban. Vizsgálataink során nem volt kritérium a tanulók életkora, sem pedig a tantárgy, így mi igyekeztünk több pedagógust, különböző órákon, különböző életkorú osztályokban megfigyelni. Az általunk kiválasztott bemutatásra szánt órát azért találtuk érdekesnek, mert ebben az esetben volt képes a megfigyelt pedagógus a leginkább elvonatkoztatni attól, hogy intézményes keretek között folytatja a tanítást. Hatodik osztályban végeztük a megfigyelést. Az anyag a szófajok témájának összefoglalása volt. A pedagógus a korábban kialakított öt csoport számára adott a tananyaghoz kapcsolódó, de eltérő feladatokat. A központi téma, amelyben egyeztek a csoportfeladatok a bokszt volt. Minden csoport kapott egy adott szófajt (pl.: ige, főnév, számnév, stb.), és a feladatuk az volt, hogy minél több szót gyűjtsenek össze a témával kapcsolatban. Vizsgáljunk most csupán egy csoportot, mondjuk azt, ahol a gyerekek igeeket kerestek (1. ábra). A megfelelő fejlesztés érdekében négy KIP-es óra alatt a csoportok nem változnak, a szerepeket ők maguk osztják fel az óra elején, de adott elrendezésen belül kétszer senki sem vállalhatja ugyanazt a szerepet. Mindegyik tanuló kipróbálja magát minden helyzetben, lassan beletanul a felelősségteljes, irányítást igénylő helyzetekbe ugyanúgy, mint azokba, amelyek inkább a feladattal való közvetlen munkát és kreativitást igénylik.



1. ábra

Így valósul meg a hátrányos helyzetű tanulók státuszkezelése. Az eszközfelelős tehát beszerzett tollat, ceruzát és papírt, a rendfelelős feladata volt, hogy felügyelje a munkamegosztást és fegyelmezze a csoport tagjait. Ebben a felállásban ő látta el az időfelelős szerepét is, így figyelnie kellett arra is, hogy a csoport sikeresen be tudja fejezni a munkáját a megadott időn belül. Az írnok jegyezte le a papírra saját és társai ötleteit. A csoportok 10 percet kaptak a megbeszélésre, és a feladat elvégzésére. A munka végeztével a beszámoló, vagy más néven szónok feladata volt, hogy bemutassa a többi csoport számára a feladatuk megoldását. Ez úgy zajlott, hogy miután a csoportok rendfelelősei elpakolták az eszközöket, a szónokok egy központi helyre álltak, így mindenki láthatta és hallhatta az kiselőadásokat.(2. ábra)



2. ábra

Eközben a pedagógus egy semleges helyről figyelte az eseményeket, nem foglalt el központi helyet az óra lebonyolításában, de szükség esetén segítséget adott a diákoknak. Az egyéni feladatokat a gyerekek szintén ugyanabban a témában kapták. A látogatott órák többségében nem volt idő az órán való megoldásra, így a gyerekek otthon foglalkozhattak a számukra kitalált feladatokkal. Miután minden csoport felelőse előadta a munkáját, a pedagógus egy ringet varázsolt a tanteremből. Önként vállalkozó gyerekekkel imitáltak egy valódi bokszmérkőzést. Ennek természetesen kisebb volt a tanulást segítő funkciója, de

nagyon hasznosnak találtuk abból a szempontból, ahogy a szófajok feldolgozásának érdekében használta fel ezt a módszert a pedagógus. A gyerekek többféleképpen is hasznát láthatták az órai munkának, hiszen cselekvő módon tanulhatták meg a bokszhoz kapcsolódó igéket, főneveket és határozószókat.



3. ábra

A kutatási célja és módszerei, elsődleges tapasztalataink

Munkánk során többször volt szükség arra, hogy pontosítsuk a kutatásunk témáját. Végző célunk a Komplex Instrukciós Program olyan titkainak megismerése volt, amelyek leginkább a módszer pedagógusokra irányuló személyi követelményeiben rejlenek. Ezek megismerésével talán további kutatások rámutathatnak például arra, milyen személyiségjegyek – és akár a pedagógusképzésbe beépíthető fejlesztésük – segíthetik elő a hátrányos helyzetű tanulók tanítását. Kutatásunk alatt nem csak KIP-es órákat figyeltünk meg a hejőkeresztúri intézményben, hanem részletes strukturált interjúkat is készítettünk a pedagógusokkal (1. sz. függelék). Az interjúk kapcsán azért választottuk a kikérdezés módszerét, mert fontosnak tartottuk, hogy a pedagógusokkal személyes kapcsolatot létesítve szerezzünk információkat például arra vonatkozóan, hogyan értékelik saját maguk és kollégáik munkáját, vagy, hogy milyen pozitív vagy negatív tapasztalataik vannak a módszer

kapcsán. Mivel a módszerrel kapcsolatban gyakran ad a tanári kar interjúkat, azokat felhasználva alakítottuk ki a mi interjúnk kérdéseit. A tizenhét tagú tantestületből főleg azokra a pedagógusokra fókuszáltunk, akik a módszer 2001-es évi bevezetése óta a legtöbb tapasztalattal rendelkeznek a Komplex Instrukció módszerét illetően. A tanári kar kifejezetten közvetlen kapcsolata és összeszokottsága miatt bizonyos kérdésekre kapott válaszokban nem találtunk sarkalatosan nagy eltéréseket, ezért inkább az árnyalatnyi különbségekre fordítottunk nagyobb figyelmet. Mindezeket figyelembe véve, a tizenhét fős tantestületből leginkább tizenkét választott pedagógus válaszaival dolgoztunk.

Az interjúk alatt többek között arra voltunk kíváncsiak, hogy mit gondolnak a saját módszerükről, annak hatékonyságáról és előnyeiről. A válaszok alapján tiszta képet kaptunk arra vonatkozólag, milyen fő kompetenciákkal és személyiségjegyekkel szükséges rendelkeznie egy pedagógusnak ahhoz, hogy akár több tíz éves tapasztalattal a háta mögött is nyitott legyen innovatív módszerekre, és képes legyen szeretettel üzni a hivatását. A megkérdezett tanárok válaszaiból izgalmas következtetéseket tudtunk levonni. Ezeket a következtetéseket felhasználva folytattuk tovább kutatásainkat az intézményben. Voltak előzetes ismereteink, amelyek arra engedtek következtetni bennünket, hogy a Komplex Instrukciós Program segítségével a pedagógusok és a diákok között egy újfajta kapcsolat kialakítására nyílik lehetőség. Egy megújult, modernebb tanár-diák kapcsolat olyan formája ez, amely alkalmazható már az iskolakezdéstől. Többször szót ejtettünk már a hátrányos helyzetűek problémáiról. Ebben a kontextusban is meg kell említenünk, hiszen az innovatív tanár-diák kapcsolat szempontjából fontos megjegyeznünk, az érintett gyerekek hátrányaikból adódóan milyen új lehetőségekre tesznek így szert. Megismertük a családi környezetüket és az abból fakadó hátrányokat. A pedagógusok ezen kapcsolat létrehozásával olyan problémák áthidalására képesek, amelyek megoldására eddig kevés jó példát láthattunk.

Kérdéseinket olyan pedagógusoknak tettük fel, akik legalább tíz-tizenöt éve dolgoznak a szakmában. A megkérdezettek első benyomása a Komplex Instrukciós Programról nagyrészt hasonló volt. Állításuk szerint, amikor először hallottak a módszerről, megijedtek a komplexitásától, de kifejezetten érdekesnek találták. Szerettek volna megfelelni az elvárásoknak, amiket első sorban önmaguknak állítottak fel.

Fény derült arra is, hogyan sikerült beépíteni ezt a technikát a saját módszereik közé. A tantestület tagjai egymást segítve és bátorítva évek alatt tökéletesítették a módszert. A tanárok egymás óráját látogatva lestek el olyan praktikákat kollégáiktól, amiket aztán alkalmazni tudtak. A közös munka alatt olyan kölcsönös tisztelet alakult ki, amely nem vezetett konfliktusokhoz, sokkal inkább egymás elismerése és elfogadása volt a fő cél. Az

elsajátításhoz szükséges időt nem lehet konkrétan behatárolni. Években kell gondolkodnunk, de ezeknek az éveknek a száma egyénenként több vagy kevesebb. Többen máig tartó folyamatként jellemezték az elsajátítást. Megtudtuk, hogy állandó megújulást igényel a pedagógusoktól annak érdekében, hogy munkájukat nem csak jól, hanem a lehető legnagyobb sikerrel végezhessék. Az ott dolgozó pedagógusok egészséges kritikával látják saját magukat és a kollégáikat. Ez hozzájárul az egyéni és közös munka fejlődéséhez, céljaik eléréséhez. Közös az a látásmód is, mely szerint mindig van olyan terület, ahol fejlődni lehet. Egy több tíz éves tapasztalattal rendelkező pedagógusnak is szüksége van az újítás és a fejlődés képességére és lehetőségére egyaránt. Meglepő volt számunkra, hogy az elsajátítás során nem voltak olyan erős kudarcok, amelyek demotiválóak lettek volna számukra. Inkább a sikerekre emlékeztek vissza. Az ott dolgozó tanárok tisztában vannak azokkal a kulcskompetenciákkal, amelyek segítik a szakmai előrehaladást.

A pedagógusról általában

A jó pedagógusnak ma már egyáltalán nem csak tananyagot kell átadnia a tanulónak. „Ahogy Csapó Benő foglalja össze, az eddigi gyakorlathoz képest ma már „egy tanárnak sokkal többet kell tudnia egyrészt magáról a tanulóról, az érdeklődés felkeltésének, a motiválásnak a módjairól, a képességek fejlődéséről és a fogalmi váltásról, a tudás szerveződéséről, a kompetenciák és a műveltség alakulásáról, másrészt a rendelkezésre álló tananyag természetéről, reprezentációjának módjairól, a taneszközökről, a különböző eszközök és módszerek fejlesztő hatásáról.” (Csapó, 2002)

Ez a megváltozott elvárásrendszer teljesen új tanármodellt igényel, valamint sokkal magasabb szintű és professzionálisabb kommunikációt vár el a pedagógustól, mint ezelőtt. Ehhez viszont a tanárnak szakítania kell a régi autokrata, antidemokratikus tanárképpel. Sok pedagógus küzd a bizonyos „mai gyerekek” problémával. Ahogy az egyik megkérdezett tanár válaszolta: *„A mai gyerekek nem rosszak, csak másabbak. Ez természetes.”* A rendszerváltás előtti időszak pedagógiai ideológiájába tartozott az a gondolat, hogy a tanár tekintélye az elsődleges szempont. Kevésbé törődtek az egyéni sajátosságokkal, ami a diákok motivációját erősen befolyásolta. A mai elvárások világosan láttatják/kimondják, hogy a pedagógusnak egyenrangúbb félként kell kezelnie a tanulót ahhoz, hogy a köztük lévő kommunikációból tanulni lehessen. Így közelebb is kerül az osztály minden tagjához, ami más új keletű elvárásoknak való megfelelést is megkönnyíti. A pedagógusnak nem tekintélyével kell leszámolnia, hanem a tekintélyelvűséggel. A megszokott tanár-diák

hierarchiai viszony bevett szabályait meg kell változtatnia, határait ki kell terjesztenie. Meg kell ismernie minden egyes diákot ahhoz, hogy ez az újfajta pedagógiai kapcsolat létre tudjon jönni. Nagyobb teret kell engednie a tanulóknak, mint ezelőtt. Részben fel kell adnia a domináns irányító szerepet, hiszen ma az ideális tanártípus biztat, nyugodt és biztonságos légkört teremt, ahol természetes a tanulói közlés. A pedagógusnak a gyermek érdekeiben muszáj eljárni és igényeit ki kell tudni szolgálni annak érdekében, hogy a tanulók képesek legyenek az ismeretek elsajátítása mellett azok gyakorlati alkalmazására is. A problémák felmerülésekor nem saját igazáért kell küzdenie, hanem egy ésszerű, érvekkel alátámasztható megoldásért. Így maga a tanár nem önmagában jó vagy rossz, hanem a kommunikációs folyamatban mérettetik meg állandóan. (Dálnokiné 2001)

Kiemelt fontosságúvá válik tehát, hogy a pedagógus hogyan adja át a tananyagot. Tudatosan kell megterveznie munkáját annak fényében, hogy a diák tanuljon, ha lehet még abból is, ahogyan kérdeznek tőle, ahogy és amennyit beszélget vele a tanár. Ezt a tudatosságot pedig egyénekre szabva kell a pedagógiai módszerei tükrében alkalmaznia.

Láthatjuk, hogy ma a jó tanár eszközrendszere eléggé komplex. A felsorolt eszköztár használata kiválóan segíti a diákokat a tananyag kreatív, hatékony és maradandó elsajátításában, kommunikációjuk megfelelő fejlődésében, sőt még társas viszonyaik alakulásában is. Fontos megjegyeznünk, hogy az alsó tagozatban ezen módszerek kis része alkalmazható csak, mivel ott még alapkészségek kialakításáról, írás- és olvasástanítástól, valamint nem utolsósorban nevelésről van szó. Így a fenti módszerek nagyrészt a középiskoláknak maradnak. Olyan középiskoláknak és pedagógusoknak, akik magabiztos és használható tudással, valamint kompetenciákkal rendelkező érettségizett diákokat szeretnének látni. Azonban erős várat csak stabil alapra lehet építeni. Ahhoz hogy működjenek ezek a huszonegyedik századi végtelenül fejlett módszerek a középiskolákban, ahhoz az általános iskolai évek alatt, azon belül is főleg az alsó tagozatos időszakban a tanulókat erre fel kell készíteni.

A KIP pedagógusai és a hátrányos helyzetű tanulók

Az iskolai fejlesztés és képzés folyamata célorientált. Ahogy korábban is leírtuk, a középiskola közvetlenül az életben való helytállásra készít fel. Az érettségizőnek felnőttként meg kell állnia helyét az akcelerált világban. Az állásinterjúkon, a szakmájában, a baráti körében a gyorsan fejlődő és nagy elvárásokat támasztó világban. Azonban a középiskola ideje is korlátolt. Nem a nulláról építkezik, és annál hatékonyabb, minél komolyabb

előképzettséggel érkező diákokat kell elkezdenie fejleszteni. Így ró egyre nagyobb feladatot az általános iskolákra, illetve így kap egyre nagyobb hangsúlyt a már említett alapkompenciát megalapozó pedagógusi munka az alsó tagozatban. Eljutottunk tehát oda, mekkora felelősség hárul az iskolakezdés tanítóira. Ne felejtsük el azonban azt, hogy nagyobb utat ők is csak hosszabb idő alatt tudnak megtenni. Az első osztályban is létezik természetesen egy tudásszint vagy szocializációs szint, amelyre építeni kezdenek a tankönyvek, a taneszközök, az iskolai környezet és elvárásrendszer, valamint a pedagógusok. Itt mutat a hátrányos helyzetű tanuló hiányosságokat. A mi közoktatásunk ezt a szintet egy átlagos magyar családból érkező gyermek képességeihez állította be, azonban nagyon sok, és évről évre egyre több, ehhez a színthez képest hátrányos helyzetű család gyermekei kezdik meg első iskolaévüket.

Az egyik oldalon tehát ott vannak azok a tanulók, akiket négy év alatt a közoktatás terve szerint fel lehet, illetve a frissen képzett pedagógusok képességeik szerint fel tudnak juttatni a létrán olyan magasságba, ahonnan könnyedén át tudnak kapaszkodni a következő létrára. A másik oldalon pedig olyan tanulók állnak, akikkel a rendszer nem tud és nem is akar feljuttatni az középiskolai képzés létrájának legmagasabb fokára, mert olyan hiányosságokkal indulnak, amelyeket behozhatatlan lemaradásnak tart a rendszer. De hogyan található meg a mindenki számára legmegfelelőbbnek bizonyuló megoldás?

Ezt a problémát hatékonyan és sikeresen kezelni annyit tesz, mint megtalálni a módszert, amellyel egy adott iskolai osztályon belül a szakadék a két csoport között mihamarabb megszűnik és áthidalhatóvá válik. A legfontosabb feltétel, hogy mindeközben ugyanúgy haladjunk az oktatásukkal és fejlesztésükkel, ahogyan a felzárkóztatást igénylő diákok nélkül haladnánk. Nem érezhetnek a visszahúzó erőt a nem hátrányos helyzetű gyerekek sem a többiekkel szemben, de eközben az rászoruló, egyébként jó képességű gyerekek kompetenciái fejlődést mutatnak. (Jensen, 2012)

Erre kínál megoldást a Komplex Instrukciós Program. A tanárok szerint a módszer elsajátításához valamennyire mindannyiuknak meg kellett változniuk. Félre kellett tenniük bizonyos sztereotípiákat a gyerekek képességeire és helyzetére vonatkozóan. Kinek többet, kinek kevesebbet, és ezeket az új módszernek megfelelőekkel kellett helyettesíteni. A Pygmalion effektus, vagy a Háló hatás mind olyan teóriákon alapul, amelyek képesek kiszűrni a pedagógus objektív értékelést torzító tényezőit. Ennek ismeretében a tanárnak olyan „bíráló” módon kell eljárni önmagával szemben, ami segíti a változás menetét. Ezen kívül módszertani területek is megkívánják a változást. Azért van erre szükség, mert a tanárnak teljesen újszerűen kell végeznie feladatát. Úgy, ahogy az egyáltalán nem megszokott

egy tanórán, még egy kiváló, hatékony és tapasztalt tanárszemélyiségnél sem. Például nyílt végű feladatok megalkotása egzakt tudományterületeken nagyon nehéz. A tanulócsoporthoz olyan feladatokat kell adni, amelyek kapcsolódnak a tananyaghoz, de nem adott témával foglalkozik minden csoport, hanem egy-egy témakörön belül találhatnak feladatukra akármilyen megoldást. Információkat gyűjtenek és rendszereznek, majd pedig bemutatják a többi csoportnak, így mindenki tanul mindenkitől. A folyamat öntápláló, hiszen adott témakörön belül minden diák olyan információt gyűjt, amit megért, és ami számára újszerű. Ha belegondolunk, az oktatás akkor is közel ugyanezekkel haladna, ha a tanár adná át a tananyagot. A hatékonyság szempontjából azonban sikeresebbnek bizonyulhat osztály szinten ez az új módszer.

A program megújulást követel a tanároktól. Némelyiktől nagyobb, némelyiktől kisebb. Ez a megújulás megfeleltethető a már korábban leírt középiskolai módszertani megújulásra, ahol megváltoztatjuk, kommunikatívabbá tesszük a tanár-diák viszonyt. Ebben az esetben ugyanis szintén a tanulók határait terjesztjük ki, de itt nem a pedagógus irányába, hanem a csoporttársaik felé. A pedagógus nem szólhat bele ugyanis a csoportban zajló folyamatokba, nem vezérelheti és nem is szabályozhatja a munkát.

Eleven és energikus gyerekek tizenöt percre megkapnak egy több részből álló csoportfeladatot. Kommunikálniuk kell egymással, gyorsan kell dolgozniuk és a tanár csak akkor szól hozzájuk, ha ők maguk kérik. Miért csinálják végig a feladatokat legjobb tudásuk szerint? Miért igyekeznek jól teljesíteni? Mitől marad a feladathoz eléggé fegyelmezett minden - szinte szélnek eresztett - csoport? Hátrányos helyzetűek és nem hátrányos helyzetűek egyaránt! Hiszen nem véletlen a fegyelmezés, főleg alsó tagozatban, a rend kisgyerekeknél nem marad meg magától, nem is várhatnánk el tőlük. Ők mégis teljesítenek, ahogy csak tudnak. Jól is érzik magukat eközben. Az is világosan látható és érezhető minden órán, hogy nem a szigorú tanári tekintély miatt viselkednek a határokon belül. Mi a kulcs tehát? A pedagógussal való kapcsolatuk.

A kutatás eredményei és értékelése

I. A pedagógusok a program tükrében

A Komplex Instrukciós Program módszertani vizsgálatával kezdtük. Olyan részleteket kerestünk, amelyek a csoportmunka folyamatait úgy alakítják, hogy a pedagógus és a diákok között létrejöhessen az átlagostól eltérő, közvetlenebb, bizalomra alapuló kapcsolat, amelyben a családi viszonyokhoz hasonlóan folytatódhat a családban hiányosan szocializáció. Három ilyen elemet szűrtünk ki, amelyek a következők: differenciálás, hierarchia és státuszkezelés. Ezekon kívül összeállítottunk egy elemző táblázatot is, melyben a hagyományos csoportmunkával hasonlítjuk össze a módszert (2. sz. függelék).

Differenciálás – az egyéni különbségek figyelembevétele magától értetődően elengedhetetlen eszköz, hiszen a hátrányos és nem hátrányos helyzetű diákok eleve különböző fejlesztést igényelnek. A differenciálás eszköze azonban annál hatékonyabb, minél jobban ismerjük az adott tanulót. Rendkívül feltűnő volt az interjúk és beszélgetések során, hogy a pedagógusok sokszor hoztak fel példaként tanulókat, de szinte mindig becézve és dicsérve. Érezhető volt, hogy számukra egyik gyerek sem „egy a sok közül”. Nem azt állítjuk, hogy az elfogadás képessége valamint a gyermek hiányosságainak és fejlődésének pontos ismerete olyan jellemzők, amelyek csak a KIP-et alkalmazó pedagógusok sajátossága, hanem olyanok, amelyek nélkül a kizárólag frontális oktatásban részt vevő hátrányos helyzetű tanulók is sokkal kevésbé hatékonyan fejleszthetők.

Hierarchia és státuszkezelés – a program több szempontból választja szét a tanulókat és több formában kezeli a hátrányos helyzetet. Az írási-olvasási nehézségekkel küzdő tanulókat társaik olyan feladatokra is kevésbé tartják alkalmasnak, amelyeket kiválóan képesek lennének megoldani. A tanulói csoportokon belül mindenkinek különböző szerepe van, amelyek óráról órára váltakoznak, így minden tanuló bizonyítja képességeit az osztály, illetve a pedagógus előtt. A módszer tökéletesíteni igyekszik a csoportmunkát, így kizárja annak lehetőségét, hogy valaki helyett másik csoporttag végezze el a feladatát. Ezen keresztül a diákok jobban megismerik egymás képességeit is, számukra is érthetővé válik, hogy nincs akkora különbség közöttük, mint hitték. Ez a frontális tanítási órán nem valósulna meg, viszont egy családban testvérek között ideális esetben mint nevelési cél jelenik meg egymás elismerése és elfogadása. Itt is erről van szó, annyi különbséggel, hogy ezt a KIP státuszkezelése teremti meg a pedagóguson hosszú tervezői irányításával. Ez megfeleltethető a szülők következetes nevelési módszereinek.

II. A pedagógusok a gyakorlatban

Az interjúalanyoktól több kérdésre is teljes mértékben egyöntetű választ kaptunk. Kíváncsiak voltunk arra, hogy szerintük milyen kompetenciák szükségesek ma a pedagógiában ahhoz, hogy a diákok motiváltak legyenek és érdeklődjenek a tananyag iránt. Minden pedagógus szerint első helyen áll, hogy egy tanár szeretettel forduljon minden egyes diákja felé. Ez egy olyan alapvető emberi tulajdonság, amit talán a tanárképzésben nincs idő fejleszteni. A tanárnak egyedül kell felfedezni azt, hogyan képes szeretettel fordulni minden egyes tanuló felé akkor is, ha az a tanuló épp nem jelesre teljesít az ő óráin, vagy ha a gyermek hátrányos családi környezetből érkezett.

Ahogy a KIP módszertana közvetetten követeli meg, a pedagógusokban kialakult, hogy meg akarják ismerni a tanítványaikat. Nem könnyű feladat ez, hiszen kétvégű dologról beszélhetünk. Meg kell találni annak a módját, hogy a gyermek is merjen nyitni a pedagógus felé. Ha ez sikerült, meg kell ismerni a gyermek érdeklődési körét, képességeit és nem utolsósorban a családi helyzetét. Ennek alapján fogalmazódhat meg a tanárban az, hogy pontosan mekkora teljesítményt vár el a diáktól az adott tantárgyból. A módszertani elemzésnél láttuk, hogy csoportmunka szerepeinek rotációja hogyan segíti elő egymás megismerését és elfogadását a gyerekek között. Az interjúkból illetve az órai vizsgálatok során kiderült, hogy ugyanígy a tanár-diák kapcsolatot is megváltoztatják a csoportmunkával eltöltött tanórák, a pedagógusok is megismerik és megszeretik az összes tanulót. Ahhoz viszont, hogy ezt véghez tudják vinni, be kell tudni vonniuk a gyermek családját a folyamatba. Ennek leginkább a hátrányos helyzetű családoknál van nagyobb szerepe. Ha egy pedagógus igyekszik az iskola és a tanulás fontosságát bebizonyítani, akkor máris társat talál a szülők személyében. Ebben az esetben olyan (hármás) egységről beszélünk, amelynek alkotóelemei a helyükön kell, hogy álljanak a célok elérésében. Közös munkát kell folytatni a családnak és az iskolának. Közös célokat kell megfogalmazniuk és együtt kell működniük ahhoz, hogy a gyermek motiváltsága hosszútávon fenntartható legyen.

Fontos, hogy egy pedagógus tudjon és akarjon is fejlődni. Egy tapasztalt tanártól gyakran hallhatjuk azt, hogy nem érzi magában azt a lelkesedést, mint pályája első éveiben. Ez természetes dolog, minden ember életének szerves része. Ez nem jelenti azt, hogy egy tapasztalt pedagógus törvényszerűen rosszabb, mint fiatalabb társai. Különbséget tesznek generációk között. Gyakran halljuk a „mai gyerekek rosszabbak” kezdetű mondatot. A valódi okokat nem a gyerekekben kell keresni. Tény, hogy másabbak a mai gyerekek, de ez csupán azért van, mert más ingerek és befolyások érik őket. De ezt nem titulálhatjuk sem pozitív, sem

negatív tényezőként, mert minden egyes korszakban észlelhető volt és lesz is. A főiskolán és a pálya kezdésének első éveiben begyakorolt módszereket évtizedekig alkalmazva is lehet valaki megfelelő pedagógus, viszont azzal, hogy alkalmazkodik az elvárásokhoz, csak érdekesebbé teszi a munkáját mindenki számára. A Komplex Instrukciós Program ehhez nyújt még hatékonyabb megoldást. A hejőkeresztúri általános iskola tanárai folyamatosan változó és megújuló feladatként tekintenek munkájukra, amelyet a tanuló érdekében, minden akadályt legyőzve kell véghezvinniük. Neveléslélektani tény, hogy ugyanilyen érzésekkel és hozzáállással viszonyulnak a szülők gyermekeik neveléséhez. (Vajda-Kósa, 2005)

III. Nevelésszociológiai és pszichológiai tényezők

Ahhoz, hogy a tanuló jól és nyíltan tudjon teljesíteni, nem mindig elegendő megteremtünk számára a teret és a lehetőségeket. A hátrányos helyzetű tanulók gyakran eredendően gátlásosak több okból is, például a kudarcból való félelmük miatt. Ezt orvosolni hivatott a státuszkezelés. Azonban az sem működik akkor, ha a nincs a gyerekekben biztonságérzet. A frontális oktatásban kiélesedő egyéni különbségek, illetve a folyamatos fegyelmezés félelmet kelthetnek gyermekkorban, ami gátlásossá teszi a tanulót. (Atkinson, 2005) A megfigyelt órákon tapasztaltuk, hogy a gyerekekben nincs akkora félelem vagy gátlásosság, amely akadályozná őket a munkában illetve az osztály és a megfigyelők előtt való szereplésben. Családszociológiai jellemzőket mutatnak az órák, mivel egyedül a családi-rokoni viszonyoknál figyelhető meg ehhez hasonló viselkedés, ahol a személy teljesen természetesen, a kellemetlen helyzetektől való félelem nélkül viselkedik. (Kozma, 1994)

A család biztosítja az első interakciós teret a gyermekeknek. A hátrányos helyzetű tanulók esetén gyakran nem alakulnak ki az iskolakezdéshez szükséges sajátos tevékenységrendszerek. Ennek meg kellene történnie a családi szocializáció során, de ez sajnos sokszor hiányos. (Delpit, 2007) Újabb feladat, ahol családi/szülői funkciót kell átvállalnia a pedagógusnak. Több interjúban hangzott el, hogy a Komplex Instrukciós Program bevezetésével megváltozott a pedagógusok meglátása a tanulók ilyen hiányosságaival kapcsolatban.

„Az egyik ide látogató kolléganő panaszkodott, hogy „nézd már ez a gyerek még köszönni sem tud, meg nem tudják, hogy a nőket előre kell engedni az ajtón.” Nos, ezt meg kell neki mondani. Nem mindenki érkezik úgy, hogy tudja, hogy be kell engedni... megállítom és elmondom neki: figyelj csak, az a szabály, hogy a nőket, az idősebbeket engedjük be először az ajtón, érted? Igen. Így fogod legközelebb csinálni? Igen. Onnantól

kezdve, hogy megtanítottam, már számon kérhetem rajta. Fontos, hogy ezt tudjuk. Csak azt kérhetjük számon, amit előtte megtanítottunk nekik.”

A pedagógus itt nem okol sem szülőt, sem családot a tanulók iskolai tananyagon túli hiányosságaiért, hanem a szülő helyébe helyezkedik, és amit nem tudnak, azt megtanítja nekik.

Végezetül, volt egy jellegzetesség, ami minden órán illetve interjúnál érzékelhető volt. Dokumentálni nem tudtuk, de mivel az órák egyeztetés után látogathatóak, bárki megfigyelheti. Leírni leginkább az egyik pedagógus tudta az egyik kérdésünknel:

-Mit javasolna egy kezdő pedagógusnak, aki hátrányos – és halmozottan hátrányos helyzetű gyerekekkel dolgozik?

-Szeresse őket.

Hogy mennyire szolgált jó mintát a hátrányos és halmozottan hátrányos gyerekekkel is foglalkozó oktatás számára a Komplex Instrukciós Program, mindenki maga dönti el. Látható, hogy a Hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskolában olyan tantestületi közösség alakult ki, ahol konfliktusmentesen, egymást segítve és fejlesztve dolgoznak. Hisznek a KIP módszerében, valamint abban is, hogy minden gyerek nevelhető és szerethető. Innovatív eszközöket alkalmaznak, mindeközben tekintélyüket megtartják és tanulók számára példaképekként szolgálnak. Munkájukba bevonják a szülőket is, ezen keresztül is bizonyítják a gyerekek számára, hogy nem akarják őket családjuktól elszakítani.

A valós helyzet

Szeretnénk tisztázni egy félreértést. A módszer eredményei és működőképessége tagadhatatlan. Az iskolát folyamatosan látogatják a pedagógusok, a látogatásokon pedig olyasmit látnak, ami plusz munkát és a szokásosnál több, diákokra való odafigyelést igényel. Azt is látják, hogy mindemellett az ott dolgozó tanárok jól végzik a munkájukat és kiegyensúlyozottnak tűnnek. Ezt mind észrevettük mi is. A kutatásunk során külön figyelmet fordítottunk arra, hogy megismerjük a pedagógusok őszinte véleményét a Komplex Instrukciós Programról. Ezt sikerült is elérnünk.

Az iskola nem dolgozik válogatott pedagógusokkal. Inkább olyan emberekkel, akik a módszert elfogadják. A hatékonysághoz egyáltalán nincs arra szükség, hogy minden tanító a létező legjobbnak tartsa a programot. Ha azt láttuk volna, hogy kivétel nélkül mind annak tartják, az jelentette volna azt, hogy válogatott tanárok tanítanak az iskolában, és hogy a

módszer nem terjeszthető el országosan. A pedagógusok viszont mindössze abban értettek egyet, hogy a módszer jó és hatékony, valamint képes a célját elérni. Ezt pedig mindannyian személyesen tapasztalták. Ezért hisznek benne, ennyi pedig elegendő a működéséhez.

A mi véleményünk a következő: Ahhoz, hogy a hátrányos helyzetű tanulókat integráltan fel tudjuk zárkóztatni, a Komplex Instrukciós Program által alkalmazott pedagógiai eszközök kombinációja célravezető. Alkalmazásához a pedagógusnak el kell térnie attól a gyakorlattól, amivel nem hátrányos helyzetű tanulók esetén dolgozna. Bárki tudja alkalmazni a programot, aki megismeri, látja a hasznát, és betartja a szabályait. Igen, plusz munkát igényel. Igen, több energiát vesz el a tanártól. Ez viszont természetes. Aki pedig nem szeret olyan virágot ültetni, ami több gondozást igényel, az ne ültessen. Bár érdekes ezt hallani egy kertésztől.

Felhasznált szakirodalom

Atkinson – Hilgard: Pszichológia. Osiris Kiadó. 2005.

Csapó Benő (szerk.): Az iskolai műveltség. Osiris Kiadó. Budapest, 2002. 308. o.

Dálnokiné Pécsi Klára: Az iskola belső világa – Kommunikáció. Új Pedagógiai Szemle. 2001/07-08. 171-179. o.

Delpit, Lisa: Mások gyermekei. Educatio TSZKH. Budapest, 2007.

Falus Iván: Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest, 2003.

Gordon, Thomas: P. E. T. A szülői eredményesség tanulása. Gondolat Kiadó, Budapest, 1991.

Jensen, Arthur R.: Educational Differences. Routledge. New York, 2012.

K. Nagy Emese: Több mint csoportmunka. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest, 2012.

Keller Judit, Mártonfi György: Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények in: Jelentés a magyar közoktatásról, Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2010, 397-402. o,

Kozma Tamás: Bevezetés a nevelésszociológiába. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1994.

Vajda Zsuzsanna – Kósa Éva: Neveléslélektan. Osiris Kiadó. Budapest, 2005.

1. sz. függelék

Interjú

A pedagógus attitűdjéről a Komplex Instrukciós Program kapcsán

Mióta dolgozik az intézményben?

Van-e korábbról egyéb munkatapasztalata?

Amikor megismerkedett a KIP módszerrel milyen első benyomásai voltak?

Hogyan sikerült elsajátítani hatékonyan a módszert? (Mennyi időre volt ehhez szükség?)

Hogyan tudta az esetleges kudarccokat feldolgozni?

Mi számít a módszer kapcsán sikernek?

Milyen fordulópontokat tudna felsorolni a szakmájára vonatkozólag? (siker, kudarc)

Hogyan látja önmagát szakmai szemmel?

Tudna-e olyan területet mondani, ahol fejleszteni kell saját kompetenciáit?

Hogyan látják Önt a kollégák / a gyerekek?

Milyen visszajelzéseket kap a gyerekektől a KIP órára vonatkozólag?

Mit gondol, milyen elengedhetetlen kompetenciák szükségesek ahhoz, hogy egy pedagógus sikerrel végezze hivatását?

Mi az a plusz, amivel rendelkeznie kell egy pedagógusnak a Komplex Instrukciós Programhoz?

Mennyi plusz időt vesz el a folyamatos készülés a KIP órákra?

Mit javasolna egy olyan kezdő pedagógusnak, aki HH, HHH gyerekek között dolgozik?

Ön szerint a KIP országos szinten képes lenne hatékonyan működni? (Miért? Mire lenne ehhez szükség?)

2. sz. függelék

Szempontrendszer

<i>Szempontok</i>	Hagyományos csoportmunka	KIP módszer csoportmunkája
<i>Csoportok alakulása</i>	Véletlenszerű / egyenlőtlen	Tudatos / optimális
<i>Feladatmegosztás</i>	Szabályozatlan	Megtervezett
<i>Hierarchiakezelés</i>	Nem jelenik meg	Szabályozott
<i>Differenciálás</i>	Megjelenik, de inkább csoportszinten	Egyéni szintű, alapos
<i>Státuszkezelés</i>	Tapasztalatalapon megjelenhet	Tudományos, pedagógiai elvek szerint alakított
<i>Eszközhasználat</i>	Esetleges	Tudatos, széleskörű
<i>Motiváció</i>	Külső hatások	Belső, érzelmi hatások
<i>Pedagógus szerepe</i>	Irányító	Passzív megfigyelő
<i>Beszámolás módja</i>	Szabályozatlan	Fejlesztő

Hogy láttassuk a különbséget a hagyományos és a Komplex Instrukciós Program csoportmunkája között, készítettünk egy több szempontból álló táblázatot, amely kitér a pedagógus és a diákok szerepére is.

A csoportok eltérő módon alakulnak a két említett módszer alapján. Amíg a hagyományos módszerben a csoportokat gyakran csak ülésrend alapján vagy véletlenszerűen alakítják ki, addig a KIP módszerben ez mindig teljes mértékben tudatos módon zajlik.

Feltételezhetjük, hogy a hagyományos csoportmunkában az együtt dolgozó tanulók nem a saját képességeiknek megfelelően veszik ki részüket a munkából. Természetesen ez függ a feladat érdekességétől és nehézségétől. Függ továbbá a tanuló motiváltságától és kíváncsiságától.

A pedagógus szerepében található meg talán az egyik legszembevetőbb különbség. A hagyományos csoportmunka esetében a pedagógus kiadja a feladatot a csapatok számára, fegyelmez, figyeli az időt, folyamatosan felügyeli a munkát, és ha úgy érzi, segíti a feladatmegoldást. Ezzel ellentétben a KIP csoportmunkák során teendője a feladatok fejlesztő jellegű kialakítására terelődik. Nem szól bele a munkavégzésbe csak akkor, ha a segítségét a tanulók igénylik. Feladata a pozitív légkör kialakítása annak érdekében, hogy a tanulók élvezettel végezzék munkájukat.

A beszámolás látszólag hasonlóan történik mindkét esetben. A különbség viszont itt is a tudatosságban rejlik. A csoportok beszámolóját a pedagógus gyakran szimpátia vagy fegyelmezettség alapján választja a hagyományos csoportmunkában. Ez utóbbi igen gyakran használt módszer abban az esetben, ha az adott tanuló érzékelhetően kevesebb energiát fektetett a munkába társaihoz képest.