

© Berta Tünde, Strédl Terézia, 2019

Lektorok: Dr. habil. PaedDr. Horváth Kinga, PhD.

prof. Dr. Pukánszki Béla István, DSc.

Nyelvi lektor: PaedDr. Varga Tamás

Kiadja: Intitút pre inováciu vzdelávania és Rotary Club Komárno

Palatínová 36A, 94501 Komárno



## Partnerséget építünk



### Európai Regionális Fejlesztési Alap

Készült az Interreg V-A Szlovákia- Magyarország Együtműködési Program keretében magvalósuló KIP on Learning című SKHU/1601/4.1/172 számú projektben

The content of this publication does not necessarily represent the official position of European Union.

[www.skhu.eu](http://www.skhu.eu)

ISBN 978 – 80 – 972934 – 6 – 8

Minden jog fentartva a szerzők által.

Berta Tünde és Strédl Terézia

Kooperatív csoportmunka heterogén  
tanulói csoportokban

A Komplex Instrukciós program és iskolai bevezetésének  
lehetőségei

2019



## Tartalomjegyzék

Bevezetés .....	6
A kooperatív tanulás .....	8
A kooperatív csoportmunka és jellemzői.....	8
Kooperatív tanulásszervezés az iskolákban.....	10
Csapatépítés az iskolában .....	14
A csoport és a csapatépítés jellemzői.....	15
A csoport sajátosságai.....	16
Kapcsolatépítés .....	17
Szerepek, státuszok.....	17
Kohézió, dinamika.....	18
Szociometria lehetőségei .....	19
Csoportjátékok .....	25
Játéktár.....	25
Játékok leírása.....	26
I. Csoportépítő technikák: .....	26
II. Új csoportok kialakítása véletlenszerűen .....	27
III. Új csoportok kialakítása közös tulajdonságjegy alapján .....	28
IV. Csoport kialakítása választás alapján .....	29
Komplex Instrukciós Program - CI.....	31
A Státusz fogalma és szerepe a CI-ban.....	32
A CI módszer alapelvei.....	33
Komplex Instrukciós Program Magyarországon .....	35
Komplex Instrukciós Program .....	36
A Stanfordi modellel és a KIP azonosságai.....	36
A Komplex instrukciós program iskolai bevezetésének lehetőségei és lépései .....	39
Heterogén csoportok kialakítása és a szerepek bevezetése a KIP-en belül. ....	40
Csoportnormák és szerepek a KIP-ben:.....	42
Csoportszerepek a KIP-ben .....	44
Szerepek bevezetése .....	46
A szerepek működésének órai megfigyelése.....	47

Státuszkezelés a KIP-ben .....	50
Státusz, státuszrangsor .....	50
Osztálytermi rangsor .....	50
Státuszprobléma .....	51
Az órai státuszkezelés lehetőségei a KIP-el .....	51
A tanár szerepe és szerepváltása a KIP-ben .....	53
A megváltozott tanári szerep .....	53
A KIP-es óra tervezése és menete .....	56
A program kötelező elemei .....	56
KIP- módszer szerinti óra .....	58
KIP-es óravázlat készítése .....	69
A KIP-es tanítási óra megfigyelése és elemzése .....	70
Összefoglalás .....	73
Irodalomjegyzék: .....	75
Melléklet .....	79
Minta óravázlat .....	79
KIP-es óravázlat sablon .....	86
Magyarországon használt órai megfigyelési lapok: .....	88
Gardner-i többszörös intelligencia típusainak jellemzői .....	92
Szociometria .....	94

## Bevezetés

A tanítás még a legegyszerűbb esetekben is az egyik legösszetettebb feladat. A pedagógusnak egyszerre kell igazodnia a gyakran 20-30 fős osztályhoz, a tantervhez, a tanmenethez és egyidejűleg a tanulók egyéni igényeihez is. Az ismert hagyományos pedagógiai módszerek a jelenlegi társadalmi elvárásoknak gyakran nem felelnek meg, vagy épp teljesen másak a társadalmi elvárások és kihívások, mint 10-15 évvel ezelőtt.

A mai társadalmi, gazdasági és demográfiai változások az oktatási rendszerünk újraértékelését, újragondolását igénylik.

A munkaerőpiacon olyan fiatalokra van szükség, akik innovatívak, és gyorsan képesek alkalmazkodni a gyorsan változó világhoz.

Új alapkészségekre van szükség, amelyeket mindenki számára elérhetővé kell tenni. A diákoknak el kell sajátítaniuk olyan készségeket, mint például hogyan keressék meg és használják fel munkájukhoz a rendelkezésre álló forrásokat, hogyan határozzák és oldják meg a problémákat, hogyan dolgozzanak együtt másokkal, hogyan nyilvánítsanak véleményt, és hogyan osszopontosítsanak egy-egy feladatra. A szlovákiai magyar iskolák számára is kihívást jelent e készségek fejlesztése, mivel iskoláink diákjainak összetétele rendkívül heterogén.

A tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói összetételű csoportok nevelése rendkívül nagy kihívást jelent a pedagógusok számára. Az iskoláink szelektívvé sok esetben bizonyos rétegek számára diszkriminatív működésévű váltak. Az „elithez“ tartozó gyerekek teljesítménye emelkedik, míg a főleg hátrányos helyzetű gyerekeket befogadó iskolákban tanuló diákok leszakadnak, teljesítményük pedig csökken. Így egyre fontosabbá váló tényező az esélyegyenlőség megteremtése iskoláinkban. S főként szem előtt tartva minden tanuló igényét, hogy a használt módszer egyidejűleg feleljen meg minden csoport kívánalmainak. Mely szerint a jól teljesítő diákot ne húzza vissza, hanem tovább emelje és az alul teljesítő diák is esélyt kapjon a felzárkózásra. Ez egy komoly kihívás pedagógusaink számára.

A Stanford Egyetemen kifejlesztett Komplex Instrukciós program egy lehetőség lehet iskoláink és tanáraink számára. Egyben pedig megfelelő módszer lehet minden diák igényeit kielégítő inkluzív tanulási környezet kialakítására. A program kifejlesztői úgy gondolták, hogy egy osztályon belüli szociális szerkezet tanári és környezeti ráhatások segítségével történő átrendezésével, megváltoztatásával, olyan tanulói környezet és helyzet teremthető, ahol minden diák képességei szerint tud teljesíteni és segít a tanulók közti státuszkülönbségek kezelésében.

Az alapvető célja a program kidolgozásának az volt, hogy a CI módszer alkalmazásán keresztül megtanítsák a tanárokat, olyan egyenrangú tanulási környezet kialakítására, ahol a tanuláshoz és tananyaghoz való hozzáférés minden tanuló számára egyenlően biztosított. Célként fogalmaztak meg egy olyan módszer fejlesztést, hogy a tanároknak legyen eszköze, módszere a diákok nyelvi és kulturális sokszínűségének kezelésére, a megfelelő technika és technológia alkalmazása mellett. Alapgondolatuk, hogy minden diák képes a megfelelő feltételek biztosítása mellett mind az alapismereteket, mind a magasabb szintű összefüggéseket elsajátítani. Fontos szempont volt az is, hogy a tanulók között az együttműködése státuszbeli egyenlőségen alapuljon, azaz valamennyien aktív és hatékony résztvevői legyenek a feladatok feldolgozásának, megoldásának.

A könyvben részletesebben bemutatjuk az eredeti Stanfordini modell elemeit és annak magyarországi adaptációját, valamint szlovákiai bevezetésének lehetőségét és folyamatát. S egyben bemutatásra kerülnek a Komplex Instrukciós Program bevezetésének lépései és elemei. A könyv segítséget és útmutatót nyújt a pedagógusnak a módszer órai alkalmazásához.

## **A kooperatív tanulás**

A felgyorsult társadalmunkban az iskoláinkra új kihívások és szerepek várnak. A feladatuk már nem csak a „hagyományos értelemben vett” alapvető készségek és ismeretek átadása a diákoknak, hanem magas szintű gondolkodási- és kommunikációs-készségek fejlesztése és társas viselkedés normák kialakítása, átadása is.

Mai gazdaságunk meghatározó, fontos része az információ létrehozása, elemzése és cseréje / továbbítása. Az interakcióé a központi szerep, előtérbe került a csapatmunka. A legtöbb munkahelyen, nagy multinacionális cégeknél kölcsönösen egymásra utalt, de egymástól független csapatok vannak kialakítva, melyek összetett problémákkal birkóznak. Iskoláinknak elsődleges célja kell, hogy legyen fejleszteni azokat a gondolkodási módokat, kommunikációs és társas készségeket, amelyek a közös csapatban végzett munkához elengedhetetlenek.

Mivel a munkahelyekre egyre inkább a kooperálás, a csapatmunka, az interakció és a kommunikáció a jellemző, így létfontosságú, hogy az egyén- és versenyközpontúság mellett a tanórákon az iskolában minél nagyobb mértékben megjelenjenek a kooperatív módszerek.

### **A kooperatív csoportmunka és jellemzői**

A kooperatív csoportmunka nem téveszthető össze a hagyományos csoportmunkával, amikor a csoporton belül mindenki azonos feladatot old meg, mindenki önállóan dolgozik, nem beszélük meg, nem osztják el és nem egyeztetik a megoldást. Ennek ellenére, már ennél a típusú csoportmunkánál is van valamilyen kapcsolat a diákok között, hatnak egymásra pl.: munkakedv, munkafegyelem, munkatempó, stb.

Kooperatív csoportmunkáról akkor beszélünk, ha a csoport tagjai a feladatokat egymással kapcsolatot teremtve közösen oldják meg. A legtöbb esetben ez már a csoporton belüli munkamegosztást is feltételezi. Ebben az esetben a tanulók nem ugyanazt a feladatot oldják, hanem a csoportmunka elkészülése érdekében, a feladatot részekre bontva, a képességeikhez igazítva végzik differenciáltan. A kooperatív csoportmunkák esetén az egyének teljesítménye ezért nem mérhető össze, s így minden esetben a csoport, mint egység teljesítménye a fontos. Sohasem egyéneket, hanem a csoportokat hasonlítja egymáshoz. Ez a típusú csoportmunka különösen nagy teret ad az



egymás közti interakcióra, a kommunikációra, kooperációra, egymás segítségére, mivel a csoportfeladatot közösen kell megbeszélniük és végül elkészíteniük annak bemutatását. A kooperatív tanulásnak nagy a szerepe a személyiségformálásban és a személyiségfejlődésben.

A kooperatív tanulás jellemzői:

- A kooperatív tanulási forma a tanulók 4-6 fős kiscsoportokban végzett tevékenységén alapul.
- Az ismeretek és a szellemi képességek fejlesztésén túl kiemelt szerepet játszik a tanulók szociális készségeinek és együttműködési képességeinek kialakulásában és fejlődésében.
- Mindenki közösen felel a csoport eredményéért, nem csak az egyéni felelősség érvényesül, hanem a kollektív felelősség tudat is.
- Építi és támogatja a konstruktív gondolkodást.
- A tanulás legfontosabb didaktikai folyamatai, mint az ismeretszerzés, rendszerezés, alkalmazás, ellenőrzés, értékelés a csoportban, közös megbeszélésben történik meg.
- A kooperatív munkában rejlő szociális összetartó erő - kohézió fokozza a szellemi tevékenységet és a nevelési eredményeket.
- A folyamatok, a feladatok értelmezése, tudatosítása mellett lehetőséget nyújt kommunikációra, az átélésre, a megtapasztalásra.
- Érvényesül az egyidejű, párhuzamos interakció alapelve, amely mindenkire kiterjed. A tanulók között több szálon futó kommunikáció folyik - összefüggésben az érzelmi tényezőkkel, tapasztalatot szerezve kontaktusteremtésben, a konfliktuskezelésben, az érdekérvényesítésben, a segítségben és együttműködésben.
- A csoporton belül mindenki egyenrangú félként végzi a dolgát. A cél a munkában az egyenlő arányú és rangú részvétel.
- A kooperatív csoportmunka során építő, pozitív egymásrautaltság érvényesül, mindenki érdekelt a csoport sikerében. A tanulók sokkal érintettebbek, ezáltal aktívabbak és motiváltabbak lesznek.
- Segíti az egyéni és közös felelősség, kialakulását.
- Érvényesül az empátia, a tolerancia, a kölcsönös bizalom, nincs kirekesztés, elmagányosodás, mert a csoport felkarol, segít, nagyobb az egymásra való

odafigyelés. Végül fejlődik a tanulók szociális érzékenysége társaik iránt. A fejlesztő segítő értékelés van túlsúlyban, amelyre a változatosság, pozitivitás, többszintűség jellemző, a tanár ehhez igazítja a tanulást, a tanulási folyamatot.

- Elkülönül a tudás és a szociális ismeretek értékelése és nem csak a jegy a fontos, hanem az egyéni és közös eredmény és feladatmegoldás.
- A tanulóknak a közösen megfogalmazott szabályokhoz és értékekhez kell igazodni. Az oldott, vidám légkörben jobban érvénysül az érzelmi motiváció, ráhatás, mely pozitív hatással van a tanulók aktivitására, a szociális értékek elsajátítására.

A kooperatív tanulás tehát egy kölcsönös egymásrautaltság és cselekvés, sokféle és sokrétű interakciók sorozata, amely mindig egy közös célra irányul. Ennek elérése pedig mindenkire, aki a csoportmunkában részt vesz motiválóan hat. A cselekvési formának azonban irányítotttnak kell lennie.

A kooperatív tanulás megszervezéséhez elkerülhetetlenül szükséges megteremteni a külső és belső feltételeket. (G.L. Huber,1987.)

- A külső feltételek: A kooperatív tanuláshoz szükséges kompetenciák elsajátításának biztosítása, a megfelelő környezet kialakítását, a csoportok megszervezését, a feladatok tervezését, a pozitív kölcsönösség kialakítását, a kooperatív visszajelzéseket, a folyamatos értékelést, a folyamat szabályozását, az élmények feldolgozását, a tanári és tanulói kompetenciák kialakulását és feltételeiknek a biztosítását jelenti.
- A belső feltételek: Az interakciós folyamatok, mint az egymással való kommunikáció és vita, belső személyes konfliktusok, motiváció, felfedezési vágy, kíváncsiság, információk belsővé válása, információk továbbadása, valamint a megvalósulandó kompetenciák, készségek elsajátításának és megvalósulásának feltételei.

### **Kooperatív tanulásszervezés az iskolákban**

A kooperatív tanulás a heterogén diákcsoportok esetén optimális megoldás, mert a különböző képességű és szociális háttérű gyerekek különbözőségére tekintettel van. A rugalmas keretrendszernek köszönhetően lehetővé teszi a módszer tantárgyfüggetlen

használatát az adott tananyag bármely részénél, legyen az új anyag, gyakorlás vagy akár ismétlés is.

Ahhoz, hogy a csoportokat és a csoportmunkát megfelelően tudjuk irányítani az osztályban, több olyan feltételre és képességre is szükségünk van, amelyek a „hagyományos“ típusú tanításnak nem részei. Ezek:

### **1. A terem berendezése, a padok elrendezése:**

A terem úgy kell berendezni és a padokat úgy kell átrakni, hogy a csoporton belül a diákok egyformán hozzá férjenek a feladathoz és egyformán tudjanak a csoporton belül aktív kapcsolatot kialakítani bárkivel.

Ezt úgy tudjuk e legegyszerűbben ellenőrizni, hogy a pad közepére helyezzünk egy papírlapot és megkérjük a tanulókat a csoportból tegyék rá a kezüket. Ha mindenki egyformán eléri a papírlapot, akkor a csoportmunkához a padok helyzete megfelelő, mindenki tud kapcsolatot teremteni bárki mással a csoportból és hozzá fér a feladathoz is.

Arra is figyelni kell, hogy a padok úgy legyenek összetolva, elrendezve, hogy a tanulók erőlködés nélkül láthassa a tanárt és a táblát is.

### **2. A feltételek biztosítása, hogy a tanulás cselekvés és aktív részvétel útján jöjjön létre.**

A kooperatív osztály szervezése, azon alapul, hogy a tanulás cselekvés és aktív részvétel révén jön létre. Ezzel a hozzáállással jobban illeszkedik és szolgálja ki a gyerekek szükségleteit. A jól szervezett kooperatív csoportmunka során lehetőség van mozgásra, alkotásra, cselekvésre. Ezekkel a tevékenységformákkal az egyébként rosszkodó, a tanórák viselkedésükkel zavaró diákok is aktívan bekapcsolhatók az órai tevékenységekbe. Érzik, hogy mindez találkozik alapvető szükségleteikkel és már nincs szükségük rosszkodásra, pótcselekvések keresésére.

### **3. A megfelelő tanulásirányítási feltételek megléte**

A kooperatív csoportmunka során megváltozik mind a tanár mind a tanuló szerepe. A hagyományos tanítási órákon használt óravezetési készségekkel ellentétben egy kooperatív szervezésű órán merőben más formát és eszközöket igényel a tanulás irányítása. A hagyományos tanítási órákon a gyerekek

általában keveset beszélnek és kérdeznek, tehát viselkedésük és tanulásuk irányítása viszonylag egyszerű.

A kooperatív munkát alkalmazó órákon a tanulásirányítási készségek egy részét a csoportok megszervezéséhez, a megfelelő zajsztint kialakításához, az ültetéshez, az utasításadáshoz, a feladatok kiosztásához és összegyűjtéséhez, a csoport viselkedésének szabályozásához kell használni.

Teljesen más tanulásirányítási készségeket igényel egy csoport irányítása, rávezetése egy összetett feladat megoldására, mint arra felszólítani a diákokat, hogy nyissák ki a tankönyvüket a 193. oldalon és oldják meg a feladatokat 1-től 10-ig.

A CI program épp úgy, mint más, a kooperatív tanulás elsősorban a csoportokban rejlő erőre épít, azonban a csoportosítás optimális kihasználását a szociálpszichológia és a szervezetszociológia eredményeire épülő, szigorúan strukturált rendszer biztosítja.

A szociálpszichológia fogalomrendszerében a csoport Johnson és Johnson (1982, idézi Szatmáriné és Járó, 1994, 18-19. o) a következő sajátosságokkal foglалható össze:

- A csoport olyan egyénekből áll, akik
- „interakcióban vannak egymással,
  - kölcsönösen függnnek egymástól,
  - önmagukat és mások őket olyannak definiálják, mint akik egy csoporthoz tartoznak,
  - osztoznak a normaalakításban a közös érdeklődéshez kapcsolódó ügyek esetén, és részt vesznek az egymásba kapcsolódó szereprendszerben,
  - befolyásolják egymást,
  - a csoportot (a csoporttagság tényét) jutalmazónak találják,
  - és közös célt próbálnak elérni.”

A Komplex Instrukciós Program 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.

## Csapatépítés az iskolában

A pedagógiai gyakorlatban az osztályfőnök, a tantárgypedagógus egy osztállyal dolgozik, amelyik egy csoportot alkot. A nagy csoporton belül különböző alcsoportok is kialakulnak, így gyakran nehezítve az osztály együttműködését. Az együttműködés spontán ritkán jön létre, ezt tudatosan építeni, alakítani kell.

A csapatépítés fontos állomásai az óvodai, az első évfolyam, az ötödik évfolyam és a középiskola látogatásának kezdése, vagyis az átjárások. Két - három hónapban mérjük az alkalmazkodási időt, vagyis ha a harmadik hónapban is ugyan olyan intenzív problémák vannak jelen a gyermeknél, vagy megszakítást, vagy szakember segítségét kell kérni. A változás létrejöhet egy új tanuló érkezésével vagy osztályösszevonással, de a pedagóguscseré is hat az addigi csapatmunkára, csoportjellemzőkre. A szakirodalom a gyermek közösségi szükségletét a kortársak között az első két-három életévé között határozta meg, s mivel kevés testvér van, ezt a pedagógiai intézményekben találja meg a gyermek. Sok esetben csoportviselkedését eddigre már nagyon befolyásolja az otthonról hozott minta. A pszichológiai csoport a hetes létszámú csoportot tartja a leghatékonyabbnak, itt mindenki mindenkivel kapcsolatot tud teremteni, ráhangolódni egymásra, együtt érezni. Mivel otthon kevesebben vannak, a pedagógiai intézményekben többen, ezért a nagy csoportban klikkesedés jön létre. A nagy csoport együttműködését tudatosan irányítani, segíteni kell. Ezért van szükség szabályokra, amelyek mindenkinek, gyermeknek, pedagógusnak egyaránt biztosítják a biztonságot. A biztonságos iskolai környezet, a megfelelő munkalétkör kialakítása elsősorban a pedagógus feladata.

A PISA, nemzetközi monitoring jelzi, hogy a mi kultúrközegünkben a gyerekek egyedül tanulnak, aminek több generációs múltja van. A csapatmunka mindig egy minőségében, mennyiségében magasabb szintet biztosít, hiszen szinergikusan összeadódnak azok a részinformációk, amelyeket az egyének képviselnek. Ehhez megintcsak szemléletváltásra van szükség a pedagógus részéről, amelyre ráerősít a KIP-módszertana is. A pedagógusi munka alapkövetelménye közé tartozik a szakmai szemlélet, az attitűd tudatos alakítása, az önismeret fejlesztése és a mentálhigiénés feltételek betartása.

## A csoport és a csapatépítés jellemzői

A tanuló az iskolakezdekor egy ismeretlen csoportban kezdi a tanulást. Ebben segíthetik az ismert pártások, azonban ők is egy új munkakörnyezetbe kerülnek. Új az épület, az osztály, a pedagógusok, a szokások, az iskolába vezető út és a feladatok. Minden induló osztálynak szüksége van a közös szabályok, normák megismerésére (iskolarend, osztályrend), egymás megismerésére, a kapcsolatok kialakítására és az együttműködés fontosságára, hogy kialakulhasson az egymás javára való gondolkodás, amely feltétele a KIP alkalmazásának.

A csoport kialakítása az iskolai életben leggyakrabban 3-4 tanulóból áll és a leggyorsabb, leghatékonyabb módja, ha azt a feladatot kapják a tanulók, hogy minden páratlan padosor tanulói forduljanak hátra, így kialakul az adott külső tényezők (pad, szék, írószék) mellett a leggyakoribb iskolai csoport. Ennek a csoportnak az előnye mellett az a hátránya, hogy aránylag stabil csoportosulás, amely bejósolható eredményességgel fog dolgozni. Ha a differenciálás elvével élünk, akkor látjuk, hogy az osztályon belül különböző csoportokat kell létrehozni, nemcsak a feladat és a szerepek, hanem a tagok rotációjával is. Ehhez különböző módszereket használhatunk (lásd a játéktárban), leggyakoribb a számsor alapján (az egyesek, kettesek, hármasok, négyesek stb. alakítanak ki csoportot).

A kis csoport jellemzői:

- személyesen ismerik egymást, spontán alakulnak, tagjai között folyamatos interakció van, a csoporton belül minden tagnak meghatározott pozíciója van. Ezért szükséges a csoporttagok cseréje, mivel a meghatározott pozíció meghatározott lehetőségeket ad, ami nem felel meg az elvárásoknak

A csoportszerveződés szempontjából vannak elsődleges és másodlagos, formális és informális csoportok:

- elsődleges csoportok - szimpátián alapuló, magas érzelmi töltöttség, intenzív interakciók, közvetlen és gyakori érintkezések,
- másodlagos csoportok - szervezeten, irányítottan jönnek létre formális keretek között, kisebb érzelmi angazsáltsággal.
- Formális csoportok - mesterségesen létrehozott, meghatározott célból (osztály) alakulnak meg. Informális (baráti) csoportok, amelyeket a rokonszenv, a közös érdeklődés hoz létre.

Mi a csoportokat formálisan fogjuk szervezni, vagyis számolnunk kell a csoporttagok viselkedésével úgy, ahogy le van írva a másodlagos és formális csoportalakulásnál. A motiváltság, játékoság elvét kell alkalmaznunk, hogy működő kis csoportok alakuljanak ki. Főleg ott kell igényes, kis csoportokat kialakítani, ahol már több éves tapasztalata van az osztálynak a frontális oktatással, illetve aránylag stabil, összeszokott a csoportmunka. Ilyen esetben a tagok demotiváltsága a hatékonyság kárára van. Ezért javasoljuk a KIP kifutó rendszerű bevezetését.

A csoporton belül kialakulnak a szerepek, amelyek konstruktívak (pl. szabályalkotó, kérdező, véleménynyilvánító) és destruktívak (pl. mindentudó, akadékoskodó, vetélkedő) lehetnek. Ezért javasolja a KIP módszertana a tagság szerepeinek leosztását és rotációját, hogy a személyiség lehetőséget kapjon a komplex fejlődésre és kiteljesedésre azon a területen, amely a legerősebb oldala.

Az osztályfőnök feladata a csapatépítés, amely többségében a spontán történésekre van bízva. Az osztályokban azonban sok az egyke, akiknek sem készségük, sem igényük az együttlét normáink szükségességére, a szabályok betartására, mivel egocentrikusan („én és a többiek”) gondolkodnak és cselekednek. Az ikerk jelenléte főleg az azonos neműeknél fokozott rivalizálást hoz be a csoportba, ami uralhatja az osztályhangulatot. A fiúk többsége az osztályban is egész más kihívások elé állítja a pedagógusokat, hiszen gyorsabb, hangosabb, versengőbb, kíváncsibb közeg alakul ki. Viselkedésükkel gyakran a lányokat is szertelenebbé teszik, mivel a kisebbségben lévő lányok csak úgy tudnak felzárkózni a csoportba, hogy átveszik a fiús normákat. A pedagógus gyakran az individualista gyermeket keveri az autistával, ami félrevezető. Eleve, az egyén az intim terét (egy karnyújtás) jobban őrzi, érzékenyebb rá. A különbözőséget, mint pl. a szemkontaktus határozza meg (az autizmus a szociális kapcsolatok nehézségeit jelenti, többek között a szemkontaktus kerülése). Az individualista ügyel saját terére, dolgaira, szeret egyedül ülni, vagy az egyszemélyes padot preferálja. Önérvényesítő (nem a másik kárára), asszertív magatartás jellemzi. Együttműködésre hajlamos, nehezebb motiválni, sikerorientált.

### **A csoport sajátosságai**

Minden osztályközösség hangulata más és más, amelyet egy soktényezős kölcsönhatás alakít ki. Ha tételesen megvizsgáljuk ezeket a tényezőket, akkor látjuk, hogy mindez függ a tanulók személyiségjegyeitől, a pedagógus személyiségétől, a szülők és a



családi környezet hatásától és az iskola feladat- és követelmény rendszerétől. Kialakul az osztály klímája (hosszantartó) és atmoszférája (rövidtávú, azonnali hatás).

A tanulók személyiségjegyeit, pl. a többszörös intelligenciaelmélet (Gardner) alapján tudjuk beazonosítani (lásd a mellékletet), vagy a kedvenc sport alapján (az extrovertált nyitott típus a labdajátékokat, az introvertált, zárkózott típus inkább a szóló-sportokat fogja preferálni, mint a futás, atlétika, kerékpározás, úszás stb.).

## **Kapcsolatépítés**

### ***Szerepek, státuszok***

A pedagógus megfigyelése fontos diagnosztikai eszköz, hiszen hosszú távon figyeli a gyermekeket és lehetősége van összehasonlítani őket a csoportban. A három hónap összeszokás alatt már megtapasztalja a „hét törpe” modellezését, felismeri a Tudorokat, Vigyorokat, Szendéket, Szundikat, Morgókat, Hapcikat és Kukákat az osztályban. A tanulók emocionális-szociális kompetenciája az interakciókban fejlődik, így csoportban hatékonyan lehet fejleszteni.

A szerepeket egymásnak a csoporttagok határozzák meg, így eleve a „működési területeket” is. Ezek a szerepek lehetnek pozitívak és negatívak (becenév - kedves a viselőjének, csúfnév - negatívan éli meg a megszólított). Az osztályban elnyert tanulói szerep gyakran nem azonos az otthoni szerepleosztással, ezért előfordulhat az elégedetlen szülő, aki véleményezi. Ami hiteles, az mindig a csoport véleménye, hiszen az otthoni védettség mellett az egész életünket csapatban éljük meg, és ezt a pedagógus ismeri fel a legreálisabban.

Minél több szerepe van az egyénnek, annál több visszajelzése van, kapcsolata jön létre, több helyről kap megerősítést, reálisabban határozza meg a helyét a „világban” (életre való felkészítés). A szerepek rotációja épp ezt a feladatot teljesíti, hogy a tanuló megtapasztalja, melyik szerepben erősebb, melyik az a szerepkör, ami legjobban motiválja, ahol a leghatékonyabb stb. A komplex, azaz teljeskörű személyiségfejlesztés egyik feladata, hogy a tanuló visszajelzést kapjon, saját élményű tapasztalatot szerezzenek minél több területről, mert ez elősegíti az önismeretét, önmenedzselését. Fejlesztésről csak akkor beszélhetünk, ha a tanuló pozitív megerősítést kap, amely fejleszti önbizalmát. Az önbizalom a visszajelzésekből építkezik.

A szerepek a csoportban státuszt biztosítanak (a tanuló szerep, ezen belül lehet vezető, vezetett, ötletgazda, kivárá stb.). Ezek lehetnek formálisak, mikor pl. az

osztályfőnök határozza meg az osztályfelelőst, vagy nem formálisak, amikor az osztálytársak meghatározzák a természetes elfogadás elvével, hogy ki a legokosabb, legügyesebb, legbátrabb stb.

A KIP módszerének alkalmazása kis csoportok kialakulását igényeli és ezen belül rotációs módszerrel, a feladatok függvényében, a tagok különböző meghatározott szerepeinek (státusz) leosztását. Előfordulhat majd, pl. a megfigyelő részéről, a kritika is. A bírálat akkor konstruktív, ha magába foglalja a javaslatot is. Ilyenkor megkérdezzük a megfigyelőt, hogy „mit javasolna?”, „mi lenne jobb”, „hogyan kellett volna?” stb., így rávezetve a megoldásra is.

### ***Kohézió, dinamika***

Minden osztály együttműködése vagy atomizált működése mérhető, így az osztály kohéziója (összetartó erő) és dinamikája (működés) is. Ezen tényezők ismeretére azért van szükség, mert a spontán csoport a rivalizáció felé megy el, így vannak marginalizált (peremhelyzetűek), vagy izolált (kirekesztett) személyek is a csoportban.

Csoportkohézió: a tagok közötti összetartó erő hatására az egyénben csoport-hovatartozási érzés alakul ki, stabilizálja a csoportot - lehet személyközi kohézió, feladat-alapú kohézió (KIP ezt fejleszti).

Csoportdinamika: a csoporton belüli informális kapcsolati viszonyok változása, a csoport belső szerkezetének alakulása, a tagok közötti kapcsolatok határozzák meg (mérhető szociometriával)

Szerepek	Státusz	kohézió	dinamika
Tanuló	Osztálybizalmi	másodikos	barátságos
Pedagógus	Osztályfőnök	nyelvész	segítő
Felnőtt	Szülő	elvált	bíráló

## Szociometria lehetőségei

A többtényezős szociogram (Mérei 2004)<sup>1</sup> a csoportot, a csoportkohéziót és annak klímáját méri. A kölcsönösség és a sűrűség indexével is lehet dolgozni, azonban ahol átmeneti csoport van kialakítva, nem pedig egy osztály a maga arányilag stabil összetételével, nem nyerünk valós értékeket. A csoportműködés prognózisát csupán hosszabb időszakban (pl. fél év) lehet érvényesen mérni.

„A résztvevő szociális atomja minden kapcsolatot tartalmaz, amit kapott, adott, egyoldalút, kölcsönösét. Központban az egyén van, határait a választások adják, tartalma a motivációja. Az egyénről kapott információk ebben az esetben másodlagosak, mivel az értelmezésük csupán a csoport kapcsolati hálója alapján válnak értelmezhetővé.” (Mérei 2004, 84)

Mérei<sup>2</sup> kidolgozott olyan mutatókat, amelyek a csoportszerkezetet írják le, mint a szociogram képi alakja. Az óvodáskorú gyerekek vizsgálatára a kérdőíves eljárás helyett kifejlesztette az interakciók megfigyelésén alapuló aktometriai módszert<sup>3</sup>. A szociometria pedagógiai felhasználása igen elterjedt, mivel egyaránt alkalmas közösségek vizsgálatára, konfliktusok megelőzésére, közösségfejlesztési és szervezési megoldások segítésére, valamint az egyén jellemzésére, akinek viselkedését nagymértékben meghatározza a csoportszerkezetben elfoglalt helye (státusza). A csoportkommunikáció iránya a szociometriai kapcsolatoknak megfelelően alakul.<sup>4</sup>

Kohéziós index:

A kohéziós index azt fejezi ki, hogy a társas mezőben a lehetséges társas kapcsolatok számának hány százaléka realizálódott. Az összes lehetséges kapcsolatok száma:  $n*(n-1)/2$ , ahol  $n$  a csoporttagok száma.

A kohéziós index átlagértéke 10 és 13% között szokott lenni. Ha 15% fölé emelkedik, magas kohézióról beszélünk. Az ilyen csoport képes feltehetően nagy együttes teljesítményekre. A 10 % alatti kohéziós index szétesett, alacsony szolidaritású

---

<sup>1</sup> Célszerű a vizsgálatot az összes csoporttag jelenlétében és ott lebonyolítani, ahol a csoport él. A cél az, hogy könnyen felidézhetőek legyenek a választandó csoporttagok. Ez az iskolai osztály esetében könnyen adódik, legjobb, ha olyan időpontot választunk, amikor mindenki jelen van. Ha mégis hiányzók vannak, ezek válasza utólag pótolandó, és a választásnál ki kell említeni, hogy a hiányzókra is gondoljanak. Óvodások esetén éppen a könnyű elterelhetőség miatt célszerű a kikérdezést négy szemközt végezni az öltözőben, ahol a jelek segítenek a csoporttagok felidezésében (Mérei 2004).

<sup>2</sup> Mérei Ferenc: A közösségek rejtett hálózata. Osiris: Budapest. 2006. ISBN: 9789633894583

<sup>3</sup> Aktometria: tevékenységmérés - a vizsgálat módszere, hogy egy eseményt egy időben két, három személy figyel, és jegyzőkönyvben regisztrálja az eseményeket. Ezt utólag egyeztetik. Lényege, hogy a társas indítékú, társas hatású cselekvéseket rögzítsék

<sup>4</sup> <http://www.kislexikon.hu/csoportszerkezet.html#ixzz54j0FacHQ>

közösséget jelez, ahol komolyabb együttes teljesítményre nem lehet számítani. <sup>5</sup>

$$\text{kohéziós index} = \frac{\text{kölcsönös kapcsolatok száma}}{\text{az összes lehetséges kölcsönös kapcsolatok száma}} * 100$$

Kölcsönösségi index <sup>6</sup>:

A kölcsönösségi index a kölcsönös kapcsolattal rendelkező csoporttagok számát fejezi ki a csoport összes taglétszámához képest. Minél magasabb ez a szám, annál kevesebb a csoportban lévő magányos egyén. A 100%-os kölcsönösségi index azt jelentené, hogy egyetlen magányos tag sincs a csoportban, az 50 %-os szerint a csoport fele nem kötődik senkihez. A tapasztalatok szerint ez az index a csoport egyes jellemzőitől függően (a közös tevékenység jellege, az időtartama stb.) 65-95 % között szokott lenni.

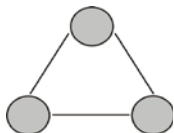
$$\text{kölcsönösségi index} = \frac{\text{kölcsönös kapcsolattal rendelkezők}}{\text{a csoport létszáma}} * 100$$

Kölcsönös rokonszenvi választások táblázatos formái:

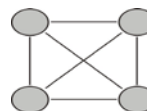
páros



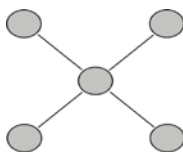
hármás



négyes



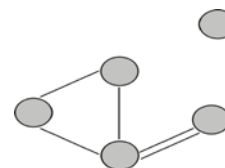
csillag



lánc



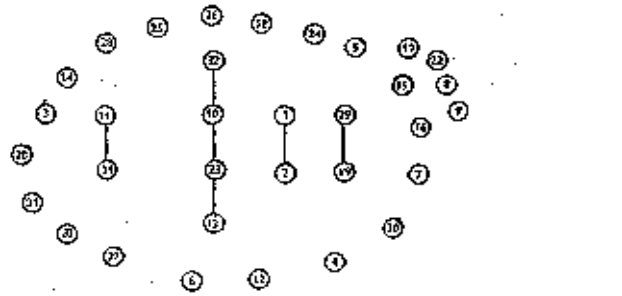
perem



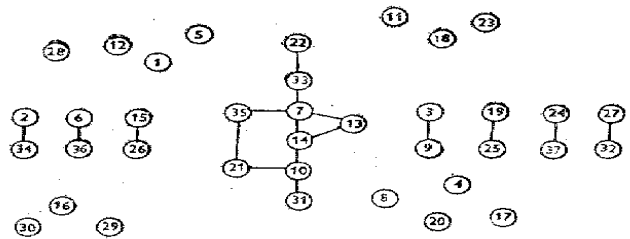
<sup>5</sup> a mellékletben gyakorlati példával illusztráljuk

<sup>6</sup> [Az osztályterem pedagógiája. kozmetc.atw.hu/szocio.ppt](http://kozmetc.atw.hu/szocio.ppt)

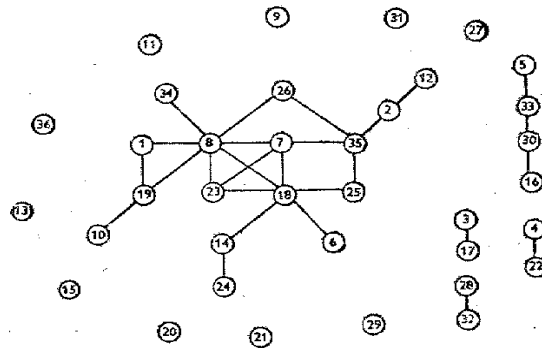
Halmazszerű, kezdetleges szociogram (számokkal jelöljük a résztvevőket):



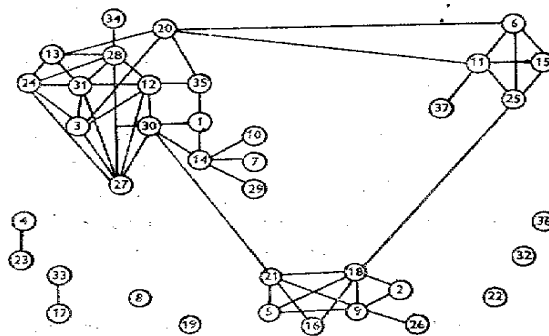
Laza kötődés:



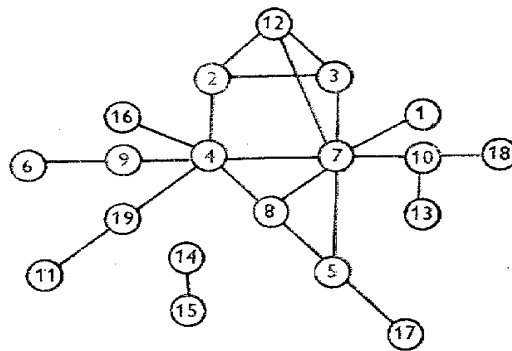
Egyközpontú, széles peremű, fejletlenkapcsolati háló



Többközpontú, fejlett osztályszerkezet kapcsolati hálója



## Tömbszerkezet



### *Sűrűségi index:*

A sűrűségi index a kölcsönös kapcsolatok számának és a csoporttagok létszámának arányát fejezi ki. Ha a csoport minden tagja egyetlen másik taggal van kölcsönös kapcsolatban, az index 0,5. (A kölcsönösségi vázlaton fele annyi kölcsönös kapcsolatot jelző vonal lesz, mint az összlétszám.)

$$\text{Sűrűségi index} = \frac{\text{kölcsönös kapcsolatok száma}}{\text{a csoport létszáma}}$$

A szociometria szintén kialakította a különböző módszereit. Gyakran használjuk a következő lehetőséget is, amely gyorsabb adminisztráció és visszajelzés, ill. kontrollként is működik a már felderített kapcsolatrendszerénél (S-OR-AD<sup>7</sup>):

- A4-es kockáspapírra fent vízszintesen beírjuk egymás mellé az osztály tanulóinak nevét ábécé sorrendben,
- majd ugyanezt megtesszük függőlegesen is (a két azonos név kiixelődik, vagyis önmagát senki sem értékeli)
- ezután azt a feladatot kapják a tanulók, hogy értékeljék egymást úgy, ahogy ők kapják az értékelést a pedagógustól (egyes legjobb, ötös legrosszabb)
- még egy kitétel fontos, hogy egyessel csupán egy tanulót, ötössel szintén egyet, max. kettőt jelölhetnek meg

---

<sup>7</sup> [DIAGNOSTIKA ŠKOLNÍ TŘÍDY](http://www.pppuk.cz/soubory/decin_dst.pdf) www.pppuk.cz/soubory/decin\_dst.pdf

- az értékelésnél látni fogjuk, hogy ki a pozitív vagy negatív véleményformáló (itt fontos a pedagógus megfigyelése, ismerete is), az elfogadott vagy elutasított személy (-ek).

*Szociometriai státuszok az osztályban:*

- populáris csillagok, „szürke eminenciások”, ellentmondó tanulók (ambivalens státusz), elfelejtett gyerekek, elutasított gyerekek, outsider, anticsillag, izolált gyerekek, átlagos státuszú gyerekek

Szociometriai (SORAD) mérés értékelése:

magas hatás – magas elfogadás / magas hatás – alacsony elfogadás / magas elfogadás – alacsony hatás / alacsony elfogadás – alacsony hatás / „szociometriai árnyék” - többiek

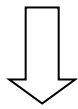
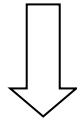
AZ OSZTÁLYBAN VALAMI TÖRTÉNIK?



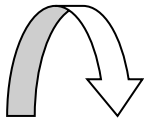
INFORMÁCIÓK SZÜKSÉGESSÉGE



IGEN (VANNAK)



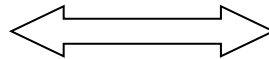
ELLENŐRZÉSSEL



MEGFIGYELÉS

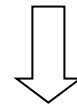
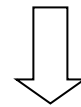
Tanítás alatt  
Szünetben  
pedagógusokkal  
Helyzetben  
egyéni viselkedés  
csoportos viselkedés

HOGYAN?

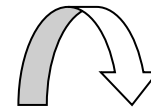


Osztályfőnöki óra

NEM (NINCSENEK)



UTÁNAJÁRÁSSAL



INFORMÁCIÓK, BESZÉLGETÉS

diákokkal  
szülőkkel  
iskolavezetés,  
tanácsadó



## Csoportjátékok

### Játéktár

Minden napot jó hangulatjelentéssel kezdeni, főleg az óvodában és az alsó tagozaton, mivel ezzel az esetleges feszültséget, indulatot, izgalmat le lehet vezetni és ráhangolódni a napi tevékenységre. Kötelességünk mindig kiszűrni az indiszponált tanulókat és megkérdezni tőlük, hogy mit tehetünk azért, hogy jobb kedvre derüljenek? Mi is, mint pedagógusok és az osztály, mint támogató csoport? Vannak olyan esetek, hogy akkor teszünk jót a tanulóval, ha békén hagyjuk. Ilyen esetben diszkréten közöljük vele, hogy felkereshet a szünetben, tanáriban, ha úgy érzi, tudok segíteni (nem tudsz segíteni annak, aki nem kér belőle...).

A hangulatmérés lehetőségei:

- A. Három arc (mosolygós, semleges, nevető) feltéve a falra és a beérkező tanuló jelez, hogy milyen a kedve, majd odateszi a jelét (ilyenkor jó a mágneses tábla), tanóra előtt sorba állnak a megfelelő jel előtt stb. Ha van faliújság, akkor a tanulók tenyérnyomata, akkor elgondolkodhatunk az adott jelek mágneses kivitelezésén és a gyerekek a saját tenyerükbe teszik az adott jelet (ez jó akkor, ha több pedagógus tanít az osztályban, vagy a tanuló közben váltott a hangulatán, akkor kicserélheti).
- B. Minden tanuló feláll, becsukja a szemét és olyan magasra teszi a kezét, ahogy itt és most érzi magát. Utána a szemüket kinyitják, a kéz marad. A pedagógus kihívja azokat, akiknek a keze leglent volt és megkérdezi, hogyan segíthet/ünk?
- C. Mindenki felteszi a kezét és annyi ujjat mutat, ahogy érzi magát (öt ujj a legjobb, egy ujj a legrosszabb hangulatot jelzi).

A feladat-orientált csoportok kialakításánál jó több technikát ismerni, mivel a véletlenszerű kialakításnál vegyes csoport alakul ki, de nem mindig. Ezért javallott a rotáció elve, de nemcsak a csoportban, hanem az új csoport kialakítása is.

A csoportkialakítás lehetőségeinek több formáját ismerjük, és e szerint csoportosítjuk őket:

- I. csapatépítő technikák
- II. új csoportok kialakítása véletlenszerűen:

- III. új csoportok kialakítása közös tulajdonságjegy alapján
- IV. csoport kialakítása választás alapján

### **Játékok leírása**

#### **I. Csapatépítő technikák:**

##### **Feladat: Szorting**

A szorting kis csoportok kialakítása megadott kérdések alapján, így: melyik évszakban születél ( a négy évszak arányos vagy aránytalan elosztása már visszajelzés, hogy a túlkorosokból, avagy az éretlenebbjéből van több), hányan vagytok testvérek (egyke, ketten, hárman, többen – majd a több mint öt év korkülönbség felett az egykéhez áll – ebből láthatjuk, hogy személyiségben hány egocentrikus személyiség van az osztályban<sup>8</sup>),

##### **Feladat: Közös rajz**

Az óra előtt a pedagógus felrajzol a táblára egy kezdő motívumot (felkiáltójel, kérdőjel), majd az osztályba érkező tanulókat megkéri, hogy rajzoljanak hozzá valamit. Ha a kép, pl. a kérdőjel kiegészül kacává, kibővül különböző hozzárajzolással és egész más értelmezést kap, együttműködő csoportról beszélhetünk. Ha az alaprajz kivehető, mert mindenki köré rajzol, külön motívumok szerepelnek a képen, laza csoportról beszélünk, ahol individualizált az osztályléggör.

##### **Feladat: Lakatlan sziget**

Az osztálynak elmondjuk, hogy készülünk elfoglalni egy lakatlan szigetet és mindenki végig gondolhatja, hogy mi vagy ki lenne a lakatlan szigeten. Utána megjelöljük a lakatlan szigetet és mindenki elfoglalja azt a helyét, amit kigondolt. Lehetnek emberek, állatok, víz, kő, növény stb. (Ha kis csoportot szeretnénk kialakítani, akkor az azonos választások alkothatják őket).

##### **Feladat: Átlag tömegsúly**

A pedagógus összeszámolja az osztályban a tanulók össz-súlyát, majd átlagosítja (elosztja a résztvevő gyerekek számával) – ezt máskor tegye, hogy ne legyen feltűnő, a tanulók ne hozzák összefüggésbe a feladattal. Ekkor azonban ügyelni kell, hogy mindenki ott legyen,

---

<sup>8</sup> bővebb információkat Ranschburg Jenő: Személyiségünk titkai c. könyvében találunk

akinek a súlyát beszámoltuk az átlagba. Ezek után az osztályt arányosan kis csoportokra osztom, és azt a feladatot kapják, hogy adják össze a súlyukat, osszák el a tagok számával. Ha ezzel elkészültek a csoportok, akkor megadom az osztály átlagsúlyát, amihez a legoptimálisabban közelíteni kéne, vagy elérni azt. Beindulhat a csere-bere a csoportok között, hogy sikerüljön a feladat. Megközelíteni lehet, hogy sikerül az átlagot, de azonosat létrehozni, nagyon kicsi az esély. Akkor rákérdezhetünk, hogyan lehetne az osztályátlagot mégis elérni? Az ötleteléseknél ló kéne jönni annak, hogy nem kis csoportokban, hanem az egész osztálynak egy csoportba kéne tömörülnie.

Feladat: Mocsár

Az osztályt két részre osztjuk, majd mindkét csoport újságlapokat kap (a két csoport közötti távolság feles hosszáig). Azt a feladatot kapják, hogy közöttük mocsaras, lápos talaj van és át kell jutniuk a másik oldalra, vagyis helyet cserélni. Az újságlapok hídelemek, amelyek segítenek az átjutásnál. Különböző megoldások lehetnek, a legoptimálisabb és biztonságosabb, ha közös munkával az egyik csapat megépíti a fele hidat, a másik pedig kiegészíti. Így mindenki átsétálhat a túloldalra.

Feladat: Egy székkal kevesebb

A székeket körbe elhelyezzük kifelé, majd a tanulók körbejárják őket, és mindig egy székkal van kevesebb. A hagyományos játék az, hogy akinek nem jut hely, az kiesik. Mivel ez a játék is ilyen formában a versengést fokozza (a játékaink is rivalizálóak, pedig a játék az örömforrás!), most azt az utasítást kapják, hogy akinek nem jut hely, az valamelyikük ölébe ül. Ha együttműködő az osztály, akkor vigyáznak egymásra, és ha a vége felé már csak két-három székre maradnak, akkor segíthetjük őket azzal, hogy legyező-szerűen ülhetnek le.

Feladat: Figurák (mellékletben)

Mindenki megkapja a fát figurákkal és első feladatuk, hogy keressék meg azt az emberkét, akivel azonosulni tudnak. Majd a társaikat is írják bele azokba a figurákba, amelyekkel azonosítanák őket. Mivel többen lehetnek, mint figura, avagy egybe többet szeretnének írni, engedélyezett. Ha a papírlapra felírták nevüket, vagy tettek egy jelet rá, akkor kiállítás is csinálhatunk: Hogyan látom magam és hogyan látnak engem?! A végén megkérdézhetik egymást, hogy miért jelölték ott, ahol jelölték.

## II. Új csoportok kialakítása véletlenszerűen

Feladat: Molekula

Az osztály tanulói szabadon mozognak a térben (lehet zene mellett is), ők alkotják az atomokat, majd a pedagógus mindig bemondja az atomok számát, amelyek a molekulát alkotják: tízen, öten, hárman,... – olyan atomszámnál állunk meg, amely megfelel a feladat típusának, vagyis a molekulák együtt fognak dolgozni.

Feladat: Cseréljenek helyet azok, akik...

... szőkék, kék szeműek, szeretik a spenótot, sportolnak, énekelnek, piros van rajtuk, szemüvegesek, fiúk, lányok stb. Ha állnak a tanulók, akkor meghatározhatom a csoportok helyét színes jelöléssel, és akkor nem helyet cserélnek, hanem a megadott színnél találkoznak. Ha kialakul az optimális létszám arányosan, akkor véget vethetünk a játéknak és kezdődik a munka.

Feladat: Mondj egy számot!

Aki párosat mond, az a következő párosokkal alakít ki csoportot, vagy páratlant, akkor azokkal. Igényes a pedagógus számára, mert figyelni kell a számokat és mindig a negyedik párosnál/páratlannál alakul ki csoport. Lehet alkalmazni kis papírokat, amire mindenki ráírja a nevét, majd egy számot, majd a kalapba kerül. Mikor kihúzzuk, akkor alakítják ki a kis csoportokat (munkaközösségeket).

Feladat: Számlap (mellékletben)

A számlappal különbözőképp lehet dolgozni:

- karikázzátok be az adott számok szorzatait, a kétszámjegyű számokat, kössétek össze a számokat növekvő (csökkenő) számsorban stb.,
- a csoportokat kialakíthatom a munkatempó alapján, mindig azokból, akik befejezik, avagy a leggyorsabbat a leglassúbbal – mindig a feladat határozza meg!

### III. Új csoportok kialakítása közös tulajdonságjegy alapján

Feladat: Mondj egy színt!

Mindenki leír egy színt, vagy mutat olyan színű tollat, könyvet ..., amelyet gondol és a közös színek kialakítják a maguk színcsapatát.

Variánsai lehetnek, hogy mondj egy ünnepet, kedvenc ételt, könyvet, mire gondolsz most.

Feladat: Aranyhalacska

Mindenki halászni indul és ki fogja fogni az aranyhalacskát. Az aranyhalacska kérleli őket, hogy engedjék vissza, teljesíti három kívánságukat: a csapatok a kívánságok alapján alakulhatnak ki.

Feladat: Névkártya

Mindenki megalkotja a saját névkártyáját úgy, hogy leírja a három jellemző tulajdonságát, a három kedvenc időtöltését és a három kedvenc tárgyát. Az azonosság alapján alkotnak csapatot – ők is megkereshetik a hasonló válaszokat.

Feladat: Pálcika ember

Minden tanuló rajzol egy pálcika embert és utána megkeresi azokat, akik hasonlóan rajzoltak (feléle, lefele, egyenes kéz, a részletek alapján: van haja, szeme, szája, vagy épp hibrid csoport: has, ruházat, profil) – a spontán csoportkialakításhoz hasznos, véletlen találkozások hoz létre, így lehetőséget ad az együttműködésre, ami pozitívan bejósolható a rajzazonosság alapján.

Feladat: Milyen kő / virág / tűz / víz / fa / állat / madár lennél?

Az azonos válaszok kialakíthatják a csoportokat.

#### IV. Csoport kialakítása választás alapján

Feladat: Szabad a gazda ...

Vannak feladatok, amelyek lehetőséget adnak arra, hogy a tanulók válasszák meg a csapattársaikat. Ha lehet, a döntést rájuk hagyjuk, nem válasszuk meg a vezetőt, aki maga köré gyűjti a többieket (ez további lehetőség lehet).

Feladat: Sorsolás

Minden név a kalapba kerül és sorsolunk, ki kivel fog dolgozni.

Feladat: „Hölgyválasz”

A lányok maguk választják a partnereiket. Ezt úgy lehet arányosan, hogy mindig mindegyik egyet választ, majd újabb kör és mindig a következő kezd.

Feladat: Ma én mondom meg ...

A pedagógus, vagy az a tanuló, aki az nap kivételezett (sikeres volt, születésnapja van stb.) osztja be a csoportokat.

Szabályalakítás:

Feladat: Mosolygós, szomorú figura

☺ ☹ - a pedagógus felrajzolja az alakzatokat és megkéri a tanulókat, hogy a mosolygós alakzatba írják be (mondják el) azt, ami tetszik az osztályban, a másikba azt, ami nem tetszik, haragít vagy kellemetlen az osztályban. Utána megbeszélik, milyen szabályokat kell betartaniuk azért, hogy mindenkinek jó legyen az osztályban (pl. jogom van a csendre).

Feladat: Közös címer

Rajzoljuk meg a közös osztálycímet, s ehhez először kis csoportokban, majd a csoportrajzok alapján a közös címet. A viselkedés szabályait címer tartalma is meghatározza.

Az okosság és a boldogság nem jár mindig kéz a kézben, ezért az esélyegyenlőségénél ügyelnünk kell az azonos starthelyzetre. Mivel ritkán van egy osztályban, hogy a tanulók ugyanazt az esélyt kapták meg az induláshoz, segítenünk kell. És ezt nemcsak a pedagógus teszi, hanem az osztály tanulói is aktív részesei, hiszen egy osztályról, egy csapatról van szó. A kognitív felkészítés mellett egyaránt fontos az érzelmi intelligencia és a szociális készségek fejlesztése is. A csoportmunkában minden olyan készség kontrollált fejlesztése történik, amelyek szükségesek tanulóink felkészítéséhez.

## **Komplex Instrukciós Program - CI**

A Komplex Instrukciós program (Complex Instruction - CI) a kaliforniai Stanford Egyetemen került fejlesztésre. Ez egy speciális, heterogén tanulói csoportokra kialakított, csoportmunkán alapuló tanítási módszer húsz éves kutatómunka eredménye, mely E. Cohen és R. Lotan vezetésével valósult, valósul meg.

A Komplex Instrukciós Program megfelelő alkalmazásával eredményesen működik minden diák iskolai sikerességének elősegítésében függetlenül annak szociális és tudásbeli hovatartozásától, köszönhetően ennek a speciálisan heterogén csoportokra való kialakításnak.

A módszer elsődleges célja a diákok tudásszintjének emelése és a sikerélményhez juttatása az iskolai munkájukban. Fontos része a programnak a másság elfogadása és a másik tisztelete.

A módszert COHEN, E. G.–LOTAN, R. A. (1989, 2014) és K. Nagy Emese (2004, 2006, 2007, 2012, 2015) munkáinak segítségével mutatom be.

A csoportmunkát a következőképpen írják le: „A diákok együtt dolgoznak egy csoportban, mely elég kicsi ahhoz, hogy mindenki részt vehessen egy világosan megfogalmazott tanulmányi feladatban. Emellett a diákokkal szemben elvárás, hogy a feladatot a tanár közvetlen, azonnali felügyelete nélkül.“ (Cohen - Lotan, 2014, 22. o.)

A CI alkalmazása segíti a hátrányos helyzetű, tanulásban lemaradt tanulók felzárkóztatását, miközben a tanulásban gyorsabban haladó gyerekeket sem lassítja le, hanem azok előrehaladását is képes segíteni, ösztönözni. Több kutatás is kimutatta, hogy a csoportmunka alatt a diákok könnyebben értik- és tanulják meg a tananyag elméleti részét, kevésbé kalandoznak el a gondolataik, a gondolataik rendezettebbek, mint a hagyományos frontális munka és tanítás esetén (Cohen - Lotan, 1989; Sharan - Sharan., 1992; Slavin, 2001). A csoportokban tanuló és együttműködő diákok nagyobb mértékben képesek elfogadni különböző származású és nemzetiségű társaikat. Ez a CI csoportmunka különböző tudásszintű, származású és nyelvű osztályokban sikerrel alkalmazható. A diákok mintaként szolgálnak egymás számára, miközben tanulnak, elismerik és elfogadják egymás képességeit, egymásra vannak utalva a csoportmunka során, egymástól tanulnak. A közös munka sikerélményhez juttatja őket, átélhetik azt az autentikus és intellektuális büszkeséget, amikor a végeredmény jobb, mint amit egyedül el tudtak volna érni. Ebből ered a program egyik fő mottója: Együtt okosabbak vagyunk, mint egyedül! (Cohen-Lotan, 2014).

A csoportfoglalkozások alatt a többféle tudást és tehetséget feltételező feladatok segítségével, a képességekben heterogén összetételű osztályokban a tanulók, megismerhetik és elsajátíthatják az együttműködés szabályait, lehetőséget ad a diákokban rejlő tehetség kibontakoztatására. A feladatok alkalmat adnak a tanulóknak, hogy eltérő képességeikkel vagy eltérő problémamegoldó stratégiáikkal hozzájáruljanak a sikeres problémamegoldáshoz, amely lehetőségek továbbfejlesztik a tanulók erősségeit, miközben újakra is szert tesznek. A megfelelően megválasztott feladatok összetettségükkel lehetőséget biztosítanak minden tanulónak a feladatokhoz való hozzáféréshez, megértéséhez és tudásának megmutatására, amelyen keresztül a különböző szociális háttérrel, tudással rendelkező gyerekeknek is alkalma nyílik a feladatok sikeres elvégzésére és megoldására.

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 részvételhez. Ahhoz, hogy minden tanuló számára biztosított legyen a tanulásban történő előrehaladás, a tanárnak meg kell tanulnia a diákok között meglévő különbségek kezelését. Ezért CI módszer egyik fontos eleme a tanár szakmai hozzáértésének fejlesztése a csoportmunka-szervezés során. Összehasonlítva a hagyományos csoportmunkával, ahol a tanár hajlamos a direkt beavatkozásra, a csoportok közvetlen irányításra, addig ennél módszernél nem szükséges a beavatkozás. Az órai munka során fontos, hogy a tanár a háttérben maradjon, minél kevesebbet avatkozzon be a csoportok munkájába, ezáltal is erősítve a gyerekek önálló, a kiosztott tanulói szerepeknek megfelelő munkavégzését. Fontos, hogy a tanár képes legyen a saját irányító szerepének „átruházására“ a tanulókra. A tanár a megfelelő háttérből történő közvetett irányításával teret ad a diákoknak önállóságra a tanítás során, lehetőséget biztosít a diákoknak az önálló döntések meghozatalára a munkájuk során és a személyiségük kibontakoztatására. A diák képessé válik önállóan tervezni, szervezni a tanulási tevékenységét (FLANDERS, 1970).

### **A Státusz fogalma és szerepe a CI-ban**

„A státuszrangsor egy megegyezéssel társadalmi rangsor, amelyben mindenki úgy érzi, jobb magasabbra kerülni, mint alacsonyabbra.“ (Cohen- Lothan, 2014, 49. o.) Aki a rangsorban magasabban helyezkedik el, azt alkalmasabbnak tartják, hogy irányítsanak,



vezessenek egy csoportot. A közösségből kirekesztett tanulók legyen az társadalmi okok miatt vagy esetleg tanulásban való lemaradásuk miatt, nagyon gyakran vonakodva vesznek részt a közös munkában, emiatt kevesebbet is tanulnak a csoport munka alatt, mint akik aktívabbak. A heterogén összetételű osztályokban előbb utóbb a státuszból adódó problémák megjelennek. A CI program speciális instrukciós csoportmunkája igyekszik kezelni ezeket a státuszból kialakuló egyenlőtlenségeket, problémákat. A program egyik fontos célja a tanárokat felkészíteni erre a státuszkezelő szerepre, hogy képesek legyenek úgy irányítani a csoportmunka folyamatait, hogy a csoporton belüli státuszbeli egyenlőség előállhasson, hogy minden diák egyenrangúnak és egyformán fontosnak érezze magát a csoportmunka során és részese legyen az együttes munka eredményéből adódó sikerélménynek.

## **A CI módszer alapelvei**

A módszer készítői alapelvekben fogalmazták meg azokat az elsődleges követelményeket, amelyeket a CI alkalmazása feltételez. Az általános megfogalmazott alapelveknek az az előnye, hogy az általános iskolától az egyetemig bármely osztályban alkalmazhatók. Ezek az alapelvek akkor is irányt szabnak, ha maga az alkalmazás kontextusa változik. Az alapelvek betartásával bárki a saját korosztályához és tananyagához tudja rugalmasan illeszteni a módszert. Ez a rugalmassága teszi lehetővé a program bevezetését tetszőleges oktatási rendszerekbe, mert az általánossága erre lehetőséget ad.

A CI alkalmazása közben a program alapelveinek betartására fokozottan figyelniünk kell, hogy a fentebb említett célokat elérjük.

A Komplex Instrukciós program 3 fő elve (Cohen – Lothan, 2014):

### **1. A felelősség, hatalom megosztása a tanulási folyamat ellenőrzésével**

- A hatalom és a felelősség megosztásával tanulók felelőssé vállnak saját egyéni teljesítményükért az adott oktatási feladaton belül.
- A tanár segíti a csoporton belüli együttműködést
- A tanár ellenőrzi a tanulási folyamatot, a csoportmunka eredményének ellenőrzésével és az eredményhez vezető folyamat értékelésével

### **2. A csoporttagoknak szükségük van egymásra a csoportfeladat megoldásához**

- A diákok a csoportfeladat megoldása során egymást forrásként is használják.
  - A diákok részben átveszik a tanári funkciókat, azzal, hogy javaslatokat tesznek a másoknak, hogy mit tegyen, meghallgatják egymást és közösen eldöntik, hogyan oldják meg a feladatot.
  - A csoporton belül meghatározott szerepek vannak, melyek segítik ezt a kommunikációt, a szerepek pedig rotálódnak, ezzel is segítve a diákok közötti státuszkülönbségek csökkentését
  - A csoporton belül szigorú szabályok betartása kötelező a diákoknak, hogy a megfelelő speciális csoportmunka működjön és eredményes legyen.
  - A csoportfelelős az egyénnek nyújtott segítségért.

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

„Jogod van a csoporton belüli segítségkérésre bárkitől.”  
 „Kötelességed segíteni bárkinek, aki segítségért fordul hozzád.”  
 „Segíts másoknak, de ne végezd el helyettük a munkát.”  
 „Mindig fejezd be a feladatot.”  
 „Munkád végeztével rakj rendet magad után.”  
 „Teljesítsd a csoportban a kijelölt szereped.” (K. Nagy, 2015, 20.

o.)

### **3. A megfelelő feladatok megválasztása a csoportmunkához - Differenciált, nem rutinszerű feladatok alkalmazása**

- Nyitott, felfedezésre, vitakészség fejlesztésére alkalmas feladatok,
- A tanulási és szociális kompetenciák fejlesztésére alkalmas feladatok,
- A tanár feladata a tanulók érdeklődésének felkeltése az összeállított feladatokon keresztül.
- A tanulói feladatok összetettebb gondolkodást igényelnek, mint csupán egy algoritmus alkalmazása vagy tényszerű adatok ismerete, ezáltal

még intenzívebben bekapcsolva a tanulók kreativitását és problémamegoldó gondolkodását.

Amikor a csoportos feladat, nem rutinszerű munkára épít, hanem gondolkodtat és közös megvitatást, megbeszélést igényel, és amikor nem nyilvánvaló a feladat végeredménye, illetve válasza, akkor a csoportban mindenki hasznot húz az együttműködésből, interakcióból (Cohen, 1991). A kognitív fejlődés szempontjából a jobb képességű, nagyobb tudású osztálytársaktól tanulni döntő fontosságú, ahogy Vigotszkij ezt annak idején megfogalmazta: „A tanulás mindenféle belső folyamatot indít el, amelyek csak akkor képesek működni, ha a gyerek interakcióba lép másokkal a környezetben, és közösen dolgozik a társaival.“ (Vigotszkij, 1978, 90.o.). A közös munka, az együttes beszélgetések, megbeszélések az interakció lehetőséget biztosít a diákoknak arra, hogy függetlenül az osztályban elfoglalt rangsoruktól és tudásszintjüktől tevékeny tagjai legyenek az osztályközösségüknek.

## **Komplex Instrukciós Program Magyarországon**

Az amerikai CI Magyarországon Komplex Instrukciós Program - KIP néven vált ismertté. Az amerikai metódus megismerve, annak alapelveit felhasználva lett a módszer a magyarországi oktatási rendszerre átalakítva, fejlesztve, majd lett bevezetve és elterjesztve, azaz adaptálva. A komplex instrukciós módszert a magyarországi iskolák közül elsőként a hejőkeresztúri iskola vezette be, majd igazította a magyar viszonyokhoz és formálta igényeihez. A módszer megismerése, majd bevezetése 2000-ben kezdődött, amikor égetőbb kérdéssé vált az iskola számára, hogy hogyan kezelje eredményesen a szocializáltságban és tudásban heterogén tanulói csoportokat. A hejőkeresztúri iskolában a tanulók között az országos átlaghoz viszonyítva magasabb arányban fordulnak elő a sajátos nevelési igényű (10% körül), a hátrányos (70%) és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók (68%). Az a terület, amelyhez az iskola tartozik, jellemző a munkanélküliség és a szegénység. (K. Nagy, 2015) A KIP, mint hejőkeresztúri modell is ismert, és a 2000-es bevezetése óta jelenleg a magyarországi viszonyokra adaptált és átalakított módszert már több száz iskola alkalmazza sikeresen általános- és középiskolai szinten egyaránt.

## **Komplex Instrukciós Program**

„A Komplex Instrukciós Program (KIP) a Stanfordin Egyetemen meghatározott elveknek megfelelően, egy tanórán alkalmazható, az esélyegyenlőség megteremtésének a feladatát vállaló, elsősorban a kooperatív tanulási módszereket előtérbe állító, komplex, alapelvekből és a tanórán alkalmazott szabályokból felépülő rendszer.” (K. Nagy, 2015, 142.o.)

**A Stanfordin modellel és a KIP azonosságai** (K. Nagy, 2015, 144. o.):

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

A két módszer alap gondolata és a Stanfordinban megfogalmazott alapelvek, a státuszkezelést előtérbe állító tevékenysége közös. A magyarországi módszernek az amerikaitól való különbözősége, annak új elemekkel történő kiegészítése 3–4 éves magyarországi fejlesztési és adaptációs folyamat alatt valósult meg.

**A Stanfordi Egyetemen meghatározott modell és a KIP különbségei** (K. Nagy, 2015, 145. o.):

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

A programban megjelenő a csoportfeladat eredményét felhasználó egyéni feladatok fontos részévé váltak a programnak, mivel ezek differenciált, a tanulók képességeihez mért, személyre szóló, ezzel biztosítva minden tanulónak a saját képességei szerinti előrehaladást, legyen szó akár felzárkóztatásról, akár tehetséggondozásról. Fontos, hogy ebben az esetben a feladatok megoldása személyre szabottan értékelhető elszámoltatható. A differenciálás minden esetben nehéz oktatói feladat, amit nem is mindig sikerül megvalósítani, de az így személyre szabottan előkészített feladatok nagymértékben elősegítik azt, és ez által nagymértékben motiválják a gyerekeket az ismeretsajátításra.

A Komplex Instrukciós Program, mint magyarországi modell több párhuzamosan használt modell együttes összessége, melyen belül Stanfordi CI adaptációja annak csak egy része.

Magyarországon a KIP módszert alkalmazó iskolák az alábbi programokat alkalmazzák:

- **Komplex Instrukciós Program** – a Stanfordi modell alapján, 45 perces órákra átdolgozva átdolgozott az előzőekben már bemutatott modell és összehasonlítása.

- **Logikai Táblajáték Program**

A Logikai táblajáték program logikai- és táblajáték-foglalkozásokat jelent, melyek fő célkitűzései a gyerekek értelmi képességének fejlesztése, a szabadidő igényes, tartalmas eltöltése, a társas élet, a szociabilitás erősítése, a rendszeres megmérettetés, versenyzés és a hagyományápolás. A foglalkozások az iskolák lehetőségeihez mérten kötelező tanórai és nem kötelező tanórán kívüli foglalkozásokként valósulnak meg.

- **Generációk Közötti Párbeszéd Program**

A generációk közötti párbeszéd program legfőbb törekvése, hogy a szülők aktív szerepet vállaljanak az iskola életében és, hogy az iskola is képes legyen olyan szolgáltatásokat nyújtani, melyet nem csak a diákok vehetnek igénybe, hanem a családjaik is. Célja, hogy a gyermek és a felnőtt egymástól tanuljon, kapcsolat alakuljon ki a generációk között, megismerjék egymást, a múltat, és beszéljenek a jövőről. A program célzottan a gyermekek és családtagjaik közötti intenzívebb és hatékonyabb kommunikációt próbálja megerősíteni, kialakítani. Mivel ez a program is kooperatív technikákon alapul, ezért elsődleges célja a szociális kompetenciák fejlesztése. A tanulók csoportokba szerveződve, különféle szerepeket vállalva, felnőttel együttműködve szereznek információt a környező világról, az emberekről. A szülő az iskola életébe való bekapcsolásával fontosnak érzi az iskolát, támogatja gyermekét az iskolába járásban, tudja, hogy az iskola megfelelő hely gyermeke képzéséhez.

Ma Magyarországon a KIP-et Élmény sulis országos projekt keretén belül, mint Komplex alaprogram vezetik be az iskolákba.

## **A Komplex instrukciós program iskolai bevezetésének lehetőségei és lépései**

Az előzőek tükrében nyilvánvaló, hogy a szlovák iskolarendszerbe a magyarországi iskolarendszer hasonlósága miatt leginkább a magyarországi KIP modell az, ami integrálható teljes mértékben megtartva az eredeti CI program alapelveit és törekvéseit. Teljességében a magyarországi modell sem alkalmas minden pontjában iskoláinkba való integrálásra, de a rendszer rugalmassága (az előírt alapelveket megtartva) lehetővé teszi, hogy minden iskola a saját szükségleteihez rugalmasan igazíthassa.

A program bevezetésének alapfeltételei:

- az iskolavezető támogatása és elköteleződése a módszer mellett
- a pedagógusok hozzáértése, képzettsége és képzésének biztosítása
- forrásanyagok elérhetősége és biztosítása
- kiscsoportos munkára alkalmas tantermek, a tantermek megfelelő berendezése és kialakítása,
- eszközök, technikai feltételek biztosítása.

A pedagógusok megfelelő motiváltsága szintén alapfeltétele a sikeres módszeradaptálásnak, fontos, hogy sikerélményhez juttassa őket, hogy szakmai kihívásnak tekintsék. A KIP módszer kreatív alkotómunka, mindig más és más ez által nem válik egyhangúvá, monotonná a tanár munkája.

A következőkben az alapelveket betartva a KIP bevezetésének lépéseit mutatjuk be részletesen leírva a tanár és a diák szerepét a folyamatban. Megmutatjuk az egyes alapelvek szerepét és bevezetésének lehetőségeit és ezekhez kapcsolódóan példákat, ötleteket mutatva a pedagógusnak az órai munkához. Kiemelten foglalkozunk a státuszkezeléssel és az értékelés folyamataival is.

Öt nagy témakörre bontjuk a bevezetés lépéseit:

1. Heterogén 4-6 fős csoportok kialakítása és a csoporton belüli szerepek bevezetése.
2. A csoportmunkára alkalmas nyitott feladatok megalkotása, egyéni feladatokkal történő kiegészítése.
3. Státuszkezelés a csoportmunka során.
4. A tanár szerepének megváltozása és átértékelése a csoportmunka során.
5. A csoportok és a csoportmunka megfigyelése és értékelése.

## **Heterogén csoportok kialakítása és a szerepek bevezetése a KIP-en belül.**

A komplex instrukciós program bevezetésének alapvető feltétele a heterogén összetételű csoportok (osztályok megléte), mind képességeikben, mind szociális összetételében. A módszer ereje a heterogén csoportok kezelésében rejlik, tanulásra, fejlődésre és egymás iránti elfogadásra ösztönözve a csoport minden tagját.

Azt, hogy szükség van heterogenitásra az osztálytermeken belül, már Dewey is megfogalmazta még az 1970-es években, tehát nem mai eredetű problémáról van szó.. Szerinte az iskolai csoportoknak a társadalom kicsinyített képének kell lennie, ahol a különböző társadalmi osztályok képviselői egyaránt jelen vannak. A módszertani kutatások és tapasztalatok azt mutatják, hogy minél homogénebb az iskola, annál inkább konzerválja a társadalmi egyenlőtlenségeket ezzel is gátolva egy társadalom és közösség egészséges fejlődését.

A homogenitás megszüntetése és a heterogén osztályok létrehozása nem elég a probléma megoldásához, olyan módszertani eljárásokra, eszközökre és feltételek van szükség, melyek a szintbeli eltérésekből olyan pedagógiai előnyt kovácsolnak, mely tudásbeli gyarapodáshoz vezet. A KIP célirányosan erre lett kifejlesztve. Itt a közös feladatmegoldáshoz kapcsolódóan a gyengébb tanulók sikeresebb társaiktól problémamegközelítési módot, feladat megoldási stratégiát is tanulhatnak. Ugyanakkor a heterogén csoportban érvényesül a gyengébbek segítéséből adódó sajátos kooperáció, amely a szociális képességek fejlesztésében jótékony hatású lehet a jobb képességű diákok számára, vagyis ebből a kooperációból mindenki nyerhet.

### **Az együttműködés képességének fejlesztése, csoportfejlesztés, csoportszerepek**

Amikor a csoportos feladat, nem rutinszerű munkára épít, hanem gondolkodtat és közös megvitatást, megbeszélést igényel és amikor nem nyilvánvaló a feladat végeredménye, válasza, akkor a csoportban mindenki hasznot húz az együttműködésből, interakcióból (Cohen, 1991).

A kognitív fejlődés szempontjából a jobb képességű, nagyobb tudású osztálytársaktól tanulni döntő fontosságú

„A tanulás mindenféle belső folyamatot indít el, amelyek csak akkor képesek működni, ha a gyerek interakcióba lép másokkal a környezetben, és közösen dolgozik a társaival.“ (Vigotszkij, 1978, 90.o.).



A közös munka, az együttes beszélgetések, megbeszélések az interakció lehetőséget biztosít a diákoknak arra, hogy függetlenül az osztályban elfoglalt rangsoruktól és tudásszintjüktől tevékeny tagjai legyenek az osztályközösségüknek.

Mielőtt a csoportoknak tanulmányi feladatot adunk, az együttműködésre képes állapotba kell őket hozni.

A szokások kialakulásában az első tapasztalat jobban rögzül, és ez később megnehezíti a helyes szokások rögzítését. Hangsúlyozni kell tehát, hogy a kooperatív tanulás - KIP éppen abban különbözik a csoportmunkától, hogy a csoportdinamikai folyamatokat tudatosan kézben tartja, valamint az egyén együttműködési képességét célzottan fejleszti. Ne tápláljuk azonban magunkban azt az illúziót, hogy előkészítés nélkül, a csoportmunka során majd önmaguktól is megoldódnak a problémák!

A csoportok kialakítása tudatos kell, hogy legyen a tanár részéről, mivel a heterogenitás feltételét mindenképpen teljesítenie kell a csoportoknak. Minél kisebb korban vezetjük be a csoportmunkát, annál könnyebb lesz a diákok dolga a felsőbb évfolyamokban. Természetesen korhoz kötött, hogy milyen gyorsan lehet a gyerekekkel haladni. Kisebb gyerekekkel lassabban (1. és 2. évfolyam) nagyobb gyerekekkel gyorsabban (felső tagozat) lehet majd haladni. Csoportalakítási módszereket, eljárásokat és ötleteket lásd a **Csoportjátékok** és a **Csapatmunka az iskolában** fejezetekben.

Szabályok a csoportok létrehozásánál, amelyeket szem előtt kell tartani:

- Mindenképpen heterogén összetételűek legyenek a csoportok.
- Vegyük figyelembe az osztály szociometriai eredményeit – az egymással konfliktusban lévő gyerekek az elején semmiképpen sem kerüljenek egy csoportba, csak akkor kerülhetnek össze, ha már jól működik a gyerekeknél a kooperáció, a szabálytartás és az egymás elfogadása a csoporton belül.
- A csoportok tagjait rendszeres időközönként cseréljük le, legideálisabb a 1,5 - 2 havonta – ez fontos, hogy ne váljon egyhangúvá a csoportmunka, de ami ennél is fontosabb, hogy minden gyerek dolgozhasson mindenki mással is az osztályból.
- Ha azt látjuk 2 - 3 csoportmunka után, hogy valamelyik csoportunk az adott leosztásban nem működik valamilyen oknál fogva és az adott probléma feloldása érdekében mindent megtettünk, akkor bátran osszuk újra a csoportokat, vagy cseréljük ki egy- két tanulót. Ugyanis fontosabb a jól működő kooperatív csoportmunka, mint az, hogy betartsuk a 1,5 - 2 hónapos csoport csereidőt.

- A csoportok legyenek az adott időtartam alatt állandóak, vagyis függetlenek a tanórától – legideálisabb, ha az osztályban tanító kollégák közös megbeszélés alapján alkotják meg a csoportokat és mindannyian ugyan olyan összetételű csoportokkal dolgoznak a tanóráikon. Nagy létszámú hiányzás esetén természetesen ez rugalmasan kezelendő.
- A csoportmunka mindig a KIP-ben alkalmazott normák és szerepek szerint történjen.

### **Csoportnormák és szerepek a KIP-ben:**

A KIP meghatározott normákkal, szabályokkal dolgozik a csoporton belüli munka szervezése és csoporton belüli kohézió erősítése céljából.

A közös munkában a KIP bemutatásánál már leírt normák, együttműködési szabályok betartása elengedhetetlen, hogy a módszer alkalmazása a leghatékonyabban valósuljon meg:

1. szabály: *„Jogod van a csoporton belüli segítségkérésre bárkitől.”*
2. szabály: *„Kötelességed segíteni bárkinek, aki segítségért fordul hozzád.”*
  - Ez az első két szabály az együttműködés fontos feltétele, segít abban, hogy a csoporton belül mindenki mindenkivel köteles legyen kommunikálni és egymás feladatát segíteni.
3. szabály: *„Segíts másoknak, de ne végezd el helyettük a munkát.”*
  - Ez a gyerekek számára a kezdetekben egy nehezen betartható szabály. Betartásához hosszú tanulási folyamat vezet. Főleg az alsóbb évfolyamokban, de az felsősöknél is gondot jelent a gyerekeknek egy- egy kérdésre, illetve segítségkérésre úgy válaszolni, hogy ne a megoldást mondják meg, hanem az utat hogyan lehet megoldani. Ezt bizony tanulni kell és segíteni ebben a diákokat.
4. szabály: *„Mindig fejezd be a feladatod.”*
  - A következő munkára és odafigyelésre figyelmeztet és tanít.
5. szabály: *„Munkád végeztével rakj rendet magad után.”*
6. szabály: *„Teljesítsd a csoportban a kijelölt szereped.”*
  - Fontos része a csoportmunkának az, hogy mindenkinek meg van a saját szerepe és felelőssége a csoport többi tagjával szemben. A legkisebb, egyén által elvégzett munka is befolyásolja a csoportmunka végeredményét és ebben minden résztvevőnek ki kell vennie a részét!

A csoportszabályok nagyon hasznosak a KIP egyértelműen épít rájuk. A tanulás sikeres irányításának fontos eleme, hogy világosan közöljük a diákokkal, hogy mit várunk tőlük. A fenti normák az osztályterem falaira kifüggesztésre kerülnek, és minden alkalommal emlékeztetik a tanulókat a csoportmunka lényegére, alapelveire. A normák együttes használatánál a tanulóknak lehetősége adódik arra, hogy ellenőrzést gyakoroljanak egymás viselkedésére.

Az előbb felsorolt szabályok alapkövetelmények a módszer alkalmazásánál, de azok bármikor kiegészíthetők, bővíthetők az osztály igényei szerint. Fontos, hogy ezek a szabályok mindenki számára világosak és egyértelműek legyenek, fontos hogy úgy legyenek megfogalmazva, hogy azok mindenyerek számára érthetőek legyenek.

Megfogalmazhatunk új szabályokat is, ha úgy látjuk, hogy azok segítenék a gyermek és az oktató munkáját is. A legjobb ezekben az esetekben, ha ezeket az új szabályokat maguk a diákok határozzák meg.



Más lesz a szabályok betartásának, betartatásának a folyamata, ha ezeket a szabályokat maguk a diákok alkotják meg, mintha rájuk kényszerítjük azokat. Például egy olyan további szabály, hogy „Bánj tisztelettel a társaddal!”, sokkal hatékonyabban fog működni, ha a gyerekek találják ki vagy legalábbis egyetértenek vele, mintha a tanár kényszeríti rájuk. A szabályok gyakran úgy keletkeznek, hogy a diákok reagálnak a csoportjukban történtekekre.

A hatékony csoportmunka záloga, az erős „mi tudat”, ezért nem elegendő csupán a normák bevezetése, hanem ezzel párhuzamosan csoportfejlesztésre is figyelniünk kell. A csoport összetartó erejéhez - kohéziójához szükséges a közös felfogás, vélemény,

értékrend, célok, érdekek, gondolkodási rendszer, melyek nagymértékben befolyásolják csoport tagjai közötti viszonyokat és a közös munka hatékonyságát és sikerességét. Azokban a csoportokban, ahol a csoportkohézió kialakult, a csoport tagjai odafigyelnek egymásra és arra, hogy a köztük zajló kommunikáció hatékonyabb és gyakoribb legyen. Egyéni megnyilatkozásaik nyíltabbak és őszintébbek, erőteljesen segítik egymást. Így nagyobb az egymás iránti bizalom, aminek köszönhetően könnyebben jutnak egyetértésre, valamint konfliktusok esetén a közös erőfeszítés útján megoldandó feladatot – és nem a konfliktus kiéleződését – keresik (Szatmáriné és Járó, 1994).

A csoport kohézióját gyengítő tényezőket és okokat is érdemes figyelembe venni. Ezek közül a leggyakoribb, ha nincs a csoportnak közös sikerélménye, nem sikerül a csoportmunkát az elvárásainak megfelelően elvégezniük és ezt kudarcként élik meg. A másik fő tényező, ha a csoporttagokat a csoportszerepeikben éri kudarcélmény. Többnyire e két ok vezet oda, hogy a csoport normáinak ereje is meggyengül (Turmezeyné, 2011).

Ebben mi a szerepe a pedagógusnak és mit tehet? Semmiképpen se külső hatalomként nyúljon bele a csoportokba, mert ez ugyan olyan negatívan hat a csoportfolyamatokra, mint az előzőek. Ugyanis a csoport autonómiájának kétségbe vonása szintén a kohéziót gyengítő tényező. A pedagógus elsődleges feladata a diákok előzetes felkészítése a csoportmunkára, a csoportok előzetes fejlesztése még a kooperatív tanulás megkezdése előtt! A csoportfolyamatokba való menet közbeni, tűzoltó beavatkozás egyrészt nehéz, másrészt önmagában is a csoportot gyengítő hatású (vö. Daróczy és Koncz, 2001).

### **Csoportszerepek a KIP-ben**

ALLPORT (1995, 1977) úgy fogalmaz, hogy a szerep a szociális életben való részvétel egyik strukturált formája, azaz mindaz, amit egy csoportpozíciót elfoglaló tanulótól elvárunk. A munkában minden tanulónak meghatározott szerep jut (kérdő, előad, beszerzi az anyagot, elsimítja a konfliktusokat stb.), amely szerepek az egymást követő csoportmunkák során cserélődnek, rotálódnak, és ez a forgás elősegíti a csoporttagok közötti együttműködést, a mások iránti tisztelet kialakulását, a szerepek elsajátítását és a képességek sokoldalú fejlesztését.

A KIP-es csoportmunka során az alábbi szerepek a leggyakoribbak:

## **KISTANÁR**

- Megbizonyosodik arról, hogy mindenki megértette a feladatot.
- Ő az, aki figyel arra, hogy mindenki dolgozzon és mindenkinek jusson feladat a csoportmunka során.
- A csoporthoz hívja a tanárt, ha kérdés vagy probléma merül fel. - Csak ő kérheti a tanár segítségét, ha szükséges, Ő az, aki a csoportból kommunikálhat a tanárral a csoportmunka során.
- Értékeli csoportja munkáját, teljesítményét.

## **BESZÁMOLÓ**

- Tájékoztatja az osztályt a csoport teljesítményéről, munkájuk eredményéről.
- Gondoskodik arról, hogy a többiek megértsék a csoport munkájának eredményét.

## **ÍRNOK**

- Feljegyzéseket készít a csoportvitákról, összefoglalja a csoport munkáját, összeállítja a csoport írásbeli munkáját.
- Összefoglalja a munka eredményét.
- Az írott jelentésbe belefoglalja mindenki hozzájárulását az eredményhez.

## **ESZKÖZFELELŐS**

- Biztosítja az összes eszközt a csoport munkájához, és kiegészítő forrásanyagot gyűjt (szótár, folyóirat, enciklopédia stb.).
- Ellenőrzi, segíti az eszközök felhasználását.
- Figyelemmel kíséri a csoportfeladathoz tartozó forrásanyagokat, segíti értelmezésüket, bevonva a csoport tagjait a megbeszélésbe.
- Követi az anyagok feldolgozását.
- Bevonja a csoport tagjait az eszközök, segédanyagok kezelésébe, munka utáni rendrakásba.

## **CSENDFELELŐS**

- Segíti a nyitott csoportkommunikációt.
- Segíti megoldani a csoporton belüli konfliktusokat.
- Ösztönzi a csoporttagokat a munkában való aktív részvételre.
- Figyel arra, hogy a beszélgetésükkel és munkájukkal ne zavarják a többi csoport munkáját.

## **IDŐFELELŐS**

- Gondoskodik az időkeretek betartásáról.

- Figyel arra, hogy senki ne használjon fel túl sok időt a többiek rovására a csoportbeszélgetés során

A tanulók által betöltendő szerep függ a feladat típusától, de száma nem feltétlenül függ a csoportlétszámtól. Esetenként egy tanulónak lehet több szerepe is, illetve a fentiekén kívül más szerepek is előfordulhatnak (pl. konfliktuskezelő/rendfelelős stb.). A szerepek rotációja fontos követelmény, mivel a különböző szerepeken keresztül mindenkinek meg kell tanulnia a munka irányítását, a beszámolást, a helyes, zökkenő és balesetmentes munkavégzést, végeztetést, amely a sikeres csoportmunka egyik feltétele. A rotáció segítségével fejlődik a szociális interakció.

Nyilvánvaló, hogy az egyes szerepek státusznövelő hatással bírnak, a munkavégzés során nagyobb a súlya, ezt minden órán a szerepek leosztásánál figyelembe kell venni. Ezért is elengedhetetlen a szerepek megtanulása után azok tanóráról – tanórára való rotálása.

## **Szerepek bevezetése**

A tanulók különböző szerepek betartásával vesznek részt a feladatok megoldásában, így vállalva a felelősséget a közös munkáért. Minden tanuló fog találni olyan feladatot, amelyet kiválóan végre tud hajtani. Nem elégszünk meg ennek a szerepnek az erősítésével. A szerepek rotálásával mindenki kerül vezető, irányító helyzetbe. A sokféle képességet igénylő feladatok sikeres megoldása nyomán nő a gyerekek csoportbeli elfogadottsága.

Ügyeljünk a szerepek pontos megfogalmazására. Az osztály valamennyi tagjának érteni kell szerepét. Lehetőség van az igények szerinti átfogalmazásra a tanulók tudásszintjének figyelembevételével, pl. az alsósoknak másképp mondjuk el, írjuk le, mi lesz a szerepe. A gyerekekkel fogalmaztassuk meg, ki miért felelős az adott szerepben. Megerősítjük őket abban, hogy mindenki munkája egyaránt fontos. Ezt a program bevezetésének kezdeti szakaszában érdemes minden óra elején átismételni, megbeszélni 1-2 percet vesz csupán igénybe, de a zökkenőmentes csoportmunka szempontjából nagyon fontos.

Nem feltétlenül kell egyszerre bevezetni az összes szerepet. A bevezetés időszakában minden KIP-es órán gyakoroltatjuk a szabályokat, szerepeket, hogy minél hamarabb beépüljenek a tanulóknál. Amennyiben úgy érezzük, egy-egy szerep, norma betartása már nem okoz gondot, csökkenthetjük a gyakorlásra szánt időt. Ha meg nem

értést, vagy szereptévesztést tapasztalunk, előfordulhat, hogy vissza kell lépünk, lassítanunk kell a tempón.

A Szerepek bevezetésénél, főleg a kisiskolások számára, nem elegendő csak a szereppel járó kötelességeket, viselkedési szabályokat bevezetni, segíteni kell abban is, hogy hogyan kell ezeket a viselkedési normákat betartani, megvalósítani, pl azzal, hogy megfogalmazzunk nekik, vagy akár velük közösen példamondatokat, hogy mit is mondjon, milyen mondatokkal kommunikáljon, mi az, ami elfogadott, mi az, ami nem!

Például:

### **ÍRNOK**

- „Mondjátok, hogy mit is írjak a közös munkánkba...”
- „Gyere, Te is írdál velem...”
- „Mindent olvashatóan írjunk...”

Hasonlóan megfogalmazható minden más szerephez is, mindenképpen ezzel érdemes kezdeni a szerepekkel a munkát.

Bár sokféle szerep alkalmazható, kezdetben célszerűnek tűnik bizonyos szerepek preferálása. A szerepek osztásában tekintettel lehetünk az egyes tanulók személyiségére, társas pozíciójára. Például a periférián lévőknek kezdetben inkább a kapcsolatorientált szerepeket adhatjuk, amelyek kevesebb konfliktussal járnak, és alkalmat adnak a társak felé irányuló pozitív megnyilvánulásokra. A későbbiekben, ha az együttműködéshez kapcsolódó, alapvető elvárások már beépültek a szokásrendbe, a szerepek jelentősége csökkenni fog, illetve további céljainknak megfelelő szerepeket is definiálhatunk.

A státuszkezelés szempontjából e szerepek folyamatos következetes használata elengedhetetlen, mint ahogy a rotálásuk is.

A szerepek fontosak, de a tanár alkalmazkodva az életkori sajátosságokhoz, vagy a saját szóhasználathoz a fent felsorolt szerepeket elsősorban mintaként használja, és szükség esetén változtat rajtuk, más szerepeket talál ki. (B. Nagy Éva, 2010 )

### **A szerepek működésének órai megfigyelése**

A módszer bevezetésekor nagy hangsúlyt kell az oktatónak fektetnie arra, hogy minél pontosabb utasításokkal és visszajelzésekkel tudja irányítani a csoportmunkát és a csoportok fejlődését. Ehhez hozzá tartozik a gyerekek szerepeikben való megfigyelése és

annak kiértékelése a munka végén. A megfigyelésben segítség lehet az órán hospitáló kolléga is, de akár az óra elején kiválaszthatunk diákokat, akik szintén figyelik majd a munka során az osztálytársaik szereptartását.

A diákok szereptartását a következők szerint érdemes megfigyelni és értékelni. Ami nagyon fontos minden esetben, hogy az értékelésnél első sorban azt kell kiemelni, amit a diák jól csinált ezzel is motiválva őt a további munkára és csak utána felhívni a figyelmét az esetleges hiányosságokra. A hiányosságoknál mindig meg kell mutatnunk, mondanunk mi az, amivel legközelebb jobban tudja végezni a szerepéből adódó feladatát. Néhány segédkérdés, megfigyelési szempont, ami segíthet a tanárnak:

- **Kistanár:**

Megérteti-e mindenkivel a feladatot?

Szétosztja-e a munkát?

Segít-e?

Kér-e segítséget?

Egyéni feladatoknál hogyan segít?

Összességében betölti-e a szerepét?

- **Beszámoló:**

Részt vesz-e a munkában?

Készül-e a feladatára?

Hogyan számol be, és miről?

- **Eszközfelelős/időfelelős/csendfelelős:**

Figyeli-e az időt, jelez-e a csoportnak?

Ösztönzi-e a munkát?

Közben végzi-e a saját munkáját?

Rendet tart-e?

Biztosítja-e a szükséges eszközöket?

- **Írnok:**

Ügyel-e a külalakra?

Elég nagy betűméretet használ-e?

Törekszik-e a z igényes munkára?

Közben végez- e más feladatot?

Segíti-e a beszámoló munkáját?

- **A csoportösszhang megfigyelése:**



Dolgozik-e mindenki?

Meghallgatják-e mindenkinek a véleményét?

Beszélgetnek-e, vitatkoznak-e?

Készek-e a megegyezésre?

Az egyéni feladatnál hogyan segítik egymást?

Összességében milyennek ítélik a csoport munkáját?

Miért?

Min kellene javítani?

A tanár a csoportmunka során körbejár a teremben, csendben figyel és jegyzetel, a megfigyeléseit a csoportok értékelésénél mondja el, itt tud majd kitérni az egyének értékelésére és a szerepek megtartására is.

## **Státuszkezelés a KIP-ben**

Az iskoláinkra jellemzőek az etnikailag sokszínű nagyon eltérő szociális háttérrel rendelkező diákokból álló osztályok, amely osztályokban a diákok tanulmányi eredménye, kommunikációs és szociális készsége széles skálán mozog. Megfelelő és hatékony beavatkozás nélkül a tanulmányi, a kommunikációs és szociális háttérben fellelhető heterogenitás komoly egyenlőtlenséget eredményezhet a tanulók között. Egyértelművé vált, hogy az ilyen heterogén osztályokban, a hagyományos, leginkább frontális oktatási módszer sok tanulót kudarcra ítél, azt üzenve, hogy alkalmatlanok a megfelelő szintű iskolai teljesítményre.

A nyolcvanas évek közepén a Stanford Egyetem professzorai – elsősorban Kalifornia állam iskoláiban a bevándorlók gyerekeinek jelentősen megnövekedett aránya miatt – megoldást kerestek a felvázolt probléma mérséklésére, az oktatás hatékonyságának növelésére. Cohen 1972-ben végzett kutatásaira támaszkodva Cohen és Lotan (1989) abból indultak ki, hogy a heterogén összetételű osztályban a tanulók teljesítményének lehető legjobban történő kiegyenlítése fontos feladata a pedagógusnak. Úgy vélték, hogy az osztály szociális szerkezetének – a diákok státuszának megváltoztatásával olyan helyzet teremthető, ahol minden diák képességei szerint tud teljesíteni, és amely változás a pedagógusnak a tanulók közötti státuszkülönbség kezelésében segíthet. A kutatók alapvető célkitűzése az volt, hogy a tanárokat a KIP módszer alkalmazásán keresztül megtanítsák arra, hogyan lehetséges minden diák számára biztosítani a tananyaghoz való egyenlő hozzáférést. (K. Nagy E, 2015)

## **Státusz, státuszrangsor**

A **státusz** egy sorrendben elfoglalt hely, a társadalom olyan elfogadott rétegződése, amelyben mindenki érzi, hogy jobb magasabb, mint alacsonyabb rangot elérni.

Mérei (2001) úgy véli, hogy az egyén beleszületik a társadalomba, annak valamely rétegébe, ezen belül a családba, amely megjelöli induló státuszát az életben.

## **Osztálytermi rangsor**

A tanulók osztálytermi rangsora elsősorban az iskolai teljesítmény (tanulmányi munka, sportteljesítmény, zenei tehetség stb.) alapján alakul ki, amelyet egy adott

társadalmi réteghez való tartozás, társadalmi státusz (a hátrányos helyzet esetleges kiváltója) befolyásol.

Az osztályrangsor kialakítását több tényező befolyásolhatja, mint a tudás, az anyagi helyzet, az erő, a külső megjelenés, vagy az etnikai hovatartozás. Ezek a tulajdonságok egyeseket magasabb, másokat alacsonyabb státuszba helyeznek. A hierarchia élén állók nagymértékben kifejezik a csoport értékeit. Általános tapasztalat, hogy minél inkább megfelel a tanuló a közösségi igényeknek, annál feljebb helyezkedik el a rangsorban. Az osztály normáihoz jobban igazodni tudó gyerek nagyobb eséllyel helyezkedik el a rangsor elején, mint végén. (Buzás, 1980)

### **Státuszprobléma**

Azok a tanulók, akik a közösségből társadalmi okok miatt kirekesztődnek, vagy azok, akiknél tanulásukban lemaradás tapasztalható, gyakran vonakodnak részt venni a közös munkában, emiatt azonban kevesebbet tanulnak, mint azok, akik aktívabbak vagy társadalmilag elfogadottabb rétegekből vannak.

Ha az osztálymunka során a tanulók nem egyenlő mértékben vesznek részt a munkában, a tanulásban történő előrehaladás egyenlőtlen lesz. Az osztályrangsor élén elhelyezkedő tanulók nagyobb befolyást gyakorolnak a csoport döntéshozatalára, gyakrabban kérik őket segítségadásra, és több alkalom jut véleményük kifejtésére, mint a rangsor alján elhelyezkedőknek, akiknek véleményét általában figyelmen kívül hagyják, mely megnyilvánulás a státuszprobléma jelensége (Cohen, 1994; Cohen–Lotan, 2014).

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

### **Az órai státuszkezelés lehetőségei a KIP-el**

Egyre több az olyan tanuló, akinek nem felel meg a hagyományos tanítási módszer és a számára magas szintű követelményt – bizonyos okok miatt – nem tudja teljesíteni. A különbségek egyre nőnek a tanulók között, amely eltérés abból adódik, hogy a gyerekek nem tudnak lépést tartani az új követelményekkel.

Várnagy (2000) arra hívja fel a figyelmet, hogy „a környezeti és társadalmi okokból nehezebben alkalmazkodó tanulók rendszerint normálisan fejlettek, csak nem érték el a megismerő tevékenységnek azt a szintjét, amelyet az iskolai nevelés-oktatás

feltételez”. Azt is kiemeli, hogy ezen tanulók képességeinek fejlesztése és felszínre hozása olyan módszereket igényel, mellyel az átlagos teljesítményű vagy jó képességű, tehetséges tanulók számára is biztosított legyen a tudásbeli fejlődés minden tanórai foglalkozáson. A gyengébb képességű tanulók nagy része szociálisan hátrányos helyzetű gyerek, gyakran nem tudják követni az órai eseményeket, ezért nekik esélyt kell adni a lépéstartásra, felzárkózásra, a leszakadás elkerülésére.

Ha az osztálymunka során a tanulók nem egyenlő mertekben vesznek részt a munkában, a tanulásban az előrehaladás egyenlőtlen lesz. Az osztályrangsor élén elhelyezkedő tanulók nagyobb befolyást gyakorolnak a csoport döntéshozatalára, gyakrabban kérik őket segítségadásra, és több alkalom jut véleményük kifejtésére, mint a rangsor alján elhelyezkedőknek, akiknek véleményét általában figyelmen kívül hagyják.

A KIP olyan csoportmunkán alapuló tanulási program, amely által lehetőség nyílik az osztályrangsor megváltoztatására, mivel a képességek kibontakoztatását célzó eljárás csökkenti a családi háttérből adódó lemaradásokat. A helyesen szervezett csoportmunka nagyban hozzájárul az esélyegyenlőség megteremtéséhez, miközben nem csak a lemaradókra koncentrál, hanem fejlődési lehetőséget biztosít az átlagos képességű és tehetséges diákoknak egyaránt.

Az alacsony státuszú tanulók aktív részvétele a csoportmunkában, a feladattal kapcsolatos beszélgetésekben, vitákban, bizonyítottan növeli a tanulók motivációját a tanulásban, többet tanulnak és emeli a közösségen belüli státuszukat, azon keresztül, hogy tevékenyen hozzájárulnak a csoportfeladat megoldásához. Ez elvárás velük szemben a tanár és a társak részéről, saját magukkal szemben is, de ezzel egyidejűleg hozzáférhetővé válnak számukra a feladatok, eszközök, anyagok, egyenrangú tagjai a csoportnak, osztoznak a közös felelősségben. Kompetensek a saját tanulásukban. Mindezeket a tanárnak folyamatosan, nyílt kommunikációval meg kell erősítenie.

A KIP normáinak és csoportszerepeinek köszönhetően tudatosan kezeli a státuszproblémákat. Az egyes szerepek (kistanár, beszámoló, írnok) bizonyítottan státusznövelő hatásúak. A KIP sokrétű, többféle képességet igénylő csoportfeladatai lehetőséget biztosítanak minden tanulónak az aktív részvételre a tanulásban és a csoportmunkában. A csoportmunkát követő, de ahhoz szervesen illeszkedő egyéni feladatok lehetővé teszik minden tanuló képességei szerinti fejlesztését.

Mindehhez kapcsolódik a pedagógus nem kis munkája, ami az osztálytermi státuszfolyamatok megfigyeléséből és a KIP általi tudatos irányításából áll.

## **A tanár szerepe és szerepváltása a KIP-ben**

A kooperatív tanulási formák alkalmazása esetén a tanár szerepe a tanórán jelentősen megváltozik. De ez csak szerepváltozást, nem szerepcsökkenést jelent, sőt: a tanári kreativitás kiemelkedő szerepet játszik az így szervezett tanórákon. Jóllehet a tanár a tanítási órákon a háttérben marad, továbbra is ő irányítja az óra menetét.

A frontális oktatással ellentétben nem főszereplője, hanem szervezője és irányítója az óráknak. A hagyományos módszerekkel összevetve, sokkal nagyobb szerep jut a tanítási óra előkészítésének. A kooperatív módszerek alkalmazása – a látszat ellenére – nagyon sok felkészülést, előkészítést és odafigyelést kíván. De a fáradtságot nagyon megéri: a tanulók idegenkedése a tantárgyakkal szemben kimutathatóan csökken (Green 2005), a gyengébb tanulók is szóhoz jutnak, és rejtett képességeket fedeznek fel magukban.

### **A megváltozott tanári szerep**

A tanár szerepe a KIP módszerben megváltozik. A hagyományos értelemben vett csoportmunkánál a tanár hajlamos a direkt beavatkozásra, irányításra, a KIP esetében ez szükségtelen. A normák és együttműködési szabályok valamint a szerepek bevezetésével átruházza hatalmát a tanulókra. A rendszer megfelelő működése esetén a tanár hagyományos értelemben vett órai feladatainak egy részét maguk a diákok végzik el. A tanulók csak végső esetben fordulnak segítségért a tanárhoz, hisz lehetőségük nyílik a feladat megbeszélésére egymás között. A csoportban van olyan felelős, akinek az a feladata, hogy segítséget kérjen a tanártól, és az ő magyarázata segítségével jusson a csoport előbbre a feladat megoldásában.

A tanár állandóan erősíti a csoport tagjaiban azt a tudatot, hogy mind az egyén, mind a csoportképes a feladat sikeres véghezvitelére, és azt, hogy a feladatok megoldásához történő egyéni hozzájárulás a csoport sikerének záloga. Csak akkor szól bele a munkába, ha elkerülhetetlen, viszont gyakran ösztönzi a tanulókat a gondolkodásra és az együttműködésre.

A kialakult státuszproblémát azzal próbálja meg kezelni, hogy olyan feladatokat választ, melyek lehetővé teszik a csoporttagok egyenrangú szerepvállalását a munkában. A munka befejeztével két csatornán érkezik visszajelzés: a csoportfeladatok és az egyéni feladatok útján. A „beszámoló” szerepét betöltő diák feladata annak prezentálása, hogyan jutottak el a megoldáshoz, mit tanultak a munka során, milyen problémákkal találtak

szembe magukat. Az egyéni feladatok megoldásából az egyes tanulók tudásszintjére lehet következtetni, arra, hogy a tanuló hol tart a tananyag elsajátításában.

A tanár munkája során szakít a rutin-döntéshozatallal. Reagálása attól függ, hogy a csoport milyen úton hajtja végre a feladatot és a meglévő státuszprobléma milyen jellegű beavatkozást igényel. A csoportfeladatok jellege megkívánja, hogy új és differenciált feladatokat és módszereket alkalmazzon, ezzel készítetve absztrakt gondolkodásra a tanulókat.

A fentiekből adódik annak magyarázata, hogy miért igényel több napos munkát egy tanítási órának az összeállítása. Gondoljuk végig, hogy 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 saját képességeinek megfelelő feladatot kap saját csoportján belül. Az egyéni feladatot pedig úgy kell meghatározni, hogy a diáknak szüksége legyen a csoportfeladat eredményére, vagyis máris jelentkezik annak igénye, hogy a közös csoportfeladat végrehajtása megfelelő színvonalú legyen az egyéni továbbhaladás érdekében. Az elvek betartása figyelmes, logikus munkaszervezést kíván.

A tanár felszabadul a hagyományos ismeretközlő szerep alól, és egyrészt segítőként, támogatóként, mint a tanulókkal együtt dolgozó „munkatárs” vesz részt a csoportok munkájában, másrészt koordinátorként irányítja is azt. (B. Nagy Éva, 2010)

Az új tanári szerep lényege:

1. **Döntéshozatal:** szakmai és szociális célok kitűzése, csoportalkotás, a tanulási környezet kialakítása, a szükséges tanulási segédeszközök meghatározása, a tanulók csoporton belüli feladatának meghatározása.
2. **Tanulásszervezés:** feladatadás, pozitív függés (interdependencia) kialakítása a csoport tagjai között, egyéni felelősség kialakítása, az elvárások transzparenssé tétele, a tanulói viselkedéssel kapcsolatos elvárások ismertetése, valamint a kooperatív képességek fejlesztése.
3. **Órai megfigyelés és szükség esetén beavatkozás:** a tanulók viselkedésének figyelemmel követése, valamint segítő beavatkozás feladatmegoldás közben.

- Miközben a diákok csoportokban dolgoznak, a tanár körbejár és figyeli, hogyan haladnak. A tanár e közben nem értékeli és nem is irányít, csak megfigyelésre és tanácsadásra szorítkozik. A feladatmegoldás felelőssége és a tanulás feladata a diákoké. Ha a diákok megakadnak, és úgy tűnik, hogy nem tudják megtalálni vagy kijavítani hibájukat, a tanár beavatkozhat, de ez a beavatkozás általában nem áll többől, mint hogy felhívja a figyelmüket egy ellentmondásra vagy egy még nem alkalmazott eljárásra, segédeszközre. A feladat kijavításának felelőssége a diákoké.
- Ha a diákok kérdeznek, a tanár megpróbálja elérni, hogy elsősorban saját erőforrásaikat vegyék igénybe, és lehetőleg nem adja meg direktben a választ, hanem csak útmutatást ad a válasz elérésére.
- Nem szükséges a tanár és tanítványai közötti távolságtartást. Reakciói nem tekintélyelvűek, hanem két egyenrangú személy közöttiek, a diákok tudják, hogy ők maguk felelnek munkájuk színvonaláért, eredményességéért.

4. **Értékelés:** a tanulók önértékelésének fejlesztése a saját, illetve a csoport munkájának elemző értékelésével.

- A tanár feladata a csoportok munkájának az értékelése az órai megfigyelései alapján. Minden csoportot külön értékel s a tagokat is a szereptartásukkal kapcsolatban.
- Fejleszti a gyerekek önértékelését, hiszen minden csoportnak értékelnie kell a saját csapatmunkáját és tagok munkáját külön is.
- Minden órai munka során két megfigyelési lapot célszerű kitölteni. Az egyik a tanár, a másik a tanulók munkájának vizsgálatára irányul. Esetenként egyéni megfigyelőlapot is vezetünk. Az eredmények összegzéséből nyomon követhető mind a tanár, mind a csoport munkája. (A Magyarországon használatos megfigyelési lapok a mellékletben)

## A KIP-es óra tervezése és menete

A következőkben megmutatjuk a KIP-es tanóra elemeit és felépítését.

### A program kötelező elemei

#### 1. Nyitott (végű) csoportfeladatok:

- Olyan feladatok, amelyek közös megbeszélést, és döntést igényelnek a csoport tagjaitól. A feladatnak több jó megoldása lehetséges.
- nincs előre leírt/elvárt megközelítés a kérdéshez, problémához,
- a heterogén összetételű csoport többféleképpen oldhatja meg a feladatát, gazdag problémamegoldó stratégiát alkalmazva,
- csoporttagok használják sokféle képességüket és ismereteiket, tapasztalati tudásukat,
- egymást forrásként használják az megoldások kidolgozásához, gondolataik hatékony kommunikálásához, állításaik igazolásához.
- a témát különböző perspektívából vizsgálják.
- A KIP nyitott végű csoportfeladatai során alkalmazott tevékenységek eltérőek a hagyományos osztálytermi munka során végzettektől. A csoporton belüli interaktivitás és a sokféle képesség mozgósítása teljesen más stratégia az ismeretszerzést és képességfejlesztést tekintve.

#### Nyitott feladatok:

- A hagyományos feladatok többsége zárt. A modellezési feladatok meghatározó tulajdonságai között azonban szerepel a nyitottság is.
- Egy feladat zárt, ha a kiindulási és a célállapot, illetve a megoldási mód is egyértelműen meghatározott.
- Nyitott feladatokról akkor beszélünk, amikor a feladat megadásánál a kiindulási állapot (feladat megadása), a célállapot (megoldás) vagy a kettőt összekötő megoldási mód nem előre tisztázott. Azaz ha egy feladat nem zárt, akkor nyitott.
- Összesen 8 feladattípust tudunk megkülönböztetni nyitottságuk szerint, melyek a következők (Greefrath, 2007):

	<b>kiindulás</b>	<b>megoldási</b>	<b>mód cél</b>
<b>Probléma-szituáció</b>	Nyitott	Nyitott	Nyitott
<b>„Homályos” probléma</b>	Nyitott	Nyitott	zárt
<b>Interpretációs probléma</b>	Zárt	Nyitott	Nyitott
<b>Stratégia-keresési probléma</b>	Zárt	Nyitott	Zárt
<b>Interpretációs feladat</b>	Zárt	Zárt	Nyitott



<b>Egyszerű nyitott feladat</b>	Zárt	Zárt	Zárt
<b>Feladatkitalálás</b>	Nyitott	Zárt	Nyitott
<b>Kiindulási állapot kitalálása</b>	Nyitott	Zárt	Zárt

- A nyitott feladatok megoldásához szoktatni kell a gyerekeket. Egy 1. osztályos tanulónak nem lehet olyan mértékben nyitni egy feladatot, mint egy felsős tanulónak, akinek, már van tapasztalata a nyitott feladatokkal. Érdeemes az Egyszerű nyitott feladatokkal kezdeni a bevezetést és fokozatosan egyre jobban nyitni a feladatot. Ez a tanár kompetenciája, hogy megítélje mi az a nyitottság, amit az osztály, az adott csoport elbír. Az egyszerű nyitott feladatnál fontos megjegyezni, hogy bár a táblázat szerint mindhárom lépés zárt, mindenképpen fontos, hogy ne legyen teljesen egyértelmű a megoldási mód, különben nem lenne nyitott a feladat.

## **2. A tananyag egy központi téma, gondolat köré történő csoportosítása:**

A KIP oktatási egység mindig egy központi fogalom köré szerveződik, amely lehet egy „Nagy Gondolat” vagy egy ismeretelméleti kulcskérdés. Ez a tanítási óra, egység témája, központi fogalma, vagy kérdése.

## **3. Csoporton belüli „függőség”:**

A csoporton belüli függőség azt jelenti, hogy a nyitott végű feladatot a csoport tagjai csak közösen (sokféle képességet alkalmazva) képesek elvégezni a rendelkezésre álló idő alatt (45 perc vagy dupla óra). „Senki nem készült el, amíg mindenki be nem fejezte a rá jutó munkát!” Ennek az egymásra utaltságnak meghatározó jelentősége van az együttműködés hatékonyságára.

## **4. Sokféle képesség fejlesztése és alkalmazása:**

A státuszprobléma kezelését segíti a sokféle intellektuális képesség tudatos figyelembevétel a csoportfeladatok megtervezése során. Alapvető feltevések a KIP-ben amire a feladatok és a módszer is épít:

- Senki sem jó az összes képességben
- Mindenki jó valamely/néhány képességben
- Közülünk egyikünk sem olyan okos, mint mi együttesen

## **5. Az eltérő csoportfeladatok alkalmazása:**

A csoportonként eltérő feladatokon keresztül lehetővé válik a feldolgozásra kerülő tananyag sokoldalú megközelítése.

Az eltérő csoportfeladatok legfontosabb szerepe abban rejlik, hogy általuk nem alakul ki versengés a csoportok között, mint amikor minden csoportnak azonos feladata van. A KIP módszer kerüli a csoportok versenyztetését, a cél a sokoldalú képességfejlesztés és hogy mindenki egyenrangúan vegyen részt a munkában. A csoportok versenyztetése esetén ez a legritkábban valósul meg.

Az eltérő csoportfeladatokat elegendő fokozatosan bevezetni (főleg az alacsonyabb évfolyamokban a módszer bevezetésekor a csoportmunkára való szoktatásnál alkalmazhatók azonos csoportfeladatok is), de mindenképpen el kell jutni oda, hogy minden csoportnak más és más feladata legyen a csoport összetételére közvetlenül kialakítva.

### **A tananyag feldolgozása során kiemelt szerep jut:**

- a tanulók kérdéskultúrájának,
- az információk hozzáférhetőségének,
- egyéni és csoportos válaszadásnak,
- motiváció arra, hogy a gyermekek egymás ismereteit is forrásként használhassák,
- a tanuló-tanár interakciónak,
- a tanulók közötti interakcióknak,
- többféle képességet igénylő feladatoknak.

### **KIP- módszer szerinti óra**

A módszer szerint szervezett 45 perces órák felépítése az alábbi szerkezeti elemekre épül, melyeket egyesével tekintünk át.

1. a munkára való ráhangolás, motiváció, nagy gondolat
2. normák, szabályok, tanulói szerepek áttekintése
3. csoportmunka, illetve csoport feladatok és megoldásuk
4. csoportok beszámolója
5. a csoportok értékelése
6. egyéni feladatok, egyéni beszámoltatás értékelés
7. a tanóra értékelése

## 1. A munkára való ráhangolás, motiváció, nagy gondolat: 3 - 4 perc

- A tanár megadja az óra tananyagához szervesen kapcsolódó, de ne szokványosan megfogalmazott „Nagy gondolatát”
- A „Nagy gondolatát” az óra vezérfonala: megjelöli azt a témát, amiben a csoportok dolgoznak. Az óra végén erre visszautalás történik.
- A „Nagy gondolat” lehet egy szállóige, egy szólás - mondás, egy szófordulat bármi olyan nem szokványos megfogalmazása az óra témájának/tananyagának, amely érdekes a gyerek számára, motiválja és gondolkodásra ösztönzi őket.
- A figyelemfelhívó gondolat mozgósítja a képzeletet, motivál, cselekvésre készítet.
- A megkülönböztetett figyelmet igénylő tehetséges tanulóknál ennek kiemelt szerep jut, mivel azonnal innovatív gondolkodásra készíteti őket a csoportmunka és a differenciált egyéni munka megoldásakor.
- A motiváció és ráhangolódás szerves része a nagy gondolathoz kapcsolódó videó, zene, dal vers, szövegrészlet, leírás, stb., amely alapján a diák következtetni tud az óra anyagára és egyben motiválja az órai munkát is.
- Minden esetben közösen beszél meg a pedagógus a diákokkal a nagy gondolatot és az ahhoz kapcsolódó felvezetést.
- A nagy gondolat végig a gyerekek birtokában van, minden csoportmunkalap tetején megtalálható, hogy a gyerekek munka közben tudják a feladatukat a nagy gondolathoz kötni. (lásd melléklet mintaóravázlat, óravázlat sablon)
- A tanár egyértelműen közli, hogy mit vár el ettől az órától. Megfogalmazza a célokat (oktatás, nevelés).

### Nagy gondolat és motivációs ötletek:

1. Példa:

**Tantárgy:** Magyar nyelvtan

**Tanítási egység / Tananyag:** Betűrend

**Az óra típusa:** Gyakorlóóra, összefoglalás

**Nagy gondolat:** Rend a lelke mindennek

**Motiváció, ráhangolódás:**

Képzeld el, hogy világkörüli útra indultál. Barangolásaid során eltévedtél a Rendetlen szigetre. A szigetet a rendetlenek lakják, akik nem tartanak rendet a

semmiben, pl. a diákok iskolai névsorában, a könyvekben a könyvtárban, a nevekben a telefonkönyvben, és még sorolhatnám az összekuszált helyek tárházát. Segíts az ott élő embereknek rendet tenni, ezáltal életüket megkönnyíteni. Használd fel meglévő tudásoddal és a te általad kialakított rend segítségével! Csatlakozz, működj együtt, könnyítsd meg a téged vendégül látó rendetlenek életét!

Nézzünk most egy matematikai példát:

2. Példa:

**Tantárgy:** Matematika

**Tanítási egység / Tananyag:** Írásbeli összeadás és kivonás az 1000--es számkörben.

**Az óra típusa:** Gyakorló óra, Ismétlő óra

**Nagy gondolat:** Gazdálkodj okosan!

**Motiváció, ráhangolódás:**

Ismétlés, videó vetítés, beszélgetés: pénzürmék, papírpénzek, ésszerű vásárlás.

Az emberek életének fontos része a pénz. Mindent amit megveszünk az pénzért tehetjük. Pénzért vesszük az ennivalót, a ruhát, a könyveket a játékokat. Vásárlásra fel, de csak okosan! Vigyázz annyit költs amennyit megengedhetsz magadnak, vásárolj ésszel!

Példa felső tagozatos földrajzra:

3. Példa:

**Tantárgy:** Földrajz

**Tanítási egység / Tananyag:** Amerika.

**Az óra típusa:** Bevezető óra, Új anyag átvétele

**Nagy gondolat:** Ha Kolumbusznak ment, nekünk is menni fog!

**Motiváció, ráhangolódás:**

Videók és képek vetítése Amerikáról, Közös beszélgetés arról mit láttunk a képeken és a videón. Meghallgatjuk a Neoton Família: Santa Maria dalát! Közös felfedező útra indulunk Kolumbusz nyomában. Hajóra szállunk és felfedezzük a XXI. századi Amerikát.

### **Nagy gondolat ötlettár:**

Többet ésszel, mint erővel!

2 x 2 néha 5!

Víz, víz tiszta víz.

Csepp a tengerben.

Utazás a százlábú hátán!

Egy fecske is csinál nyarat!

Mindent vagy semmit!

Az vagy amit megeszel!

Erdő - erdő, kerek erdő, ki lakik benned?

Kalandozások Európában.

Gyakorlat teszi a mestert.

Nézzünk bele!

Tudni illik, mi illik!

Mondd meg a magadét!

Aki keres, talál

Szavakból szót!

Szólj, s megmondom, ki vagy!

A szó elszáll, az írás megmarad!

Ne légy negatív!

Játszva tanuljunk, játszunk, hogy tanuljunk!

Hagyományaink bennünk élnek!

Múlt, jelen, jövő!

Hazám, hazám, te gyönyörű Felvidék!

### **2. Normák, szabályok, tanulói szerepek áttekintése: 2 - 10 perc**

A tanulók csoportokban ülnek, a tanár beosztása alapján elfoglalják szerepeiket. A szerepek és normák bevezetésének fázisától függ mennyi időt szánunk az ismétlésükre. Minden alkalommal elmondjuk a gyerekekkel mit kell az adott szerepben tenniük és milyen normákat kell betartaniuk. Ezek magyarázata a tapasztalataik előrehaladtával csökken, míg csak el nem jutunk a tételes felsorolásukig magyarázat nélkül.

### 3. Csoportmunka – csoport feladatok és megoldásuk: 15 – 20 perc

A csoportmunka kötelezően 4-5 fős heterogén csoportokban történik. Minden csoport külön-külön csoportfeladatot kap az alábbiak szerint, betartva a KIP alapelveit:

- Minden csoportfeladatnak szorosan a központi témára – „Nagy gondolatra” kell épülnie.
- A feladatoknak nyitott feladatoknak (legegyszerűbben nyílt végűnek), több megoldás lehetőségét magában rejtőeknek kell lenniük.
- Sokféle képességet megmozgató feladatoknak kell lenniük a csoport tagjaira kitalálva, hogy mindenki a csoportban a képességei szerint egyenrangúan részt vehessen csoportfeladat megoldásában. A tanulóknak a meglévő ismereteik felhasználásával, alkalmazásával, lehetőségük legyen eltérő képességeik mozgósítására. A KIP-es órákon a csoportoknak olyan feladatokat kell adni, amely a különböző intelligenciaterületeket veszi igénybe (mozgásos, téri-vizuális, zenei, társas, nyelvi, logikai). A diákok a saját képességeiknek megfelelő területet fogják választani.
- A csoportfeladatnak olyannak kell lennie, hogy a diákok ismeretlen, nem közismert képességei felszínre törhetnek, mert a kis csoport együttműködése csak így lehetséges.
- Fontos, hogy a feladat megoldásához minden csoporttag munkájára szükség legyen, hogy a rendelkezésre álló időben egy tanuló önállóan, kizárva a csoport többi tagját nem tudja megoldani.
- A csoporton belül a feladatok kiválasztásánál mindenki azt választ, amiben a legjobb, ezért ez a képessége még jobb lesz, de a gyengébbek is fejlődnek, mert a csoporton belül megfigyelhetik, utánozhatják, mintaként használhatják a jobbakat.
- Fontos hogy minden csoport más-más csoportfeladatot kapjon, ezzel kizárva a csoportok közötti versenyhelyzet kialakulását és versenyzését.
- A csoportfeladatnak olyannak kell lenni, hogy a diákok közötti együttműködést elősegítse.

A KIP kritériumainak megfelelő csoportfeladat összeállítása kezdetben nehéz, időigényes. Az óra előkészületeinek egyik legnehezebb része. A kezdetekben a program bevezetésénél akár több napot is igénybe vehet a megfelelő feladatok kitalálása, megfogalmazása, de minél több KIP-es órát készít el valaki annál könnyebben fog menni

és csökkenni az óra előkészítésének időtartama (minta óravázlat 4 csoportra bontva lásd a mellékletben).

A csoportfeladatok általában forrásanyagokat/segédanyagokat is igényelnek. Ezek az óra végéig a gyerekek rendelkezésére kell, hogy álljanak, mert összefügghetnek az egyéni feladatokkal is. Figyeljük 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 jól megfogalmazott KIP-es csoportfeladatra:

**Tantárgy:** Matematika 3. osztály.

**Téma:** Összeadás, kivonás, szorzás, osztás a 100-as számkörben

**Csoportfeladat:**

Kirándulni mentek 4 fős családokkal, tervezték meg a segédanyagként kapott szórólapok és műsorfüzetek segítségével, hogy hol és mivel fogjátok tölteni a napotokat.

A belépőjegyekre költhető összeg 80 euró, nem szükséges a teljes összeget elkölteni.

- Válasszatok ki három olyan programot, amin részt szeretnétek venni vagy meg szeretnétek nézni!
- Készítsetek táblázatot arról, hogy melyik program mennyibe kerül egy személynek és az egész családnak!
- Készítsetek legalább kétféle programsort és hasonlítsátok össze melyikkel jártok jobban!
- Vitassátok meg, döntsetek közösen!
- Ha az időtök engedi, a programokhoz rajzolhattok vagy a segédanyagból képet is ragaszthattok!
- Beszámolótokat jól láthatóan készítsétek el a csomagolópapírra!

Ez a feladat jó lehetőség arra, hogy a gyerekek között olyan beszélgetés, egészséges vita alakuljon ki, aminek a végére meg kell egyezniük, hogy milyen programokon fognak majd részt venni. Azt is meg kell beszélniük és közösen megtervezniük, milyen táblázatot készítsenek, és hogy hogyan számoljanak. A csoportfeladatnak fontos szerepe van, mivel erre épülnek a differenciált, egyénre szabott feladatok, így a csoportmunka minősége egyben az egyéni munka sikerének is a feltétele.

**A csoportfeladat során közösen kell dönteniük a gyerekeknek és a kistanár irányítása és munkaleosztása mellett mindenkinek ki kell vennie a részét a feladat megoldásából.**

A munka során a tanulóknak sokféle feladatot kell teljesíteniük. Lesz tanuló, aki az eszközökről gondoskodik, lesznek, akik vágnak, ragasztanak, táblázatot készítenek, rajzolnak, és lesznek tanulók, akik a csoportmunka bemutatására készülnek majd. Az, hogy mindenkinek jut tevékenység a saját tehetségének megfelelően és mindenki közösen gondolkodik és tevékenykedik a legfőbb célja és ereje a KIP-es csoportmunkának.

Mikor nem megfelelő a csoportmunka?

- Ha nem felel meg a KIP elveinek.
- Ha egy tanuló egyedül gyorsabban és jobban képes megoldani a feladatot, mint a csoport együtt.
- A feladat nem megfelelő színvonalú, túl keveset vagy túl sokat kér.
- A feladat csak memorizálást és rutinmegoldást kíván.
- Ha a feladat nem kellőképpen kreatív és nem igényli többféle képesség egyidejű alkalmazását.
- A feladatnak csak egy jó megoldása van.

Példa rosszul megfogalmazott KIP-es csoportfeladatra:

**Tantárgy:** Matematika 3. osztály.

**Téma:** Összeadás, kivonás, szorzás, osztás a 100-as számkörben

**Csoportfeladat:**

Kirándulni mentek 4 fős családokkal, 3 tevékenység fér bele a napotokba. Pistike cirkuszba, bábszínházba és játszóházba, de Katika játszóház helyett a várba szeretne menni. A segédanyagként kapott szórólapok és műsorfüzetekből megkereshetitek hová mennyibe kerül a belépő. A belépőjegyekre költhető összeg 80 euró.

- Készítsetek táblázatot arról, hogy melyik program mennyibe kerül egy személynek és az egész családnak!
- Készítsetek el mindkét programsor költségvetését és hasonlítsátok össze melyikkel jártok jobban!
- Beszámolókat jól láthatóan készítsétek el a csomagolópapírra!



Az átfogalmazott csoportfeladatban látszólag nincs nagy különbség az előző (jó) megfogalmazáshoz képest, mivel ugyan az a matematikai tartalom van benne, de ez a második megfogalmazás több okból sem felel meg a KIP elvárásainak, kritériumainak. A feladat az által, hogy megadta konkrétan az úti célokat **zárttá** vált, amellyel egyidejűleg **kizárta a vitázás és kompromisszumkötés** lehetőségét, ami az első megfogalmazásban benne van, és ami az egyik legfontosabb része a KIP-es csoportfeladatnak. Nem kell közösen dönteni, nem kell megegyezni és közösen gondolkodni. Ez a második, zárt végű feladat a KIP kritériumainak nem felel meg. A feladatnak csak egyféle jó megoldása van.

Az alábbi mondatkezdetek segítséget nyújtanak a nyílt végű csoportfeladatok megfogalmazásához. Előfordul ugyanis, hogy a csoportfeladatok kigondolásakor elsősre úgy sikerül fogalmazni, hogy a feladatnak egy jó megoldása van, egy tanuló egyedül gyorsabban és jobban képes megoldani, mint a csoport együtt, alacsony színvonalú, vagy csak memorizálást és rutinmegoldást kíván.

Az ilyen feladatok átfogalmazását, a módszer elveihez történő igazítását segíti a következő gyűjtemény:

- Írjatok verset, legendát, mesét, újságcikket stb..
- Találjatok ki szlogeneket!
- Készítsetek interjút!
- Írjatok levelet...
- Tervezzetek meg és kivitelezetek egy kísérletet...
- Készítsetek egy stratégiajátékot...
- Csoportosítsátok valamilyen szempont szerint...
- Játsszátok el...
- Koreografáljatok egy táncot...
- Találjatok ki egy társasjátékot...
- Készítsetek feladat- vagy rejtvénykártyákat...
- Építsetek vagy szerkesszetek...
- Készítsetek modellt...
- Tervezzetek meg egy terméket...
- Készítsetek táblázatot...
- Készítsetek videofelvételt vagy fényképalbumot...
- Készítsetek posztert, hirdetőtáblát...
- Dolgozzatok ki vázlatokat...

- Készítsetek apróhirdetéseket...
- Illusztráld, rajzolj, fess, készíts vázlatokat, szobrászkodj vagy építs...
- Írjatok dalszöveget...
- Írjatok új befejezést egy dalnak vagy zeneműnek, mely megmagyarázza...

A feladatok kiosztása után a tanulók hozzákezdenek a csoportfeladat megoldásához. A tanár feladata ekkor a tanulók megfigyelése, az alacsony státuszú tanulók ösztönzése a munkára, ha látják, hogy valami miatt nem dolgoznak együtt a csoporttal – státuszt kezel. Az óra zavartalan lefolyásába és ütemébe legtöbbször a tanárnak ezen a ponton nem kell belenyúlnia, mivel ezek a folyamatok a szabályokon, szerepeken keresztül kerülnek irányításra. Az a jó, ha a tanár beleszólása nélkül képes a csoportmunka végbe menni.

#### **4. Csoportok beszámolója csoportonként 2 - 3 perc**

A csoportmunka részét képezi a beszámoló, a csoportmunka bemutatásának megtervezése is. A tanulók a beszámoló szerepet betöltő társuk felkészítésére koncentrálnak, közösen beszélnek meg mit mondjon, hogyan mutassa be a legjobban a csoport munkáját. A beszámolónál általában ketten lépnek az osztály elé a Beszámoló és a Kistanár, de vannak olyan csoportfeladatok, ahol el kell játszani valamit, abban az esetben a bevezető felvezetése után mindenki jelen van a bemutatónál. A kistanár segít tartani a csomagolópapírt a feladattal és a végén a beszámoló után az ő feladata a csoport munkájának az értékelése is.

A beszámolókat mindenkinek figyelemmel kell kísélnie, akkor már csoportok nem dolgozhatnak. Az a tanár felelőssége, hogy a tanulók figyelme a beszámolóra irányuljon. A beszámolót a tanár jól megválasztott kérdésekkel pozitívan motiválhatja, irányíthatja, ezzel is segítve és tanítva a beszámoló szerepét és munkáját. Ez a kezdeti időszakban nagyon fontos, mert a diákok ezen a segédkérdéseken keresztül tanulják meg mi is az elvárás a beszámolóval kapcsolatban. Minél több tapasztalata lesz a gyerekeknek a KIP-pel a tanári segítséget lassan el is hagyhatjuk, de ami a legfontosabb a diákoknak már nem is lesz rá szükségük.

A szerepek következetes váltakoztatásának köszönhetően mire a gyerekek 7-8. osztályosok lesznek, nagymértékben fejlődik a beszédképességük és beszámoló készségük, megtanulják megfogalmazni és elmondani a véleményüket, hogy a csoportmunka prezentálásakor, a gyengébbnek kikiáltott tanuló és az erősebb képességű tanulók között szinte semmilyen különbség nem fedezhető majd fel.

Előfordulhat, hogy valamelyik csoportnak nem sikerül befejeznie a csoportmunkát. Ilyenkor érdemes legelőször azt megvizsgálni, hogy a tanár jól választotta-e csoportfeladatot, jól igazította-e csoport tagjainak a készségeihez. Meg kell vizsgálni nem sikerült-e túl nehézre az adott csoportmunka, nem adott-e az oktató túl sok feladatot a csoportnak. Ezen kívül az órai megfigyelése alapján a pedagógusnak elemeznie kell a csoport munkáját, hogy hol lehetett a probléma, miért nem készültek el a feladattal. Ha a közös munka okozta a nehézséget, akkor erről az értékelés során mindenképpen beszélnie kell az oktatónak.

## **5. A csoportok értékelése csoportonként 1-2 perc**

A csoportok beszámolóit mindig követi a csoportmunka és a csoportok munkájának is az értékelése.

Az értékelést mindig a Kistanár szerepében lévő diák kezdi. Az elvárásunk vele szemben az, hogy értékelje a csoport teljesítményét és munkáját. Amikor tanítjuk a KIP-et és a szerepeket, erre is fel kell, készítenünk a diákokat. Segédkérdésekkel is irányíthatjuk az értékelését, mint:

- Hogyan dolgoztatok együtt?
- Mindenki ki vette-e a részét a munkából?
- Mindenki teljesítette-e a szerepét?
- Ha valaki nem vett részt a munkában, vagy nem teljesítette a szerepét, megkérdezzük, mit gondol miért nem? Hogyan lehetett volna segíteni neki abban, hogy tudja a szerepét, munkáját teljesíteni?

A diákok értékelése után a tanár értékelése következik. Az értékelésnek ki kell terjednie a teljes csoportra. Külön értékeli a tanár a csoportmunka végeredményét, külön értékeli a csoport munkáját, mint olyat és lehetőség szerint, ha kell akár a tagok munkáját külön-külön is. A pedagógus fontos feladata az értékelésen keresztül a diákok és a csoport pozitív megerősítés, azzal együtt, hogy a hibákra is mindig fel kell hívni a figyelmet. A hibák elemzése mindig úgy történjen, hogy a hibajavítás lehetőségére és módjára is adjunk tanácsot, biztatva őket, a következő alkalommal jobban fog menni. Arra ügyeljünk, hogy először mindig a pozitív és jó dolgokat emeljük ki és csak utána a hibákat. Amire különösen figyelni kell az a dicséret „hatalma”.

### **Az értékelés során a csoportmunkára sohasem adunk érdemjegyet!**

A bemutatók során a csoportok egymás produkcióját is értékelhetik a beszámoló alapján.

A csoportbeszámolók és az értékelés kiváló alkalmat adnak arra, hogy kitérjünk a csoportmunka elemzésére. A tanár a beszámoló végén akár a beszámolóhoz akár a csoport többi tagjához is intézhet kérdéseket, mint:

- Mi volt a legnehezebb számodra, a csoportod számára?
- Rákérdezzünk az elsajátított ismeretekre, készségekre: Mely képességeidet használtad a csoportmunka során?
- Mi volt számodra, számotokra új?
- Mit tanultál, tanultatok meg?

### **6. Egyéni feladatok, egyéni beszámoltatás értékelés: 3 - 5 perc**

A KIP magában rejti az egyéni differenciálás eszközét is. A csoportmunkát követően minden tanuló egyéni, saját tudásszintjének megfelelő feladatot kap írásban vagy szóban.

Az egyéni feladatnak a csoportfeladatra kell épülnie, felhasználnia annak eredményét esetleg megoldási módszereit is. Az egyéni feladatokat úgy kell összeállítani, hogy azok megoldása függjön a csoportfeladat megoldásától, ezzel is biztosítva azt, hogy minden tanuló aktív résztvevője legyen a csoportmunkának. Aki nem vesz részt a csoportmunkában, annak nagy valószínűséggel nem sikerül az egyéni feladata.

Az egyéni feladatok lehetőséget biztosítanak a teljes körű differenciálásra, mivel minden tanuló személyre szabva kapja meg a feladatát. Ezeknek a feladatoknak a csoportfeladattal ellentétben nem kell kötelezően nyitottnak lennie, lehetnek zárt egyszerűbb feladatok is. A tanár diákjai képességét ismerve választja ki a diáknak megfelelő nehézségű feladatot. A differenciált, a gyerek képességeire szabott feladatok a tehetséggondozás kiváló eszközei.

Az egyéni feladatokra érdemes egy KIP-es füzetet bevezetni, ahová a feladat megadása beragasztásra kerül. A feladat jellegét figyelembe véve, ha írásos vagy rajzos feladatról van szó, akkor a megoldás is ebbe a füzetbe kerül.

Gyakran nem jut idő az órán az összes gyerek egyéni feladatának az ellenőrzésére. Ha nincs idő arra, hogy valamennyi tanuló bemutassa a megoldását, akkor a keveset beszélő gyerekeket hallgatjuk meg, de akár azt is mondhatjuk, hogy egy adott szerepben lévő diákokat pl. az eszközfelelősöket hallgatjuk meg minden csoportból. Az egyéni

feladatokat mindenképp ellenőrizni kell és visszajelzést adni a tanulónak, ezért akiket nem hallgatunk meg azok KIP-es füzetét összeszedjük, és következő órára leellenőrizzük azokat

Az is előfordul, hogy valamilyen oknál fogva nem jut idő az egyéni feladatokra, akkor azokat házi feladatnak adjuk fel, de azt is mindenképpen ellenőrizzük a következő órán.

Példa, amikor az egyéni feladatok ráépülnek a csoportfeladatra:

Csoportfeladat (lásd a 62. oldalon)

Tanuló 1: Válaszd ki az egyik programsort azok közül, amiket összeállítottatok. Az általatok kiválasztott programok mennyibe kerülnének a családnak, ha csak 3-an mennétek kirándulni?

Tanuló 2: Válaszd ki az egyik programsort azok közül, amiket összeállítottatok. Mennyibe kerülne a családnak a kirándulás, ha az általad legkevésbé kedvelt programra nem mennétek el?

Tanuló 3: Figyeld meg és hasonlítsd össze, hogy az általatok kiválasztott programok közül melyik a legdrágább a családnak és melyik a legolcsóbb és mennyivel olcsóbb?

Tanuló 4: Melyik a két kedvenc programod azok közül, amiket kiválasztottatok? Ha csak erre a két programra mennétek, mennyit költenétek?

Itt jól látszik, hogy minden feladat a csoportmunkára épül. A tanulók közti differenciálás is egyértelmű, nem egyforma nehézségűek. Az 1. tanuló feladata a legnehezebb és a 4.-é a legkönnyebb.

## **7. A tanóra értékelése** **2 perc**

A tanóra lezárásaként a pedagógus összefoglalja és értékeli egészében az órai munkát, kiemelve a gyerekek által tanult, gyakorolt fogalmakat, készségeket, kiemeli azt ami jól sikerült az órában. Minden esetben visszautal a nagy gondolatra.

## **KIP-es óravázlat készítése**

A KIP-es óravázlat tartalmazza az óra kötelező elemeinek leírását, az óra célkitűzéseit. Az óra szerkezeti felosztásának megfelelő szerkezetben írja le az óra kötelező elemeit. Minden csoportfeladat új lapra kerül és minden csoportfeladat

tartalmazza a nagy gondolatot is, hogy a diákok könnyebben összekössék a munkájukat vele. A melléklet mintaóravázlatot és óravázlat sablont is tartalmaz.

Óravázlatok leggyakoribb hibái:

- nem nyílt a csoportfeladat, nem jó a megfogalmazása,
- nyílt ugyan a csoportfeladat, de nem alkalmas vitára, beszélgetésre,
- a csoportfeladat túl bonyolult vagy túl egyszerű a csoport készségeihez mérten, adott időn belül nem elvégezhető vagy túl hamar megoldják,
- az egyéni feladatok nem épülnek rá a csoportmunkára,
- az egyéni feladatok nem kellően differenciáltak,
- bonyolult, nehezen érthető megfogalmazású a feladat,
- az csoportmunkák vagy az egyéni feladatok egy sémára íródtak, sok hasonló – megunható, egysíkúak, nem életszerűek,
- nem jó az óra időbeosztása, nem alkalmazkodik a bevezetés szintjéhez,

## **A KIP-es tanítási óra megfigyelése és elemzése**

A KIP módszer megfelelő elsajátítása és alkalmazása szempontjából elengedhetetlen az óra megfigyelése és annak elemzése. A tanár megváltozott szerepének leírásánál már írtunk arról, hogy az egyik fontos feladata a megfigyelés. Az óra megfigyelése és elemzése több szempont szerint történik:

### **1. A tanár megfigyeli, a diákok munkáját miközben azok a csoportfeladaton dolgoznak, majd a megfigyelései alapján a beszámolóknál és az óra végén értékeli azt.**

Ez a megfigyelés történhet megfigyelési lapon (lásd a mellékletben), de akár egyszerű jegyzetfüzetbe pár szóval feljegyezve az észrevételeket. A megfigyelési jegyzetfüzet rendszeres vezetésével jól láthatóvá válik majd a csoportok és az egyének fejlődési íve és üteme. Sajnos a megfigyelési lap kiegészítésére nincs mindig idő, de pár mondat lejegyzésére a megfigyeltek alapján a füzetbe mindig kell, hogy legyen. Ezen reflexiók visszajelzések a tanár számára is, hogy jól sikerült-e összeállítani a csoportmunkákat, jól sikerült-e összeállítani a csoportokat, jól osztotta-e be a szerepeket, és hogy e tanulási forma elsajátításában a diákok hol tartanak.

A megfigyelés és jegyzetelés szempontjai lehetnek:

- A tanulók együttműködnek-e a csoportmunka során?
- A tanulók közösen oldják-e meg a csoportfeladatot?
- Minden gyerek részt vesz-e a feladat megoldásában? Ha nem miért, nem kapott feladatot vagy kizárták a csoportból, vagy esetleg saját maga nem akar részt venni a munkában?
- Van-e olyan gyerek a csoportban, aki nem fér hozzá a feladathoz? Ha igen miért?
- A kistanár olvassa-e fel a feladatot? Minden szerep megfelelően végzi-e a feladatát?
- Milyen gyakoriságú és színvonalú volt a gyerekek kommunikációja?
- A tanulók betartják-e a viselkedési szabályokat, normákat?

## **2. A tanár külsős megfigyelőként van jelen az órán tanulás vagy a kolléga segítése céljából.**

A KIP módszer bevezetésének fontos része a tanárok egymás közötti kommunikációja, a közös munka és óratervezés. A módszer kezdeti fázisában, de ha szükséges, akkor később is fontos mozzanat a tanulási folyamatban egymás óráinak a hospitálása. A kollégák együtt tanulnak, aki megfigyel tanul a kollégától, aki az órát tartja, és az órát tartó kolléga is kap szakmai visszajelzést a megfigyelőtől. Nagyon fontos, hogy ez a tanulási folyamat természetes része legyen és ne egymás ellenőrzése. A módszer hatékony működtetésének egyik kulcsa a tanári kar elköteleződése a módszer iránt és annak alkalmazása az összes tanár által.

Az órai megfigyelés Magyarországon használt megfigyelési lapja a mellékletben megtalálható.

Az óra megfigyelésének szempontjai:

- Van-e központi témája a tanítási órának?
- A csoportmunka ráépül-e a központi témára?
- Hogyan történik a ráhangolás? Elég érdekes-e, elég érthető-e?
- A csoportmunka nem lépi-e át a tanítási óra kb. felét?
- Mit jelent a nyitott végű csoportfeladat? Van-e több megoldása a csoportfeladatnak?
- Minden csoport más feladatot kap-e, hogy elkerüljék a csoportok közötti versenyt?
- A tanulóknak kell-e vitatkozniuk a feladaton?

- A tanulók különböző szerepeket töltenek-e be?
- A csoportfeladat a szóbeli vitán kívül igényli-e más képességek felhasználását?
- Tanulók figyelnek-e a csoportbeszámolóra?
- A differenciált, egyéni feladatok a csoportmunka eredményét felhasználják-e?
- A tanulók adnak-e segítséget egymásnak az egyéni feladatmegoldásban?
- Volt-e lehetőségük a tanulóknak az egyéni feladatok bemutatására?
- Adott-e a pedagógus személyre szabott értékelést?
- Ösztönözte-e a pedagógus a csoportot arra, hogy a figyelmen kívül hagyott tanuló is részt vegyen a munkában?
- Kéri-e a pedagógus a gyerekeket, hogy indokolják döntéseiket?
- Rákérdez-e a pedagógus a feladat megoldásának a stratégiájára?
- Készít-e óra közben a pedagógus feljegyzéseket a gyerekekről?

### **3. A tanár önreflexiót végez az órája után**

Minden KIP-es óra után az órai megfigyelések, és ha volt a kollega megfigyelései alapján újra végig gondolja a tanórán történeteket. Ha kell, ennek megfelelően javít az óravázlatán, esetleg újragondolja a csoportok beosztását, ha arra szükség van.



## Összefoglalás

A KIP olyan tanítási-tanulási módszer, amely nagyon jól működik tudásban és szociálisan heterogén tanulói csoportokkal való órai munkában. A hagyományos oktatási módszerekkel szemben, mint a frontális munka, páros munka vagy hagyományos csoportmunka sokkal hatékonyabb és eredményesebb a heterogén tanulói csoportok nevelésében, oktatásában. A KIP a gyermekek együttműködésére, együttgondolkodására épít, ennek segítségével egyszerre lehet felzárkóztatni és tehetséget gondozni. A program a csoportmunkát egy olyan munkaformává alakítja, ahol minden gyermek fontos feladatot végez és senki sem érzi azt, hogy felesleges.

Minden új módszer a KIP is a pedagógus számára újdonságot, szakmai kihívást jelent, a módszer bevezetése és sikeres alkalmazása folyamatos tanulásra és fejlődésre készíteti őket. A módszer akár megújulási lehetőség is lehet az oktatók és az iskola számára egyaránt, innovatív, és kreatív alkotómunkára készíteti mind a tanárt, mind a diákot.

Mint minden változás ez is nehéz. A módszer bevezetése és következetes alkalmazása türelmet és lassú haladást igényel. A folyamat azért lassú, mert mind a pedagógusok, mind a diákok részéről a régi tanulási és tanítási szokások és azok beidegződése, a megszokottság, a rutin, a hagyományos, jellemzően frontális osztálymunkaszervezési formák alkalmazása és a pedagógus „leszokása” a folyamatos készülésről változás legnagyobb hátráltatója. A folyamat nem egyszerű, lassú az út a felismeréstől, a megértéstől a tudatos változni akaráson keresztül az alkalmazásig. A módszer legnagyobb nehézsége a tanár számára, a domináló, mindent kontroll alatt tartani kívánó hagyományos tanári szerepből való kilépés, és az új, szerepét megosztó tanárszerepe készségi szintű és biztonságosan alkalmazása és órai irányítása.

A KIP-nek hatása van a tantestület működésére is, formálja azt, a kollegákat intenzív együttműködésre készíteti, „csapatot épít”. Az oktatók magas szintű szakmai együttműködése elengedhetetlen a módszer sikeréhez, a hiánya akár meg is hiúsíthatja a módszer sikeres bevezetését. A tananyag nyitott végű feladattá formálása, a normák, szabályok alkalmazása, szerepek bevezetése, megtanulása és folyamatos alkalmazása időt vesz igénybe, sok munkával jár és kevésbé látványos. Ebben elengedhetetlen az intézmény vezetőinek maximális elköteleződése és példamutatása.

A módszer sikerességének fontos pillére a szülő. A helyi igények fontos szerepet játszanak a program sikerében, amelyben fontos tényező a kommunikáció a szülővel és a környezettel, a folyamatos információáramlás. Elfogadottság és elégedettség, a sikerélmény érzete akkor érhető el, ha a döntéshozásban szerepet kap, és megvalósul a szereplők közti állandó kommunikáció, a résztvevők folyamatos tájékoztatása, tájékozottsága.

A módszer legerősebb és legfontosabb erénye, hogy a tanulók képességeihez, érdeklődéséhez és erősségeihez igazodó nevelési-oktatói módszer. A KIP alkalmazása egyrészt segíti a hátrányos helyzetű, tanulásban lemaradt tanulók felzárkóztatását, másrészt a támogatja a tehetséges tanulók kibontakozását, mindenkinek a tehetsége szerinti fejlődését. A feladatok felépítése és összetettsége minden tanuló számára biztosítja a hozzáférést a munkához, ezáltal a különböző szociális háttérrel, tudással rendelkező gyerekeknek is alkalmuk nyílik a feladatok sikeres véghezvitelére, a csoportmunka teljesítésére és a tanulásból való sikerélményhez.

Az eddigi tapasztalatok azt mutatják, hogy nagymértékben változik az osztály kohéziója az egymás tisztelete és elfogadása, nagymértékben csökken az osztályon belüli agresszió és viselkedési probléma. A gyerekek szívesebben járnak iskolába, motiváltabbak, sikerélményhez jutnak a tanulás során. Változik a tanár-diák viszony is, a tanár mindenképpen nyer a módszer használatával, jobban várják a gyerekek ezeket az órákat, a tanár iránti tisztelet és figyelem is javul és az oktató is sikerélményhez jut.

Tanulmányi eredményekben változás csak hosszútávon mérhető, legalább 5 év intenzív módszerhasználat szükséges, hogy szignifikáns változás legyen észrevehető, de az hogy a szociális és társadalmi kompetenciákban beálló változás szinte azonnal érezhető az már magában is siker.

A siker és az eredmény nem jön magától, azt ne várja senki, hogy ez a módszer minden problémát varázsütésre megold, de a következetes, teljes tanári kar által bevezetve igen is hatékony segítője tud lenni a pedagógusoknak, diáknak és szülőnek egyaránt.

## Irodalomjegyzék:

- ALLPORT, G. W. (1977): *Az előítélet*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- ALLPORT, G. W. (1995): *Kultúra, szituáció és szerep*. In: BAKACSINÉ GULYÁS M.(szerk.): *A nevelés társadalmi alapjai*. JGYTF Kiadó, Szeged, 126.
- ALLPORT, G. W. (1998): *A személyiség alakulása*, Kairosz, Győr.
- ARATÓ, F., VARGA, A. (2012): *Együtt-tanulók kézikönyve. Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelseibe*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- BÁRDOSSY, I. (1999): A produktív tanulás főbb összetevői és feltételei In: Vastagh Zoltán: *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában III*. JPTE TI. Pécs, 20-21. o.
- BÁRDOSSY, I. – DUDÁS, M.- PETHÓNÉ NAGY, CS. - PRISKINNÉ RIZNER E., (2002): *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetősége a tanárképzésben*, Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- BENDA, J. (1986): *Kiscsoportos tanulásszervezés modellkísérlet*. Budapest, Országos Pedagógiai Intézet
- BERTA, T. (2017): *A Komplex Instrukciós program és bevezetése Szlovákiában*, in: Nagy M., Strédl, T.: *Inkluzív iskola, inkluzív társadalom tanulmánykötet*, UJS, Komárno.
- BLOOM, B. S. (1956): *Taxonomy of educational objectives: cognitive domain*. McKay, New York.
- B. NAGY, É., NAGY, G. (2010): *KIP- KOMPLEX INSTRUKCIÓS PROGRAM*, Budapest
- BUZÁS, L. (1980): *A csoportmunka*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- CEGLÉDI, E. (2009): *A csoportmunka hatása az iskolai teljesítményre*. Iskolakultúra, 19, 5–6. 95–106.
- COHEN, E. G. ÉS LOTAN, R. A. (1989): *Can classrooms learn?* Sociology of Education, 62. sz. 75–94.
- COHEN, G. E. – LOTAN, A. R. (2014): *Designing Groupwork Strategies for heterogeneous classrooms*. Teachers College, Columbia University. New York – London.
- CSAPÓ, B. (2007): *A tanári tudás szerepe az oktatási rendszer fejlesztésében*. Új Pedagógiai Szemle, 3–4. szám, 11–23.
- DEWEY, J. (1976): *A nevelés jellege és feladata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

- FALUS, I. (2003): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- FALUS, I. (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útja*. Gondolat Kiadó, Budapest. 131.
- FALUS I. (2012): *Mit várunk a tanártól? Új készségek, kompetenciák?* In: B. Tier Noémi (szerk.): *Alma a fán*. 57.
- FLANDERS, N. A. (1970): *Analyzing teaching behavior*. Addison-Wesley.
- GARDNER, H. (2003): *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. Basic Books, New York.
- GOLEMAN, D. (2012): *Társas intelligencia*. Nyitott Könyvműhely Kiadó KFT Budapest.
- GORDON, T. (2010): *T.E.T. - A tanári hatékonyság fejlesztése*. GORDON KIADÓ MAGYARORSZÁG KFT.
- GREEFRATH, G. (2007): *Modellieren lernen mit offenem realitätsnahen Aufgaben*, Aulis Verlag, Köln.
- GYARMATHY, É. (2010): *Hátrányban az előny. A szociokulturálisan hátrányos tehetségek*. Géniusz Könyvek.
- HEACOX, D (2007): *Differenciálás a tanításban, tanulásban*. Szabad Iskolákért Alapítvány, Budapest.
- HORTOBÁGYI, K. (1995): *A tanulási folyamat differenciálásának elvei és gyakorlata*. OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest.
- HORVÁTH, A. (1994): *Kooperatív technikák. Hatékonyság a nevelésben*. ALTERN füzetek Budapest, OKI Iskolafejlesztési Központ, 17., 84.
- JOHNSON, D. W.–JOHNSON, R. T. (1990): *Cooperative learning and achievement*. In: SHARAN, S. (ed.): *Cooperative learning: Theory and research*. Preager, 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. (1996): *Meaningful and Manageable Assessment Through Cooperative Learning*. Interaction Book Company, Edina, Minn.
- JOHNSON, D. W.–JOHNSON, R. T. (1999): *What makes cooperative learning work*. Cooperative learning JALT Applied Materials, No. 115, 1–15.
- KAGAN, S. (2001): *Kooperatív tanulás*. Ökonet Kft, Budapest,
- K. NAGY, E. (2012): *Több mint csoportmunka*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- K. NAGY, E. (2015): *KIP Könyv I-II*. Miskolci Egyetemi Kiadó.

- K. NAGY, E. (2016): *Milyen oktatást szeretnék?* Új Pedagógiai Szemle 66.évf. 3-4. szám 7–13.
- K. NAGY, E. (2017) *Differenciált fejlesztés heterogén tanulócsoportban. DFHT módszertana* (projektanyag)
- LABÁTH, V., SMIK, J. (1991): *Expoprogram*. Bratislava : Psychodiagnostika, a.s.
- MÉREI, F. (2006): *Közösségek rejtett hálózata*. Budapest: Osiris Kiadó
- M. NÁDASI, M.(2006): *A differenciálástól az adaptivitásig*. Fejlesztő pedagógia. 6.
- NAHALKA, I., ZEMPLÉNI, A. (2014): *Hogyan hat az iskola/osztály tanulóinak heterogén/homogén összetétele a tanulók eredményességére?* Budapest. Oktatási Hivatal. 91–166.
- NAHALKA, I. (2011): *Az iskolai esélyegyenlőségről vallott kisebb és nagyobb tévhiteink*. IV. Miskolci Taní-tani konferencia. [http://tani-tani.info/kisebb\\_es\\_nagyobb\\_tevhiteinku](http://tani-tani.info/kisebb_es_nagyobb_tevhiteinku)
- ORBÁN, J. (2009): *A kooperatív tanulás: szervezés és alkalmazás*. Pécs, Orbán&Orbán Bt.
- ÓHODY, A. (2005): *Az eredményes tanítási óra jellemzői, Kooperatív tanulási formák a gyakorlatban*. Budapest, Új Pedagógiai Szemle 2005/12. 100 -108.
- RUDAS, J. (2016): *Delfi örökösei - Önismereti csoportok- elmélet, módszer, gyakorlatok*. Oriold és Társai Kft.
- SLAVIN, R. E. (1983): *Cooperative learning*. Longman, New York.
- SLAVIN, R. E. (2001): *Cooperative learning and intergroup relations*. In: BANKS, J. A.–BANKS, C. A. M. (eds.): *Handbook of research on multicultural education*. Jossey-Bass, San Francisco, 628–634.
- SHARAN, S., SHARAN, Y. (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.
- STRÉDL, T. (2016): *Tolerancia és kommunikáció*. SJE Komárom.
- STRÉDL, T. (2017): *Terápia és nevelés*. SJE Komárom.
- SZATMÁRINÉ BALOGH, M., JÁRÓ, K. (1994): *A csoport megismerése és fejlesztése* KLTE, Debrecen.
- SZEKSZÁRDI, J. (1994): *Konfliktuspedagógia*. Veszprémi Egyetemi, Veszprém
- SZIVÁK, J.(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, J.(2010): *A reflektív gondolkodás fejlesztése.* Geniusz Könyvek 4. MATEHETSZ

TURMEZEYNÉ DR. HELLER, E. (2011): *A tehetséggondozás lehetőségei a kooperatív tanulásban.* Didakt Kiadó, Budapest.

VASTAGH, Z. (1999): *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában. III. Az együttműködés kiemelt szerepe a produktív tanulásban.* JPTE Tanárképző Intézete, Pécs.

VÁRNAGY, E.- VÁRNAGY, P. (2000): *A hátrányos helyzet pedagógiája,* Corvinus Kiadó, Budapest

## **Melléklet:**

### **Minta óravázlat**

#### **KOMPLEX INSTRUKCIÓS PROGRAM**

**Tanít:** Leczo Kornélia

**Tantárgy:** Magyar irodalom

**Tanítási egység:** Berg Judit: RUMINI c. regényének részfeldolgozása

**Az óra típusa:** Gyakorló óra, összefoglalás

**Nagy gondolat:** A merész tengerész

**Osztály:** 5. B

**Csoportok:** 5 csoport (csoportonként 5 fő)

**Tanítás dátuma:** 2018. május 18.

#### **Az óra szerkezete:**

- |   |         |
|---|---------|
| 1. Ráhangelődés/Motiváció/Nagy Gondolat                     | 3 perc  |
| 2. Csoportalakítás  | 2 perc  |
| • 5 csoport, csoportonként 5 fő                             |         |
| • előre kialakított heterogén összetételű csoportok         |         |
| • csoportszerepek megbeszélése                              |         |
| ➤ kistanár  |         |
| ➤ eszközfelelős   |         |
| ➤ csendfelelős  |         |
| ➤ írnok   |         |
| ➤ beszámoló   |         |
| ➤ időfelelős  |         |
| 3. Csoportmunka megoldása                                   | 20 perc |
| 4. A csoportok beszámolója és értékelése                    | 10 perc |
| 5. Egyéni feladatok megoldása                               | 5 perc  |
| 6. Egyéni munka megoldása és ellenőrzése                    | 4 perc  |
| 7. Az óra értékelése, összesítő értékelés, egyéni értékelés | 1 perc  |

#### **Fejlesztendő készség- és képességterületek:**

- együttműködés és szociális kompetencia
- pozitív motiváció kialakítása
- kommunikációs készség fejlesztése

- szövegalkotás
- problémamegoldó képesség
- alkotóképesség fejlesztése: új produktum létrehozása
- emlékezés, gondolkodás, kreativitás, gondolatok, élmények és érzések különféle módon történő kreatív kifejezése
- szóbeli összefoglalás megalkotásának képessége
- szókinccs fejlesztése
- saját vélemény megfogalmazásának képessége
- esztétikai, erkölcsi érzék fejlesztése, ítélőképesség fejlesztése

### **Célok és feladatok:**

- tanult ismeretek felelevenítése
- kreatív gondolkodás kialakítása
- a csoporton belüli normák elsajátítása

**Felhasznált ismeretek:** Berg Judit: Rumini c. könyve, amit a tanulók előzetesen elolvastak

**Felhasznált eszközök:** csomagolópapír, filctollak, ragasztó, színes ceruzák, ollók, zsírkréta, post it, A4-es rajzlapok

**Tanári motiváció, ráhangolódás:** A figyelem felkeltésére a *Tengerész – induló* c. nótát választottam a *Szabad szél* c. operettből (<https://www.youtube.com/watch?v=7FueViOJ0R0>), illetve beszélgettünk a tengerészekről, azok kalandos életéről.

**Forrásanyag:** Berg Judit: Rumini





## KOMPLEX INSTRUKCIÓS PROGRAM

### A merész tengerész

*A Rumini címszereplője egy csavargó, árva kiséger, aki a nagyvárosban kóborolva már éppen a rablók közé keveredne, amikor Bojtos Benedek kapitány megmenti, és hajósinasnak szerződteti a Szélkirálynő nevű hajóra. Rumini méltónak bizonyul a kapitány bizalmára: sok-sok kalandon mennek keresztül, amelyekből csak a furfangos kiséger segítségével menekülnek meg. Legyen az óriáspolip vagy pirinyó fabatka, vérszomjas kalóz vagy pénzéhes hivatalnok – Rumini éles eszével és mágikus, valamint baráti segítséggel mindenki eszén túljár.*

#### 1.csoport csoportfeladata: „A könyvajánlósok”

- Írjatok néhány mondatból álló ajánló szöveget, amelyet a könyv hátlapjára helyeznétek el! Kedvet kellene ezzel csinálni a gyerekeknek a regény elolvasásához (illetve szüleiknek a könyv megvásárlásához).
- Készítsétek egy figyelemfelkeltő rajzot, amit az általatok ajánlott Rumini című könyv elejére illusztrálnátok!
- Munkátok legyen minél színesebb, figyelemfelkeltőbb!

#### Egyéni feladatok

\_\_\_\_\_ : Írd le a füzetedbe még legalább két olyan történetnek a címét, melyben hasonló hősről / hőskről vagy kalandokról olvastál, mint a Rumini!

\_\_\_\_\_ : Van-e olyan mese vagy történet, amihez hasonlítani tudnád a Ruminit? Miben látod a hasonlóságot? Dolgozz a füzetedben!

\_\_\_\_\_ : Kiknek ajánlanád te ezt a regényt? A csoportmunka alapján dolgozz a füzetedben!

\_\_\_\_\_ : A csoportmunka alapján állapítsd meg, hogy vannak-e közös tulajdonságaid Ruminivel? Sorold fel őket! Dolgozz a füzetedben!

\_\_\_\_\_ : Adj egy új címet a regénynek! Dolgozz a füzetedben!

## KOMPLEX INSTRUKCIÓS PROGRAM

### A merész tengerész

*A Rumini címszereplője egy csavargó, árva kiséger, aki a nagyvárosban kóborolva már éppen a rablók közé keveredne, amikor Bojtos Benedek kapitány megmenti, és hajósinasnak szerződte a Szélkirálynő nevű hajóra. Rumini méltónak bizonyul a kapitány bizalmára: sok-sok kalandon mennek keresztül, amelyekből csak a furfangos kiséger segítségével menekülnek meg. Legyen az óriáspolip vagy pirinyó fabatka, vérszomjas kalóz vagy pénzéhes hivatalnok – Rumini éles eszével és mágikus, valamint baráti segítséggel mindenki eszén túljár.*

### 2. csoport csoportfeladata: „A feltérképezők”

- Képzeljétek el, hogy Rumini kalandjait felhasználva egy utazási iroda programszervezői vagytok és tetszőlegesen kalandtúrákat szerveztek a már megismert helyekre.
- Határozzátok meg, hogy melyik útvonalat ajánljátok, melyek lennének a pihenőhelyek, hány napos lenne az utazás, stb.
- Készítsetek egy útvonaltervet is az általatok kiválasztott helyszínekből és illusztráljátok, rajzoljátok le a térképet az előzetes útvonalterv alapján, amit a turistáknak is ajánlottatok a kalandtúrán belül.
- Mutassátok be az általatok elkészített túratervet és térképet úgy, hogy közben reklámozzátok az utazást, győzzétek meg a hallgatóságot, hogy kedvet kapjanak a túrához!

#### Egyéni feladatok

\_\_\_\_\_ : Ma is használunk térképet? Mivel helyettesíthető a 21. században? Melyik a jobb találmány, miért? Válaszod indokold! Dolgozz a füzetedben!

\_\_\_\_\_ : A csoportmunka alapján indokold, hogy miért fontos a térkép? Dolgozz a füzetedben!

\_\_\_\_\_ : Te mikor használnál térképet? Válaszodat indokold a füzetedben!

\_\_\_\_\_ : A csoportmunka alapján indokold, hogy szerinted fontos-e a reklám? Dolgozz a füzetedben!

\_\_\_\_\_ : A csoportmunka alapján találd ki egy kedves, frappáns nevet az általatok ajánlott túrának! Dolgozz a füzetedben!

## KOMPLEX INSTRUKCIÓS PROGRAM

### A merész tengerész

*A Rumini címszereplője egy csavargó, árva kiséger, aki a nagyvárosban kóborolva már éppen a rablók közé keveredne, amikor Bojtos Benedek kapitány megmenti, és hajósinasnak szerződteti a Szélkirálynő nevű hajóra. Rumini méltónak bizonyul a kapitány bizalmára: sok-sok kalandon mennek keresztül, amelyekből csak a furfangos kiséger segítségével menekülnek meg. Legyen az óriáspolip vagy pirinyó fabatka, vérszomjas kalóz vagy pénzéhes hivatalnok – Rumini éles eszével és mágiikus, valamint baráti segítségével mindenki eszén túliár.*

### 3. csoportfeladata: „A modernek”

- Válasszatok ki egy tetszőleges kalandot!
- Készítsetek rövid képregényt a választott kalandból!
- A képregényhez szöveget is írjatok! ☺
- Legyetek kreatívak!

#### Egyéni feladatok:

\_\_\_\_\_ : A csoportmunka alapján adj címet a képregénynek! Írd a füzetedbe! Legyen figyelemfelkeltő, olyan, ami miatt megvannék a sorozatot a gyerekek!

\_\_\_\_\_ : A csoportmunka alapján próbáld saját szavaiddal meghatározni, hogy mi az a képregény! Dolgozz a füzetedben!

\_\_\_\_\_ : Egyetértettél a csoportmunkán belül az általatok választott kalanddal? Vagy te másat választottál volna? Válaszodat indokold a füzetedben!

\_\_\_\_\_ : Neked melyik kaland tetszett eddig a legjobban, miért? Válaszodat indokold a füzetedben!

\_\_\_\_\_ : A csoportmunka alapján készítsd el a saját Rumini logódat! Dolgozz a füzetedben!

\_\_\_\_\_ : Milyen meséből vagy történetből olvasnál szívesen képregény változatot? Dolgozz a füzetedben!

## KOMPLEX INSTRUKCIÓS PROGRAM

### A merész tengerész

*A Rumini címszereplője egy csavargó, árva kiséger, aki a nagyvárosban kóborolva már éppen a rablók közé keveredne, amikor Bojtos Benedek kapitány megmenti, és hajósinasnak szerződteti a Szélkirálynő nevű hajóra. Rumini méltónak bizonyul a kapitány bizalmára: sok-sok kalandon mennek keresztül, amelyekből csak a furfangos kiséger segítségével menekülnek meg. Legyen az óriáspolip vagy pirinyó fabatka, vérszomjas kalóz vagy pénzéhes hivatalnok – Rumini éles eszével és mágikus, valamint baráti segítséggel mindenki eszén túljár.*

#### 4. csoport csoportfeladata: „A tévések”

- Rumini és társai a Szélkirálynővel lehorgonyoznak a kistárkányi Tisza partján. Miután ti, a kis tengerész rajongói erről tudomást szereztek, azonnal a parthoz rohantok és elsőként kaptok lehetőséget egy interjú készítésére Ruminivel.
- Állítsátok fel a TV – stábot, válasszatok egy riportert és természetesen egy Ruminít is!
- Játsszátok el az interjút a televízió közönsége előtt! Ne feledd, a szintér a folyó partja, közel a hajóhoz!
- Okos és megfontolt kérdéseket tegyetek fel, mit kérdeznének a kis kalandortól?

#### Egyéni feladatok:

\_\_\_\_\_ : A csoportmunka alapján próbáld megfogalmazni saját szavaiddal, hogy mi az interjú! Dolgozz a füzetedben!

\_\_\_\_\_ : Ha választanod lehetne, hogy melyik helyszínen tennéd fel a kérdéseidet Rumininek, milyen helyszínt választanál? Miért ezt választottad? Válaszodat indokold a füzetedben!

\_\_\_\_\_ : A csoportmunka alapján tegyél fel kérdéseket a hajó kapitányának! A kérdéseid kerüljenek a füzetedbe!

\_\_\_\_\_ : Ha találkozhatnál a hajó szakácsával, mit kérdeznél tőle? A csoportmunka alapján írf 3 kérdést a füzetedbe!

\_\_\_\_\_ : A csoportmunka alapján írf még két kérdést a füzetedbe! Te mit kérdeznél Ruminítól?

## KOMPLEX INSTRUKCIÓS PROGRAM

### A merész tengerész

*A Rumini címszereplője egy csavargó, árva kiséger, aki a nagyvárosban kóborolva már éppen a rablók közé keveredne, amikor Bojtos Benedek kapitány megmenti, és hajósinasnak szerződteti a Szélkirálynő nevű hajóra. Rumini méltónak bizonyul a kapitány bizalmára: sok-sok kalandon mennek keresztül, amelyekből csak a furfangos kiséger segítségével menekülnek meg. Legyen az óriáspolip vagy pirinyó fabatka, vérszomjas kalóz vagy pénzéhes hivatalnok – Rumini éles eszével és mágikus, valamint baráti segítséggel mindenki eszén túljár.*

### 5. csoport csoportfeladata: „A hajónaplósok”

- A napló írása elkerülhetetlen egy hajó fedélzetén, még akkor is, ha a Szélkirálynőről van szó.
- *Kedves Naplóm!* – folytassátok az írást! Fogalmazzatok egy rövid naplórészletet egy, az általatok kiválasztott szereplő nevében!
- A naplót illusztrálhatjátok is! A feladatokat osszátok be egymás között!

#### Egyéni feladatok:

\_\_\_\_\_ : Te kinek a nevében írnál naplórészletet a Rumini c. könyvből? Miért? Válaszod indokold a füzetekben!

\_\_\_\_\_ : A csoportmunka alapján indokold meg, hogy szerinted miért írtak régen naplót a hajókon? Dolgozz a füzetekben!

\_\_\_\_\_ : Szerinted kik és miért írnak naplót? Te írtál valaha? Indokold válaszod a füzetekben!

\_\_\_\_\_ : Miről írnál szívesen a naplódban, ha úgy döntenél, hogy vezetni kezdenél egyet? Dolgozz a füzetekben!

\_\_\_\_\_ : A csoportmunka alapján írd le pontokba foglalva egy napodat! Dolgozz a füzetekben!

## KIP-es óravázlat sablon

Készítette:

### Komplex instrukció

**Tantárgy:**

**Tanítási egység:**

**Az óra típusa:**

**Nagy gondolat:**

**Osztály:**

**Az óra szerkezete:**

1. Alapműveletek, szerepek áttekintése: 2

perc

Tanári motiváció:

Csoportalakítás:

2perc

**Szerepek:**

kistanár

anyagfelelős

csendfelelős

írnok

beszámoló

2. Csoportmunka: 20perc
3. Csoportok beszámolója: 10 perc
4. Egyéni feladatok: 5 perc
5. Egyéni beszámolók: 6 perc
6. Az óra értékelése: 1 perc

**Célok és feladatok:**

•

**Didaktikai feladatok:**

**Fejlesztendő készségek:**

**Felhasznált eszközök:**

•

# Nagy gondolat

## I. csoport feladat:

- 

## Egyéni feladatok:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

**Magyarországon használt órai megfigyelési lapok:**  
**MEGFIGYELÉSI LAP A KISCOPORTOK RÉSZÉRE**

Dátum: \_\_\_\_\_

Tanár neve: \_\_\_\_\_

Felnőttek száma a tanteremben: \_\_\_\_\_

Tanulók létszáma az órán: \_\_\_\_\_

Évfolyam, osztály: \_\_\_\_\_

Tanítási egység témája: \_\_\_\_\_

Megfigyelő neve: \_\_\_\_\_

Megfigyelés időtartama: \_\_\_\_\_

A kiscsoportos tevékenység típusa:

Kiscsoport száma	Beszélgetés és tevékenység	Anyag-kezelés	Olvasás/írás	Feladattal kapcsolatos nézelődés/figyelem	Tétlen	Felnőltre vár	N sor összege
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
<b>N oszlop összege</b>							

Az oszlopok fejlécében szereplő tevékenységeket strigulákkal jelöljük a megfigyelési idő alatt. A strigulák száma (a tevékenység gyakorisága) mutatja, hogy a csoport működése mennyire felel meg a KIP jellemzőinek.



KATEGÓRIA	MEGHATÁROZÁS
<b>Tanulói tevékenység a csoportmunka során</b>	
1. Beszél, vagy beszél és tevékenykedik	<p>A tanuló(k) beszél a feladatról</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• az anyagokat kezeli és beszél egy időben</li> <li>• beszélget, vitázik az olvasottakról, látottakról</li> <li>• beszélget az eljárásról; csoportszerepek/normák</li> <li>• tanárral folytat beszélgetést</li> </ul>
2. Anyaggal tevékenykedik	<p>A tanuló az anyagokkal/eszközökkel tevékenykedik, nem beszél ezalatt</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• más dolgokról beszélget, mialatt az anyagokat/eszközöket kezeli</li> <li>• másokkal vagy egyedül dolgozik</li> </ul>
3. Olvas/Ír	<p>A tanuló a feladattal kapcsolatban olvas vagy ír</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• egyedül vagy másokkal együtt dolgozik</li> <li>• tevékenyen bevonódik az írásba vagy olvasásba</li> <li>• ha a tanulók egy időben olvasnak és vitáznak/beszélgetnek, akkor a „beszél és tevékenykedik” kategóriába kell sorolni</li> </ul>
4. Nézelődik/ feladatra figyel	<p>A tanuló részt vesz a folyamatban, de nem aktív cselekvő részese a munkának, hanem éppen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• más tanuló munkáját figyeli</li> <li>• figyeli a másikat, aki olvas, de nem követi a szemével a szöveget, a testbeszéd nem aktív</li> <li>• a tanárra figyel, de beszél vele</li> </ul>
5. Tétlen	<p>A tanuló egyértelműen nem tevékeny</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• nem a feladattal kapcsolatosan tevékenykedik, például fészülködik</li> <li>• másik csoport munkáját figyeli</li> <li>• a feladattól teljesen eltérő dolgokról beszélget társaival</li> </ul>
6. Felnőttre vár	<p>A tanuló a tanárra, vagy más felnőttre vár</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• abbahagy minden tevékenységet és felnőttre vár egyértelműen</li> <li>• kézfeltartással jelzi, hogy szüksége van a tanárra</li> </ul>
<b>Tanulók nem a kiscsoportos munkahelyen</b>	
7. Csoportban a tanárra figyelnek	<p>Elhagyják a kiscsoportos munkahelyet, és a tanárra figyelnek</p>
8. Átmeneti helyzet	<p>Elhagyják a kiscsoportos munkahelyet, valami mást csinálnak, de a feladattal kapcsolatban</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• anyagért mennek</li> <li>• jogosan konzultálnak a tanárral (például: tanár megbeszéli velük a szerepekkel vagy a normákkal kapcsolatos problémát)</li> </ul>

9. Felnőttre vár	Elhagyják a kiscsoportos munkahelyet és a tanárra várnak
10. Játszik, rendetlenkedik, tétlen	Elhagyják a kiscsoportos munkahelyet, nem a feladattal foglalkoznak, nincs feladatuk, nem foglalta le őket semmilyen tanulási feladat
11. Más tanulási tevékenység	A tanulók a csoportfeladaton kívüli más feladatot kapnak.

Forrás: K. Nagy Emese (2012): Több mint csoportmunka. Nemzeti Tankönyvkiadó

## TANÁRI MEGFIGYELÉSI LAP

1. Tanár: \_\_\_\_\_

2. Dátum: \_\_\_\_\_

3. Megfigyelő: \_\_\_\_\_

4. Megfigyelés időtartama: \_\_\_\_\_

5. Osztály: \_\_\_\_\_

6. Tanítási egység: \_\_\_\_\_

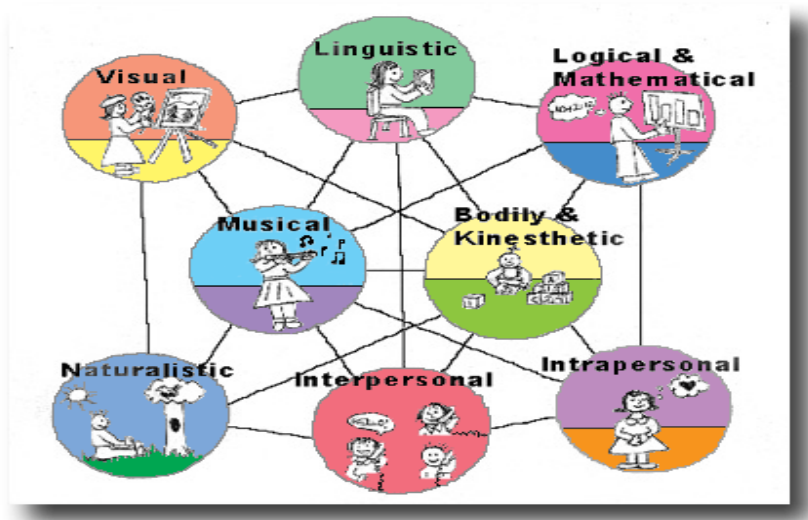
Kategória	Esetek száma	Összesen	%
1. Tanulók munkáját segíti			
2. Tanuló vagy osztály fegyelmezése			
3. Tájékoztató/Utasít/Meghatároz			
4. Tényszerű kérdéseket tesz fel			
5. Magasabb rendű gondolkodásra ösztönöz			
6. Kapcsolatokat teremt / összekapcsol			
7. Visszajelzést ad egyénnek vagy a csoportnak			
8. Sokféle képességről beszél			
9. Illetékességet erősít			
10. Szerepekről beszél			
11. Együttműködésről és normákról beszél			

A tanár óra alatti tevékenysége is jellemző. A függőleges oszlop 1-6 oszlopában szereplő tevékenységek inkább a hagyományos tanári magatartást tükrözik. A 7-11. oszlopban szereplők a KIP módszerrel tartott óra vezetését tükrözik. Ebben az esetben is, a megfigyeléskor adott időtartam alatt (5 perc – 10 perc) strigulázzuk az úrlapon a jellemzőket.

Forrás: K. Nagy Emese (2012): Több mint csoportmunka. Nemzeti Tankönyvkiadó

## Gardner-i többszörös intelligencia típusainak jellemzői

### Intelligencia típusok



#### 1. Nyelvi intelligencia - verbális – linguistic

Jó a nyelvi kifejező eszközök terén. Az ilyen erősséggel rendelkező emberek szeretik és jól használják a szavakat. Szeretnek olvasni, írni, beszélni (nyelveken is). Alkalmasak a tanításra, ill. arra, hogy elmagyarázzanak másoknak dolgokat. Legjobban olvasás, jegyzetelés, előadások útján tanulnak.

Jellemzői: Jól kommunikál (verbális, non-verbális szinten), olvas – beszél arról, szereti a szavakkal való játékokat. Szeret írni, fogalmazni, jól fogalmaz, általában jó idegen nyelvekben, eredményes, figyel.

#### 2. Logikai-matematikai intelligencia - logical – mathematical

Az egyénnek arra a képességére utal, hogy az illető képes jól bánni adatokkal: gyűjti, rendszerezi, analizálja, értelmezi őket. Következtetéseket, ill. információkat von le ezekből és jövőre szóló következtetéseket is képes alkotni. Összefüggések átlátása, kapcsolat találása események, szituációk között.

Jellemzői: Könnyen és jól számol fejben, jó a stratégiai játékokban, átlátja az összefüggéseket, szereti a matematikát, logikát igénylő tantárgyakat, szereti a szabályokat. Érdeklődik a tudományos tapasztalatok, elvont dolgokat, fogalmakat is megért, hipotéziseket alkot és azokat kipróbálja, érdekli hogyan működnek a dolgok, racionális magyarázatokat keres, a kulcsfogalmakat felismeri, kiszűri.

### 3. Testi-mozgásos intelligencia

Az intelligenciák, képességek azon típusa, melynek segítségével az egyén képes információkat kifejezni, átadni, fölfogni testének mozdulataival.

Jellemzői: Cselekvés által tanul, szeret megérinteni tárgyakat, jók a motorikus képességei. Szereti kitalálni hogyan működnek a dolgok. Élvezi a teremben kívüli tevékenységeket. Szereti a testet, kezet igénylő játékokat. Szeret sportolni, aktívnak lenni. Általában atlétikus típus. Élvezi a szerepjátékokat

### 4. Vizuális-térbeli intelligencia

Ez az intelligenciatípus a gondolatban való megformálás, és az azzal való munkálkodás képességére utal.

Jellemzői: Diákok erős vizuális-térbeli intelligenciával jók a kirakós játékokban, élvezik a geometriát az iskolában. Szeretik a rajzokat (általában jól is rajzolnak), nagy a képzelőerejük, művészi ábrázolásokra képes. El tudja képzelni a hallottakat „látom magam előtt”. Megjegyez színeket és formákat, jól használ színeket, formákat. Jó a tájékozódásban, térkép olvasásában. Szereti a képeket, képes könyveket, vizuális dolgokat.

### 5. Zenei intelligencia - musical

Az egyénnek arra a képességére utal, hogy képes megérteni, alkotni, elkülöníteni zenei részeket, ritmusokat, tónusokat. A zenei egységek „manipulálásával” képes akár zenét komponálni, dalt írni, ill. hangszeren játszani.

Jellemzői: Az a diák, akinek erős zenei intelligenciája van jó ritmusérzéssel rendelkezik. Könnyen tanul dalokat, megjegyez zenei részleteket. Eltérő hangokat meg tud különböztetni. Gyakran énekel, tapsol, dúdol, füttyöl. Gyakran jár egy dal/zenei részlet a fejében. A zenei elemeket (ritmus, hangok) jól használja.

### 6. Kapcsolati intelligencia - interpersonal

A „személyhez kötött” intelligenciák közé tartozik. Az egyénnek az a képessége, hogy képes értelmezni, érzékelni hangulatokat, érzéseket, motivációkat, az embertárs részéről. Erős kapcsolati intelligenciával rendelkező emberek erős szociális készségekkel rendelkeznek.

Jellemzői: Erős kapcsolati intelligenciával rendelkező diák empátikus, érzékeny mások érzéseire. Extrovertált, élvezzi a társas eseményeket. Szereti a csoportot és a tömeget, szeret új emberekkel találkozni. Szeret tanítani másokat. Kooperatív a csoportban. Érti mások gondolkodásmódját, nézőpontját. Hatékonyan kommunikál (verbális és non-verbális eszközökkel is).

#### 7. Önismereti intelligencia - intrapersonal

A „személyhez kötött” intelligenciák közé tartozik. Az egyénnek az a képessége, hogy képes megismerni önmagát, erősségeit, gyengeségeit. Ezek felismerésével képes fejlődni, elsajátítani egy etikai értékrendszert, tanulni a hibáiból.

Jellemzői: Szívesen ír naplót, önéletrajzot, emlékeket. Érdeklődik, hogy mi miért történik az életben. Képes reálisan értékelni a saját tevékenységét. Jó a koncentrációs képessége. Önállóan is képes jól és hatékonyan dolgozni. Rövid / hosszú távú célokat tűz ki. Szüksége van „csendre”- egyedül eltöltött időre. Szereti beosztani az idejét. Gyakran von le önmagára vonatkozó következtetéseket.

#### 8. Természeti intelligencia - naturalist

Az egyénnek arra a képességére utal, hogy valaki képes fölismerni és megkülönböztetni, kategóriába sorolni növényeket, állatokat, képes a természeti eseményekből, történésekből tanulni – következtetéseket levonni.

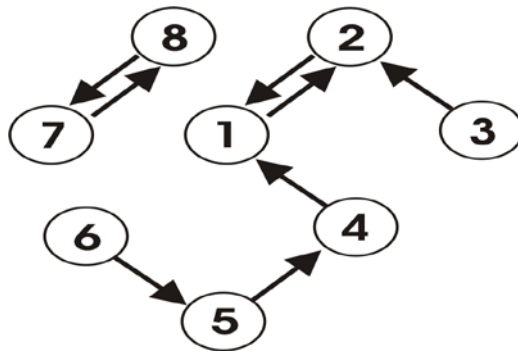
Jellemzői: Aggódik a természet, a föld jövőjéért. Zavarja a szemetelés, környezetszennyezés. Szeret a természetről tanulni. Élvezi a kertészkedést. Szereti a táborokat, hegymászást, sétát, stb. Szereti a tantermen kívüli feladatokat. Élvezi a tanulmányi kirándulásokat.

### **Szociometria**

Az egyén szociális kompetenciáját nagy mértékben meghatározza az érzelmi intelligenciája.

A szociometria a spontán választásokat méri, így a csoporthangulatot, kapcsolati hálót stb. Először az ülésrend kerül megrajzolásra, ami végig kiindulópontként van jelen a további szociometriai méréseknél. Mindenki egy számot kap, hogy követni lehessen a fejlődési folyamatot (8 tagú a csoport).

Lineáris konvencionális szociogram – összesített



A találkozón a résztvevők azt a lehetőséget kapják, hogy oda ülnek, „ahova szeretnének, akihez szeretnének ülni”.

A lineáris konvencionális szociogram a résztvevők minden választát értékeli: kölcsönös választás, egyoldalú választás, izolált vagy perifériás választás.

kölcsönös választás

egyoldalú választás

perifériás kölcsönös

választás

2x

4x

1x

A csoport kohéziós indexét (Mérei 2004) úgy kapjuk meg, hogy minden lehetséges kölcsönös kapcsolatot kiszámolunk, majd abból mennyi valósult meg:

$n$  – a csoport létszáma / csoportszám:  $n = 8$

a kölcsönös kapcsolatok (szorozva)  $x$  200  $4 x 200$

Index: ----- = 14,28 (800 : 56)

$n(n - 1)$   $8 x(8 - 1)$

A kohéziós index átlaga: 10 – 13

Az eredmény 14,28, ami magas csoportkohéziót és pozitív csoportszolidaritást mutat.

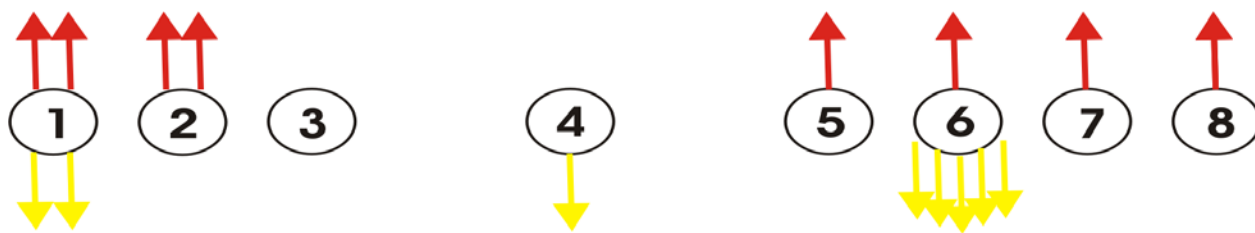
A megfigyelés azért is fontos eszköz, mivel a mért perifériás kettős választás nem kirekesztett páros, hanem két résztvevő intim barátságát mutatja.

A megfigyelés alapján megállapíthatjuk, hogy a csoportban a fiatalabb résztvevők adták az ambivalens és negatív értékeléseket.

Feladat:

A csoporttagok azt a feladatot kapták, hogy kölcsönösen mindenkit értékelhetnek piros és sárga kártyával. A piros kártya pozitív értékű, a sárga kártya negatív.

Összegző szociogram



Szociometriai kérdőív:

A kérdőív mindig a csoport sajátosságaihoz és a vizsgálat céljaihoz kell, hogy igazodjon, ezért életkor szerint is változik. Példaként Mérei Ferenc középiskolások számára készített rövid kérdőívét közöljük (Mérei 2004, 144). Zárójelzve tettük azokat a lehetőségeket, amelyeket a fiatalabb korosztálynál, érettségnek megfelelően alkalmazhatunk:

Rövid kérdőív középiskolásoknak

1. Ha az osztály klubdelutánt (papírgyűjtést) rendezne, ki lenne a legalkalmasabb ennek megszervezésére?
2. Ha az osztály többnapos utazásra indulna, kivel utaznál szívesen egy fülkében? (busszal utaznánk, ki mellett ülnél szívesen?)
3. Ki az az osztálytársaid közül, aki valamilyen területen (tudomány, művészet vagy egyéb: sport, zene) kiemelkedően tehetséges (ügyes)?
4. Ha az osztály döntőbírósgot alakítana kisebb fegyelmi ügyek megtárgyalására, kiket jelölnél a bíróság tagjaiul? (Ki az, aki mindig igazat mond?)
5. Osztálytársaid közül ki az, akivel érettségi után is szívesen barátkoznál? (nyári szünetben)
6. Nehéz élethelyzetben, kínos ügyben kikhez fordulnál baráti segítségért az osztálytársaid közül? (kitől kérnél segítséget?)
7. Ha az osztályfőnök váratlan távolléte miatt a tanulók közül kellene őt valakinek helyettesítenie, ki lenne erre a legalkalmasabb?
8. Kivel töltenél szívesen egy vasárnapot az osztálytársaid közül?
9. Kik azok az osztálytársaid közül, akiknek a viselkedése sokaknak tetszik, akiknek a viselkedését sokan követik?
10. Egy diákparlamentben ki képviselné legjobban az osztályt társaid közül? (ki az, aki bekopogna a tantestületibe? ki lehetne az osztályelnök?)

A kérdőív négy szempontot tartalmaz, ezeket külön dolgozzuk fel:

Rokonszenvi kérdés: (együttlét, barátkozás): 2, 5, 8 (személyi bizalom): 6

Funkció: (vezetés, szervezés): 1, 7, 10 (döntés, igazságosság): 4



### **Az iskolai csoportok sajátosságai<sup>9</sup>**

**Az iskolai csoportok a nevelési oktatási folyamat során egyfajta pszichológiai egységként funkcionálnak. Létszámukat tekintve az iskolai csoportok:**

többnyire kis csoportok (pl. az osztályközösség kb. 25 főig),

ezeken belül szerveződnek alcsoportok (pl. egy szakkör tagjai) és párok (barátok).

#### Szerepek

A tanulók (azaz a csoporttagok) különböző szociális státuszt, funkciót, azaz szerepet töltenek be a csoportban. Ezeket a szerepeket a csoporttagok vagy önként vállalják, vagy a csoportvezető jelöli ki, vagy a csoport működése hozza létre. Az alábbiakban Szabó (2002) tanulmánya alapján bemutatunk két tipikusnak mondható szerepet.

#### „Mókamester”

Ezt a szerepet rendszerint az osztály olyan tagja ölti magára, aki azt tapasztalja, hogy intellektuális teljesítményével nem tud kimagaslani az osztályból. Viselkedésével azt sugallja, hogy ő tulajdonképpen egy „laza figura”, akit nem is érdekel a tanulás. Ebben a szerepben a tanuló nagy népszerűségnek örvend, ugyanakkor viccelődő stílusban ki tudja fejezni kritikáit és ellenérzéseit is. A népszerűség ára gyakran az, hogy amikor bajba kerülnek, nem veszik őket komolyan, sőt gyakran lesznek nevetség tárgyai!

#### „Bűnbak”

Ennek a szerepnek a birtoklása az előbb ismertetett mókamesterével szemben, nem önként, egyénileg választott. Sokkal inkább az adott csoport működésében található nehézségekről árulkodik. A bűnbakképzés tulajdonképpen a csoport egy elhárító mechanizmusa. A csoport valamilyen nehézségért, hibáért, kellemetlenségért egy vagy több csoporttagot tesz felelőssé. A csoport vezetésének fontos, de egyáltalán nem könnyű

---

<sup>9</sup> [VI. Az osztályközösség megismerése | Tanulók és tanulócsoportok](http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/.../vi_az_osztlykzssg_megismerse.htm)  
[...www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/.../vi\\_az\\_osztlykzssg\\_megismerse.htm](http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/.../vi_az_osztlykzssg_megismerse.htm)

feladata egyrészt minél előbb felismerni az adott csoportban a konkrét bűnbakképzési jelenség valódi okait (például, ha egy tanár pártfogásba veszi az igazságtalanul megbélyegzett tanulót, akár tovább is ronthat a társaival kapcsolatos helyzetén), másrészt segíteni a csoportot a problémák megoldására konstruktívan ható stratégiák kidolgozásában.

### Normák az iskolában

Pedagógusként az iskolában fontos segítenünk, hogy a csoport kielégítse a tanuló társas szükségleteit. Azok a gyerekek esetében, akik jól érzik magukat az iskolai kapcsolatokban, könnyebb elérni, hogy betartsák az iskola szabályait, normáit. Az iskolai csoportok működését írott és íratlan szabályok biztosítják azzal, hogy előírják bizonyos viselkedésformákat, másokat pedig nemkívánatosnak minősítenek. Írott (explicit) szabályrendszert alkot az iskola házirendje, íratlan (implicit) szabály például, hogy segítünk a társainknak, a hiányzásból származó elmaradást bepótolni.

Ezt a komplex normarendszert részben a csoportvezető egyéniségei (pl. az osztályfőnök, mint formális vezető illetve a csoporttagok által kijelölt informális vezető/k) határozzák meg, de kialakulásukban fontos szerepe van a csoport előtörténetének, és a tagok más csoportokból (pl. családból) magukkal hozott normáinak is. Abban az esetben, ha a csoporttagokat sikerül mozgósítani a szabályalkotási folyamat során, könnyebben betartják később a maguk által létrehozott szabályokat, kevesebb szabályszegésből fakadó konfliktusra számíthatunk. A csoporttagok többsége szankcionálja a normaszegő viselkedést. A normakövetés és betartatás mentén kirajzolódik, hogy az osztály - mint csoport- meghatározó szocializációs közeg.

### Az osztályon belüli társas kapcsolatok struktúrájának vizsgálata

Az emberi kapcsolatok általában az osztályközösségen belül kialakuló kapcsolatok környezet- és személyiségformáló hatással és motivációs értékkel is bírnak. Előljáróban, általánosságban elmondható, hogy egy osztály (tanulócsoport) zárkózottabb, visszahúzódóbb tanulóit azáltal, hogy nehezebben nyitnak környezetük felé, nehezebben teremtenek kapcsolatokat társaikkal; míg a nyitottabb, jobb kommunikációs készségekkel rendelkező társaik számára nem okoz jelentős gondot egy új kapcsolat kialakítása, és ehhez kapcsolódóan egy társas helyzethez kötődő új, ismeretlen helyzet megoldása.

## A szociometria

A szociometria módszere a csoporttagok közötti rokonszenvi és ellenszenvi viszonyok feltérképezése által és a csoportok belső struktúrájának alkalmazására alkalmazott eljárás, amely alkalmas egy (tanuló)csoport szerkezetének mélyreható vizsgálatára. Mérei Ferenc többszemponútú szociometria módszere alapján kialakított vizsgálati eszköz segítségével átlátható képet kaphatunk, egy adott csoporton belül a társas kapcsolatok mennyiségi és strukturális jellegzetességeiről, szerkezetéről, ami egy osztályfőnök számára különleges jelentőséggel bírhat (pl. egy osztálykirándulás megszervezésében). A többszemponútú szociometria sajátossága, hogy a rokonszenvi választásokon túl, tartalmaz még bizonyos csoportfunkciókra, személyiségvonásokra és népszerűsége vonatkozó kérdéseket is.

A szociometriai vizsgálatok során képet kaphatunk arról, hogy az adott osztályközösségben ki jut központi szerephez, és kik lehetnek azok, a tanulók, akiket az osztályban előnytelen helyzetbe kényszerülnek, és ezáltal a tanulócsoporthoz társas mezejében a perifériára szorúlnak.

A szociometria eredményét többnyire a szociogram grafikus ábrázolásmódja segítségével jelenítjük meg. A szociometriai kérdőív rokonszenvi kérdéseire adott válaszokra építve kirajzolt szociogram segítségével vizuálisan is megjeleníthető az osztály kapcsolati - hálózati térképe. A szociometria elemzésében jártas pedagógus, a grafikusan megjelenített válaszok alapján arról is megbizonyosodhat, hogy az adott csoporton belül ki van központi, ún. „sztár” szerepben, illetve ki/kik „elszigetelt, elutasított vagy elhanyagolt” szerepben.

Az iskolai csoportokban elfoglalt szociometriai státusz meghatározói:

- a diákok általános intelligenciaszintje
- a társas jártasság, szociális ügyesség (pl. segítőkészség)
- a külső megjelenés (fizikai tulajdonságok, ruházat)
- családi háttér (rendezett, rendezetlen, gazdag, szegény)
- szülők befolyásolása (óvodában, az első egy-két, esetleg harmadik évfolyamban, később jelentősége csökken)

A valamilyen kiemelkedő képességgel esetleg különleges tulajdonsággal rendelkező tanulók, gyakran kerülnek a szociometriai hálózat középpontjába. A perifériára szorult

tanulók előnyös tulajdonságait előtérbe helyező közösségfejlesztő munkát követően, a munka hatékonyságának érzékeny jelzője lehet egy ismételt szociometriai vizsgálat eredménye. Mivel látványossá tehet, hogy a csoportnak, és ezen belül egyes tanulóknak mennyire sikerült megbírozni, a közös csoportnorma formálásának lehetőségeivel és gátjaival.

### Szociometria - elméleti háttér

Minden munkahelyi közösség vagy csoport sajátos struktúrával rendelkezik. Ennek a társas alakzatnak a vizsgálatával meghatározható az egyén helye a közösségen belül, vagyis az, hogy hogyan sikerült beilleszkednie abba a csoportba, amelyben él vagy dolgozik. Jakob Lévy Moreno (romániai születésű amerikai pszichiáter) nevéhez fűződik annak a módszernek a kidolgozása, amely szociometria néven vált ismertté és amely az informális (nem hivatalos, hanem személyes rokonszenv és kapcsolatok alapján létrejött) csoportstruktúra feltárását szolgálja. Moreno alaptétele az volt, hogy a spontán társulások hálózata (a munkaközösségekben kialakuló kapcsolatok) a státuszokból álló intézményes rendszerek (szervezetek, vállalatok, cégek, stb.) lappangó háttere. Véleménye szerint ugyanis az emberi kapcsolódások elsősorban érzelmi, rokonszenviek. Célja az volt, hogy megpróbálja ezt a rejtett hálózatot a rokonszenvi választások módszerével feltárja. Az általa kidolgozott szociometriai módszer, mint vizsgálóeljárás olyan kérdéseket tartalmaz, hogy fontos élethelyzetekben az adott egyén kit választana társául. Moreno gondolatrendszere szerint ezek a választások ugyanis megfelelnek az érzelmi vezérlésű spontán kapcsolódásoknak, így az intézményi keretben kialakult lappangó kapcsolati hálózatrendszerrel kaphatunk képet. Ezzel a módszerrel így kirajzolódnak a rokonszenvi kapcsolatok, az, hogy az adott munkaközösségekben ki kit kedvel, kivel van közelebbi, bizalmasabb kapcsolatban, stb. A válaszok alapján a megkérdezett egyének közötti csoportos kapcsolatok is megmutatkoznak, valamint az egyes személyek helyzete és szorosabb kapcsolatai az adott közösségekben.

Mérei Ferenc tovább dolgozta ezt a módszert, ezt nevezzük többszemponú szociometriának, mely segítségével nemcsak az egyén helyét kapjuk meg a társas mezőben, a csoportban, hanem képet kaphatunk magáról a közösségről is, valamint az egyének csoporton belül betöltött különböző funkcióiról. Az eredmények alapján

következtetni tudunk arra, hogy a közösség összetétele kedvez-e a kitűzött feladat megoldásának, hogy képes-e a csoport együttes erőfeszítést igénylő teljesítményre. Továbbá választ kaphatunk még olyan kérdésekre is, mint például olyan-e a közösség, hogy a tagok örömmel tartoznak bele, és ragaszkodnak hozzá, vannak-e elszigetelt, magányos egyének, akiknek nincsenek igazán kapcsolataik a közösségben, stb.

A többszemponú szociometriai felmérés révén nemcsak a rokonszenvi választásokat, hanem funkció-jellegű választásokat is vizsgálhatunk. Ez utóbbihoz olyan kérdések tartoznak, melyek a közösségi rátermettséget, egyéni tulajdonságokat és készségeket, valamint szakmai hozzáértést vizsgálják. A kérdéseket valóságos helyzethez kötve vagy általánosságban szokás megfogalmazni. A kérdőív kitöltése során az adott csoport, közösség tagjai tulajdonképpen szavaznak arról, hogy az adott tulajdonság, képesség tekintetében kit tartanak a legjobbnak.

#### A kérdőív felépítése és felvétele

A kérdőív úgy van összeállítva, hogy a 15 kérdés segítségével mind a közösségről, mind pedig az azt alkotó egyénekről képet kapjunk. Emiatt a kérdések négyféle kritériumra vonatkoznak: az első három rokonszenvi kérdés (személyes kapcsolódások, kölcsönösség, bizalmi kapcsolatok feltárására), a következő öt kérdés funkció-jellegű (szervező- és rendező-készség, képviselő, tárgyilagos döntés, igazságosság, stb.), a következő öt kérdés egyéni képességekre irányuló (műveltség, szakmai hozzáértés, szolidaritás, intellektuális hatékonyság, eredményesség, stb.), végül az utolsó két kérdés a népszerűsége vonatkozik (érvényesülés, ismertség, közösségi népszerűség, stb.).

#### Eredmények feldolgozása

A rokonszenvi kérdésekre kapott válaszok alapján képet kapunk a csoporton belüli kapcsolatokról, azok intenzitásáról, az egyes egyének közösségi pozíciójáról, a személyes kötődésekről. Ennek alapján felrajzolható az úgynevezett szociogram. Ez a vizsgált társas mező vázlata, a társas mezőt alkotó kapcsolatok térképe. A megrajzolt vonalak a rokonszenvi színezetű kölcsönös kapcsolatokra vonatkoznak. Ehhez szükséges a kölcsönösségi táblázat kitöltése, ahol a sorokba és oszlopokba is a csoportot alkotó és a

kérdőívet kitöltő személyek nevét kell beírni. A szociogram ennek a táblázatnak a grafikus megjelenítése. Előfordul, hogy valaki valamely kérdésben ugyan választotta a másikat, de a viszontválasztást nem kapta meg ugyanabban a kérdésben. Vannak kölcsönös (oda-vissza) választások. És végül lehetnek olyanok is, akiknek egyetlen kölcsönös választása sincsen. Ez azt jelenti, hogy ugyan ő választott bizonyos embereket, őt is választották esetleg, de ezek a választások nem estek egybe, tehát nem voltak kölcsönösek.

### Eredmények értelmezése

A két táblázat segítségével különböző mutatókat tudunk értelmezni, melyek alapján az adott közösség, csoport jellemzésére, az egyének közti kapcsolatok, a légkör megismerésére szolgálnak. Az értelmezhető mutatóknak három csoportját vesszük itt figyelembe:

1. szerkezeti mutatók: segítségével a csoport struktúráját jellemezhetjük. Ilyenek: központ és perem viszonyát kifejező CM (centrális-marginális) mutató és a kohéziós mutatók (kölcsönösség, sűrűség, viszonzottság).
2. csoportlégkör mutatója (a rokonszenvi és a funkció-választások szóródása mutatója)

Ezen mutatók segítségével egy nagyon összefüggő és komplex képet kaphatunk a vizsgált csoportról, közösségről. Az értelmezés eredményeként támpontokat kaphatunk a következőkre: milyen a csoport teljesítőképesége átlagos feltételek között; hogyan viselkedhet a közösség váratlan, rendkívüli helyzetben; hogyan érezhetik magukat a csoporttagok ebben a közösségben; elősegíti-e a társas alakzat, hogy a csoport tagjai készségeiket, tulajdonságaikat a közösség érdekében érvényesítsék; kialakult-e a csoportban közvélemény, s megvannak-e a csoporton

belül a hírterjedés csatornáit?

## 1. Szerkezeti mutatók: azt mutatják, hogy mennyire strukturált a csoport

### a. CM-mutató

Ennek segítségével megtudható, hogy van-e a csoportnak központja, és milyen kiterjedésű perem veszi körül. A központ minden esetben egy olyan zárt alakzat, melyhez a vizsgált közösség tagjainak legalább egynegyede kapcsolódik. Zárt alakzatnak azt tekintjük, ahol minden tagnak legalább két kapcsolata van. A zárt alakzat fokozza a közösségi csoporttörténekek feszültségét, mozgósíthatják és terelhetik az egész közösséget. A zárt alakzat akkor tud így működni, ha a közösség egy figyelemre méltó részét kommunikációs csatornák révén eléri. Ezért szükséges, hogy a csoport legalább egynegyede kapcsolódjon a zárt alakzathoz. Egy-egy közösségnek természetesen több zárt alakzata is lehet, ez a fejlettebb, differenciáltabb közösségek sajátja, de egyben jelentheti a vetélkedést és versengést is. A perem csak a központhoz való viszonyában létezik. Peremnek tekintjük a közösségnek azon tagjait, akik nincsenek kapcsolatban a társas mező központi alakzatával. A peremet egyébként nem csak magányos emberek alkotják, lehetnek is más zárt alakzatok, párok is. A központ és a perem viszonya a CM-mutatóban foglalható össze, mely három adat viszonyát foglalja magába: a/a központi alakzat kiterjedése (hány személy alkotja), b/ ennek befolyása alá von társas övezet (hány személy kapcsolódik ehhez az alakzathoz közvetve vagy közvetlenül), c/az ettől elkülöníthető perem (ezt hány személy alkotja). A mi példánkban ez a mutató: 3-3-1. A CM-mutató átlagértéke százalékban kifejezve: 20-50-30, azaz egy 40 főből álló csoport esetében nyolcan tartoznak zárt alakzathoz, húszan kapcsolatban vannak ezzel a központtal és tizenketten alkotják a peremet. A százalékos eloszlás értéke megmutatja, hogy mekkora a központi alakzat befolyása a közösségre, mennyire tudja azt mozgósítani. Minél kiterjedtebb a perem, annál távolabb vannak a központtól a közösség tagjai, így a közösség nehezen

mozgósítható, a központ befolyása kicsi.

#### b. Kohéziós mutatók

Kohézió azt értjük, hogy a csoport tagjai milyen mértékben érzik magukat együvé tartozónak, milyen a közösségi érzésük, szolidaritásuk. Ez kifejezésre juthat a csoport társas életét átszövő szokások elevevényében, a társas tevékenységek gyakoriságában, jelentőségében, hogy vannak-e közös érdeklődések, ügyek, hoznak-e áldozatot a tagok egymásért, stb. A magas kohézió azt mutatja, hogy az adott társas mezőben az együttes élménye feltehetően tudatilag és cselekvésekben is megnyilvánul. Az alacsony szintű kohézió ezzel ellenben azt jelzi, hogy kevés az együttes élmény, a csoport tagjai közönyösek a együttes feladatokkal szemben, kevesebb a közös szokás. Ennek következménye lehet, hogy egy ilyen közösség könnyen széteshet, felbomolhat. Az egyik kohéziós mutató a kölcsönösségi index, mely azt mutatja, hogy a csoportban lévő személyek hány százalékának van kölcsönös kapcsolata (a mi példánkban egyetlen embernek nincs kölcsönös kapcsolata, így a kölcsönösségi mutató 85,7%). Minél nagyobb ez a mutató, annál kevesebb a magányosok száma. Átlagértéke 85-90%. Ez azt jelenti, hogy egy harminc személyt magába foglaló közösségben legfeljebb 3-4 magányos van. Ha ennél alacsonyabb a mutató, akkor a magányosok száma nagyobb, a csoport kevésbé mozgósítható, s valószínűleg nem is nyújt biztonságot a tagok számára. Természetesen az az ideális, ha a kölcsönösségi index 100%, tehát mindenkinek van kölcsönös kapcsolata az adott közösségben (mindenki tartozik valakihez). Ha egyetlen magányos is van a társas mezőben az azt jelenti, hogy bizonyos feltételek között mások is magányossá válhatnak. Ha a mutató 75% alatt van, akkor a kohézió aggasztóan laza, vagyis sok a mellékút, együttes teljesítményre nehezen mozgósítható a csoport. 55% alatt már nem is tekintjük a személyeket közösségnek, s ebben az esetben feltehetően csak valamilyen intézményes forma tartja őket össze.

A sűrűségi mutató a kölcsönös kapcsolatok számának és a csoporttagok számának a



hányadosa. Ez azt fejezi ki, hogy egy személyre hány kölcsönös kapcsolat jut. Az 1-es érték mellett minden tagra átlagosan egy kölcsönös kapcsolat jut, tehát minden személynek két kapcsolata van. A mutató átlagértéke 0,96, az átlagövezet 0,9-től 1,1-ig terjed. Stabil közösségekben 1 felett van. Ha a mutató 0,8 alatt van, a közösség valószínűleg laza, bizonytalan, ha pedig 0,6 alatt van, akkor az alakzat nem is tekinthető közösségnek, s a klikk-képződés valószínű.

### Csoportléggör

A rokonszenvi választások szubjektív természetűek, hiszen az, hogy ki kit választ barátjának, kivel osztja meg problémáit, stb. a közösség egyensúlyának része. A funkcióra vonatkozó választások viszont objektívebb mérlegelést kívánnak. A közösség egyensúlya megbomlana, ha a vezető, képviselő, stb. megválasztásában a tagokat nem rátermettség, hatékonyság szerint, hanem elsődlegesen szubjektív szempontok alapján választanák. Egy közösség választásai akkor megfelelőek, ha a személyes kapcsolatokban a szubjektív szempontoknak, de a funkciók betöltését illetően a közvéleménynek, a közösségi normának van súlya. A harmonikus közösség egyik jellemzője, hogy tagjai személyes ügyekben főként szubjektíven, funkciókra vonatkozóan viszont a csoportnormákhoz igazodva választanak. A csoportléggör mutatójából azt olvashatjuk ki, hogy mennyiben szubjektívek a személyes és mennyiben objektívek a funkció-választások. Ez tulajdonképpen egy viszonyszám: a baloldalra a rokonszenvi, a jobb oldalra a funkcióra irányuló választások átlagos szóródása kerül. (Szóródás: ahány rokonszenvi, illetve funkciókérdés van, annak szóródását osztjuk a kérdések számával.) A személyes oldal 0-től 1,9-ig, a funkció-oldal 0-től 2,5-ig alacsony érték, a szavazatok erősen szóródnak, vagyis a választás szubjektív. A személyes oldal 2,6 felett, a funkció-oldal 4 felett magas érték, a szavazatok kevésbé szóródnak, a csoportnak van közvéleménye. Alapvetően négy mutatótípus értelmezhető: ha a személyes oldal szóródása kisebb, mint a funkció-oldalé, az arra utal, hogy a személyes kapcsolódásokat a

közvélemény szabályozza, s a közösségi szerepek betöltésére.<sup>10</sup>



---

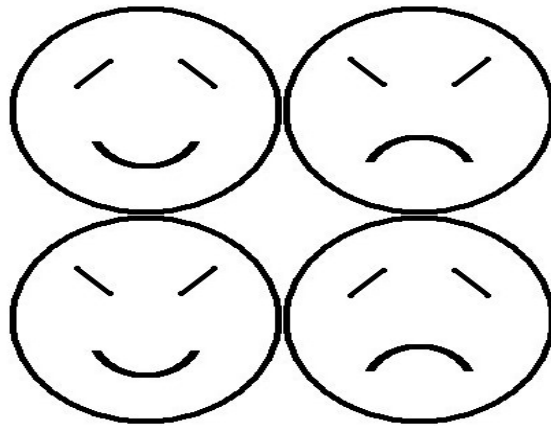
<sup>10</sup> [Szociometria. www.testman.hu/leirasok/Szociometria.htm](http://www.testman.hu/leirasok/Szociometria.htm)

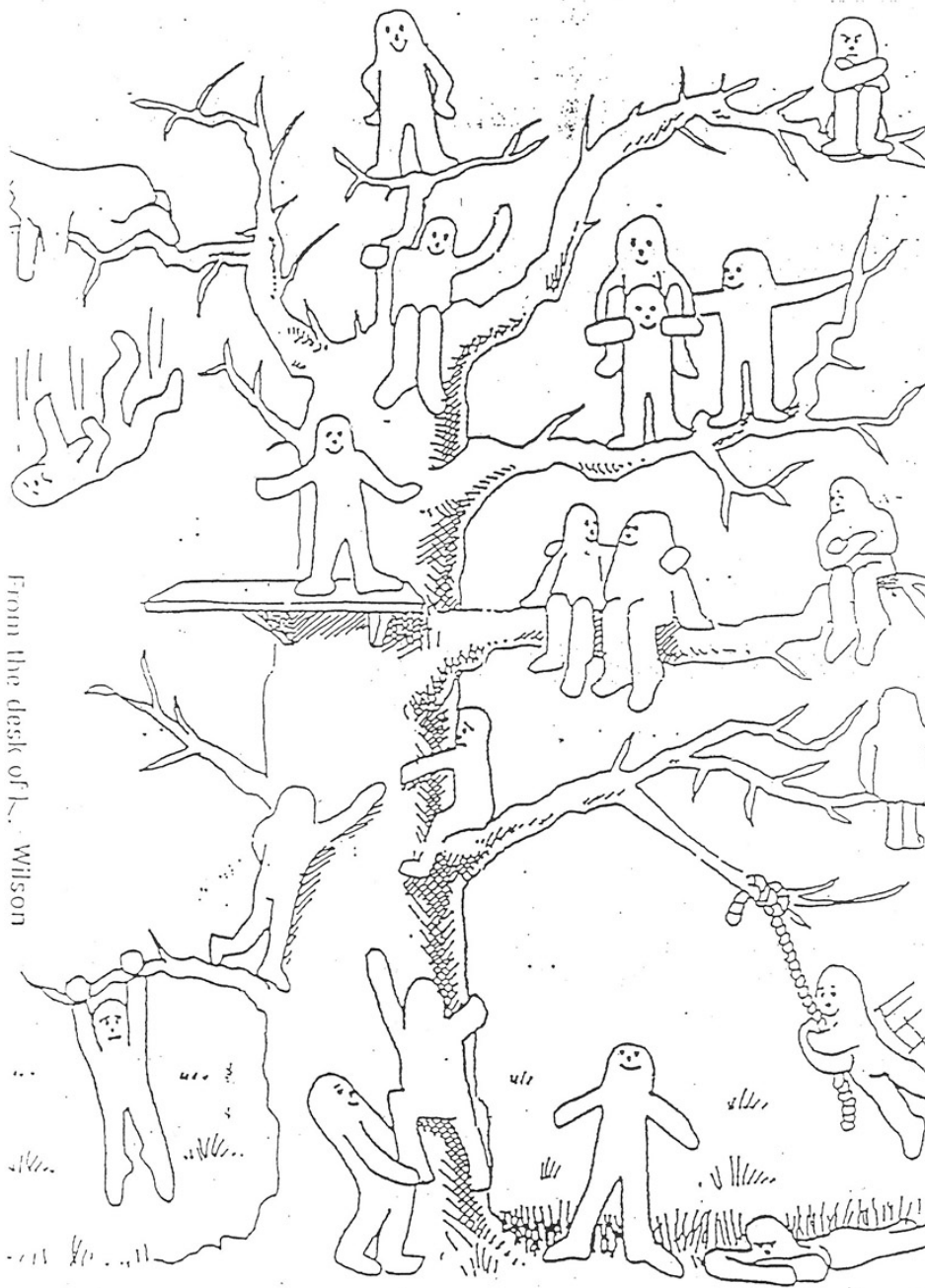
[Szociometriai felmérés, oldal #2 | doksi.hu](http://doksi.hu). [doksi.hu/get.php?order=DisplayPreview&lid=1675&p=2](http://doksi.hu/get.php?order=DisplayPreview&lid=1675&p=2)

Hogy érzed magad?

Mitől van jó kedved?

Mi az, ami elszomorít?





From the desk of L. Wilson