

Pedagógusi pálya, tanárképzés

K. Nagy Emese

Ken Robinson figyelemreméltó előadást tartott „Változtatni az oktatás paradigmáin” (Changing education paradigms) címmel. Az előadás kiinduló gondolata annak felvázolása, hogy a Földön minden ország elkötelezte magát saját közoktatásának a megreformálására. A változtatás okaként azt jelöli meg, hogy a szakemberek arra próbálnak rájönni, hogyan tudnák úgy oktatni a rendkívül heterogén összetételű, eltérő képességű és érdeklődésű tanulói csoportokat, hogy az oktatási intézményekből kikerülve képesek legyenek a 21. század szinte hetente változó gazdaságában eredményesen részt venni, amely változásokat egyébként a közelmúlt turbulenciái is jól érzékeltetnek. F fiatalok milliói kerülnek ki az iskolából úgy, hogy nem látják az oktatás értelmét, elvesztve érdeklődésüket az iskolai események iránt.

A felvázolt problémához kapcsolódóan írásunk célja annak feltárása, hogy a tanárképzésnek milyen feladata van a köznevelési kihívásokra való válaszadásban, különös tekintettel a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoport kezelésére. Ugyanakkor kiemelt figyelmet fordítunk a fenti hiányosságok megszüntetésére fókuszáló Komplex Instrukciós Program (KIP) alkalmazásához szükséges tanári szemléletváltásnak a tanárképzésben való megjelenítésére.

A tanárképzés feladatai a köznevelés kihívásainak tükrében

Az iskolai nevelés-oktatás célja a képességek, jártasságok fejlesztése, a gyermekek viselkedésének a formálása, ismereteik bővítése és a munkaerőpiacra történő felkészítés. Az igények között jelenik meg a tanulók motiválása, munkáltatása, az érdeklődésre alapozó gondolkodásfejlesztés és a képzésnek az egyéni képességekhez történő igazítása. Az alkotó, innovatív gondolkodás fontossá válik, mivel többé már nem a tananyag memorizálására, hanem az ismereteknek a gyakorlatban való használatára van szükség. A személyre szabott nevelés, a tehetséggondozás alapvető követelmény, ugyanakkor a szociális érzékenység fejlődését segítő csoportmunka nélkülözhetetlen (Nahalka 2011; Gyarmathy 2012; Bagdy 2015). A technológiai eszközök mind szélesebb körű elterjedése az oktatásban is kívánatos, amihez az iskoláknak és a tanároknak alkalmazkodniuk kell. A fiatalokra jellemző, hogy sok információt képesek egy időben feldolgozni, megnőtt a képi anyagok jelentősége, és bár sok dologra

tudnak koncentrálni, azt csak rövid ideig teszik. Egyre inkább fontossá válik az aktivitás és az azonnali visszajelzés. El kell fogadni, hogy a gyermekek természetes közege a virtuális tér (Csépe, idézi Kovács 2015). Ezekre a kihívásokra mind az oktatásnak, mind a pedagógusképzésnek válaszolnia kell.

A pedagógusképzésben törekedni kell arra, hogy a hallgatókat ne csak elméleti szinten ismertessék meg az új nevelési, oktatási módszerekkel, hanem lehetőséget biztosítsanak gyakorlati tudásuk fejlesztésére is (Rapos – Kopp 2015). A pedagógusoknak, különösen a pályakezdőknek az osztályteremben olyan kihívásokkal kell szembenézniük, amelyekre nem számítottak, nem készültek fel, nem készítették fel őket. Ennek egyik oka, hogy a képzés során nem adódott alkalom arra, hogy hosszabb, akár éveken át tartó, az elméleti képzéssel párhuzamosan szervezett, aktív tanítási gyakorlaton vegyenek részt. Így rejtve maradnak azok a történések, események, amelyek az iskolai életéhez hozzátartoznak, amelyre a pedagógusi pályán számítani kell, és amelyekhez azonnali, tudományos alapokon nyugvó visszacsatolást, támogatást kapnának a képzés során. Általános jelenség, hogy amit az egyetemeken, főiskolákon tanultak, kevésnek bizonyulnak ahhoz, hogy megfelelő hozzáértéssel, magabiztosan nyúljanak a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoport neveléséhez, oktatásához (K. Nagy, 2014).

Az elmúlt évtizedekben a tanárképzés főleg arra koncentrált, hogy a tudásban homogén vagy annak vélt tanulói csoportokat sikeresen tanítsák, ma viszont az a kíváncsi, hogy az osztályteremben a tudás eltérő szintjén álló diákok minden csoportját magas szintű gondolkodásra, együttműködésre és sikeres kommunikációra neveljék. Ma olyan pedagógusok képzése a cél, akik képesek eltérő gondolkodású, eltérő tanulási módszereket igénylő diákokat nevelni, oktatni, olyanokat, akik tudják, hogy az ismeretelsajátításnak eltérő útjai léteznek, és ezekhez a tanítási stratégia hozzáigazítása elengedhetetlen (Nagy 2010). Az is kívánatos, hogy a pedagógusok pozitív személyiségükkel üzenjenek és járuljanak hozzá a tanulók iskolai sikerességéhez (Palmer 2007). Bagdy (2015) Eötvös Józsefet idézi, amikor azt írja, „semmire se tudunk megtanítani olyan gyermekeket, akik nem szeretnek minket”.

A McKinsey (2007)-jelentés szerint egy oktatási rendszer minősége nem tudja túlszárnyalni a tanárainak a minőségét, ezért jelentős feladat hárul a tanárképző intézményekre abban a tekintetben is, hogy úgy készítsék fel a leendő pedagógusokat, hogy a felsőoktatási intézményekből kikerülve értsék és tudják a hatékony ismeretátadás módjait és fortélyait, amelyben jelentős szerepet játszik a pedagógusok szakmai tudása. Azt nem állítjuk, hogy a magasabb szakmai tudással rendelkező pedagógusok minden tekintetben hatékonyabb iskolai munkát végeznek, inkább úgy fogalmazunk, hogy a jobban képzett pedagógu-

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

Elvárás a pedagógusok felkészültségével szemben

Goldhaber és Brewer (2000) kutatásai szerint a tanulók teljesítménye szignifikáns összefüggést mutat a pedagógusok felkészültségével és képzettségével. Bár az eredmények összefüggésbe hozhatóak a tanulók sikeres ismeretelsajátításával, nem adnak pontos visszacsatolást a tanárképzés formai és tartalmi elemeinek a meghatározásához. Ezért úgy gondoljuk, hogy fontos a képzés céljának a meghatározása, annak deklarációja, hogy milyen ismereteket kívánunk elsajátíttatni a hallgatókkal, és egyre inkább fontossá válik az is, hogy a tanulók felé milyen módon történjen az ismeretátadás.

A tanteremben alkalmazott tanítási módszereket, technikákat és ezen keresztül a hatékonyságot jelentősen befolyásolja a pedagógusok hozzáértése, kompetenciája. Perkes már a hatvanas évek végén azt vizsgálta, hogy a pedagógusok felkészültsége milyen hatással lehet a tanulók iskolai eredményességére. Azt találta, hogy azok a tanárok, akiknek képzésük során több lehetőséget teremtettek gyakorlati ismereteik bővítésére, pályájuk kezdetekor gyakrabban és könnyebben alkalmazták a különböző tanítási technikákat, mint azok, akiknek képzése során kevesebb figyelmet fordítottak erre a felsőoktatási intézményben (Perkes 1967).

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

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

jávitás között. A tanulóközpontúságot előtérbe helyező pedagógusok építenek a tanulók meglévő ismereteire, a ki, hogyan és mit tanul kérdésekre helyezve a hangsúlyt, ahol fontos az egyes tanulók képessége, tudása, érdeklődése és szükséglete. A tanulásközpontú nézetet valló pedagógusok előtérbe helyezik a mit és miért tanítok kérdéseket. Az ismeretelsajátításnál sarkalatos pontként kezelik annak megértését, hogy mit szeretnének megtanítani, miért fontos a választott ismeret, és mindezt az ismeretátadást hogyan szervezzék meg, hogyan kivitelezzék. Fontos, hogy a tanulókat hozzásegítsék az elvégzett feladatok minél magasabb szintű bemutatására, arra sarkallva őket, hogy ötleteikkel a lehető legnagyobb mértékben színesítsék, gazdagítsák azokat. Az értékelésközpontúság nemcsak az értékelésre helyezi a hangsúlyt, hanem értő elemzéssel segíti a gyermekek fejlődését, rámutatva, hogy mit jelent a hatékony tanulás. A szummatív értékeléssel szemben a pedagógusok a formatív értékelést helyezik előtérbe, ezzel segítve hozzá a tanulókat képességeik minden irányú fejlesztéséhez. A közösségközpontú tanulást a csoporton belüli normák és minták befolyásolják, segítik, ahol a tanulók egymást ismeretforrásként használják, és a pedagógusok jelentős szerepet szánnak a csoporton belül meglévő tudásnak mint ismeretforrásnak, vagyis figyelembe veszik az osztály, az iskola, a környezet teljesítménybefolyásoló hatásait.

Ha a tanulók tisztában vannak azzal, hogy olyan ismereteket tanulnak, amelyekre szükségük lesz, ha ez az átnyújtott ismeret találkozik az érdeklődésükkel, ha a feladat kihívás számukra, ha visszajelzést kapnak teljesítményükre, ha érzik, hogy egy tevékeny tanulóközösség tagjai, akkor az motiválóan hat a munkájukra. Az igazi kihívást a pedagógusok számára az jelenti, hogyan képesek megtalálni ezeknek a céloknak az eléréséhez az említett ismeretelsajátítási módok alkalmazása közötti egyensúlyt. Az írásunkban bemutatásra kerülő Komplex Instrukciós Programban a fent már említett négy ismeretelsajátítási mód a tanítási óra 45 percében jól elkülöníthető.

Zumwalt (1989) szerint a pályakezdő pedagógusok számára fontos annak ismerete, hogy mi a munkájuk elsődleges célja, és mint pedagógusok, milyen szerepet játszanak az ismeretelsajátítás folyamatában. Az, hogy a tanulóknak mit kell tudniuk, milyen teljesítményt kell felmutatniuk, kevésbé fontos kérdésnek tűnik annál, hogy a kitűzött célokat hogyan lehet elérni. A tanítási óra arról szóljon, hogy a tanulók innovatív gondolatokat megfogalmazva, aktívan vegyenek részt az ismeretelsajátítás folyamatában, amelyhez megfelelő módszereket és eszközöket kívánatos alkalmazni.

A tanári pálya megújítására irányuló hazai és nemzetközi kutatások közös pontja annak a társadalmi igénynek az azonosítása, amely szerint innovatív, szakmailag felkészült pedagógusok kellenek az iskolákba. A pedagógusjelöl-

teknek a szaktárgyi ismeretek mellett olyan ismeretekre is szükségük van, amelyek igazodnak az iskola változó világához, és növelik a tanulók iskolai sikerességét. Grossman (2002) úgy véli, hogy elengedhetetlen az olyan kérdések tisztázása, mint mit értsenek pontosan a tananyag tartalma alatt, milyen tanulói csoporthoz igazítva, milyen egyéni igényeknek a figyelembevételével szervezzék meg az ismeretelsajátítást, hogyan tegyenek különbséget a tananyag értése és megértése között, milyen módszerekkel tegyék leghatékonyabbá az ismeretelsajátítást, és melyek a tanulók teljesítményértékelésének a leghatékonyabb formái. Alapvető követelmény a magas szintű tárgyi ismeret és azok átadására képes jártasság, a tanítási folyamat törvényszerűségeinek ismerete, az informáltság arról, hogy diákok milyen tudással rendelkeznek, melyek számukra az ismeretelsajátítás leghatékonyabb módjai, és hogyan hat fejlődésükre a környezetük.

Nehéz egyértelműen meghatározni, hogy mi jellemzi a sikeres tanárt. Egyesek karizmatikusak, míg mások visszafogottabbak a munkájukban. Stílusukban eltérőek lehetnek, de tanítási stratégiájukban sok közös vonás is felfedezhető. Carter (2004) pedagógusok körében végzett kutatást arra a kérdésre keresve a választ, hogy véleményük szerint mi jellemzi az eredményes tanárt. A válaszok között szerepelt, hogy az eredményes tanár egyértelmű követelményeket támaszt diákjaival szemben; teljesítményük értékelését fejlődésük előmozdítására használja fel; többféle intelligencia felhasználását lehetővé tevő feladatokat állít össze; a frontális osztálymunkát háttérbe helyezi a csoportmunkával szemben; teret enged a tananyaghoz kapcsolódó beszélgetésnek, vitának. Később Conner–Sliwka (2014) vizsgálatai ugyanerre a megállapításra jutottak. A kiragadott válaszokból kiderül, hogy egy évtized elteltével is ugyanazok a gondolatok kerülnek az előtérbe a gyermekek iskolai sikerességének a növelése szempontjából. A hallgatók figyelmét azonban szükséges ráirányítani a tanulók iskolai sikertelenségének az okaira is, amelyek közé soroljuk a családi háttérből eredő lemaradásokat, az alulszocializáltságot és a szülők érdeklődésének hiányát a gyermekek iskolai teljesítménye iránt. Már a Coleman (Coleman et al., 1966) jelentés is arról számol be, hogy az iskolák alig képesek a szociális háttérből eredő hátrányok kiegyenlítésére, keveset tehetnek, tesznek a társadalmi egyenlőtlenség ellen. Bizonyított az is, hogy a tanárok képzettsége és az, hogy az iskolák földrajzilag hol találhatóak, éppen olyan befolyásoló tényező, mint a tanulók szocioökonómiai háttere.

A National Academy of Education (2009) azt vizsgálta, hogy a pedagógusoknak a szaktárgyi tudásuk mellett milyen pedagógiai ismeretekkel kell rendelkezniük a sikeres ismeretátadás segítéséhez. Arra a kérdésre kereste a választ, hogy mennyire szükséges azonosulni azzal a kíváncsisággal, miszerint

többhöz kell érteniük a tanított tantárgyak ismereteinél. Elkerülhetetlen annak feltárása, hogy milyen problémákkal küzdenek a diákok a tananyag megértésével, az új ismeretek elsajátításával kapcsolatban, és milyen eszközök állnak a rendelkezésre ennek a kezeléséhez. A kutatók arra a megállapításra jutottak, hogy a pedagógiai ismereteknek a bővítése jelentősebb mértékben járul hozzá tanári kompetenciáik fejlesztéséhez, mint a szaktárgyi ismeretek elsajátítása. Fontos az is, hogy a pedagógusok folyamatosan újítsák meg a tudásukat és tegyék képessé erre a tanítványaikat is. Válaszként erre a kívánalomra Falus (2012) azt írja, hogy a tanulók csak akkor lesznek képesek tudásuk megújítására, ha a pedagógusok is képesek erre.

Melyek azok a kompetenciák, amelyek fejlődését leginkább elvárjuk a pedagógusjelöltektől? A kérdést megválaszolni nehéz, hiszen nem egyszerű annak meghatározása sem, hogy melyek a kívánatos tanári képességek. Az évtized elején megkezdett pedagóguspálya-modell kialakítás koncepciója szükségessé tette a tanári tudás, a felkészültség fejlődési szintjeinek, a sztenderdeknek a meghatározását. A pedagógusi kompetenciák közé a tudásnak és azoknak az attitűdöknek és képességeknek az összessége került, amelyek alkalmassá teszik a pedagógusokat arra, hogy tevékenységüket eredményesen elláthassák (Kotschy 2011). A tanítási képességek között soroljuk fel a szaktudományi, szakmódszertani, szaktárgyi és tantervi tudást, a pedagógiai folyamat tervezését, a pszichológiai ismereteket. Ide soroljuk a tanári kommunikációt és a szakmai együttműködést, az élethosszig tartó tanulásra történő felkészítést, az információs technológiában való jártasságot, a tanuló személyiségfejlesztésének, a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítését, fejlesztését, az elkötelezettséget és felelősségvállalást a szakmai fejlődésért követelményeket is. A tanulási környezet szintén jelentős befolyásoló erővel bír (The Nature of Learning 2010).

A heterogén tanulói csoportok kezelése

A pedagógiai munka eredményesebbé tétele csak akkor következik be, ha a pedagógusjelöltek képesek lesznek a változtatásra, a problémák megoldására, új válaszok, módszerek keresésére és ezeknek a gyakorlatban történő alkalmazására (Kotschy, 2011). A hazai iskolák több mint a felére jellemző, hogy mind tudásban, mind szocializáltságban rendkívül heterogén tanulói csoportokat nevelnek a pedagógusok, így érthető, hogy a módszertani felkészültségük jelentősen elősegítheti az eredményes ismeretelsajátítást. Mivel a gyermekek között kialakult státuszrangsor meghatározza a tananyaghoz való hozzáférést (Cohen–Lotan, idézi K. Nagy 2015), kérdés, hogy a pedagógusok hogyan szer-

vezzék meg úgy a tanítási órájukat, hogy a különböző társadalmi csoportokból érkező gyerek számára biztosítsák a megfelelő ütemben történő ismeretsajátítást. Foster (2001) szerint a tanároknak, ahhoz, hogy kezelni tudják az osztály szociális heterogenitását és növeljék munkájuk hatékonyságát, a kulturális sokszínűségről meglévő ismereteiket is szükséges fejleszteniük.

Az osztálytermi heterogenitás figyelembevételét először Dewey hangsúlyozta (Yates, 1976), amely nézetek azóta változtak, formálódtak, csiszolódtak. A pedagógusjelölteket ma arra neveljük, hogy a tanulók közötti tudásbeli és képességbeli sokszínűség pozitív jelenség, amelynek előnyeit fel kell ismerni és ki kell használni (Cohen–Lotan 2014). A tudatos munka minden tanuló előrehaladását segíti, a gyengéket éppen úgy, mint a jó képességűeket, ezzel teremtve meg a gyermekek társasviselkedés-tanulásának egyik alapvető feltételét.

Kertesi és Kézdy szerint (2008) a homogén tanulói összetételű iskolák legnagyobb hátránya, hogy a társadalmi egyenlőtlenségeket megerősítik, elfogadottá teszik, és ezzel a társadalmi mobilitás akadályozóivá válnak. A heterogenitás megvalósítása és a homogén tanulói csoportok megszüntetése azonban nem elég a probléma megoldásához. A pedagógusoknak ismerniük kell a különböző ismeretsajátítási technikákat ahhoz, hogy a heterogén tanulói csoportból eredő hátrányokat, a tanulók közötti tudásbeli eltérést pozitív jelenséggé kezeljék, és a tanulók teljesítményének az előremozdításához használják fel. Azok a gyermekek pedig, akik az iskolában sikeresek, később, onnan kikerülve nem az alulképzettek, a munkanélküliek csoportját növelik majd, hanem a többségi társadalom aktív tagjai lesznek. A tudásban és szocializáltságban heterogén csoportok sikeres együttműködése azt az üzenetet közvetíti a tanulóknak, hogy ez az együttműködés a társadalomban is megvalósulhat. Ennek a szemléletnek a formálása kihívást jelent a pedagógusképzés számára is.

A Komplex Instrukciós Program célja

Létezik-e olyan módszer, munkaforma, amely a fenti probléma kezelésére megoldást nyújt? A Stanford Egyetem által kidolgozott complex instruction olyan speciális kooperatív tanítási módszer, amely lehetővé teszi a tanárok számára a magas szintű csoportmunka szervezését olyan osztályokban, ahol a tanulók közötti tudásbeli különbség és kifejezőkészség tág határok között mozog, és az osztályban végzett munka eredményeként a hátrányos helyzetű tanulók leszakadását lassítja vagy megakadályozza. Ez a tanórai csoportmunkán alapuló módszer eredetileg a hátrányos helyzetű, spanyol anyanyelvű bevándorlók gyermekeinek iskolai leszakadását lassító, illetve megakadályozó eljárás. A módszert a Stanford Egyetem fejlesztette ki Cohen és Lotan vezetésével.

A program célja minden gyermek tudásszintjének emelése, és sikerélményhez juttatása az osztálymunka során. A módszer hazai körülményekhez igazított formája 2001-ben a hejőkeresztúri iskolában került bevezetésre Komplex Instrukciós Program néven. A program lehetőséget nyújt a tanulói csoporton belül a kimagaslóan tehetséges, az alulteljesítő és a tanulásban lemaradt gyermekek sikeres együttnevelésére az eltérő intelligencia felhasználását lehetővé tevő feladatokon keresztül. A hagyományos feladatok, a jelenlegi iskolai gyakorlatnak megfelelően, csak a tanulók egy szűk rétegének adnak lehetőséget arra, hogy képességeiket megfelelően kibontakoztathassák. Mérések támasztják alá, hogy a mai iskolai követelmények csak a gyermekek körülbelül 60%-ának teszik lehetővé, hogy megfelelő szinten teljesítsenek (Bauman et al. 2005). A Hejőkeresztúri Modell – KIP azonban lehetővé teszi, hogy minden gyermek sikerélményhez jusson, és jó teljesítményt mutasson fel iskolai munkája során. A módszer megkülönböztető jegye, hogy alkalmas a tanulók közötti státuszrangsor rendezésére.

Cohen és Lotan (2014) arra mutatnak rá, hogy a tanulók között kialakult státuszrangsor negatív hatással van az alacsony státuszú tanulók viselkedésére és teljesítményére. A csoportmunka alatt azok a tanulók, akik a tanulmányi rangsorban magasabb helyet foglalnak el, többet beszélnek, és véleményük nagyobb súllyal esik latba, mint azoké a gyermekeké, akik a rangsorban alacsonyan helyezkednek el. Az alacsony státuszú tanulók nehezen tudják véleményüket érvényesíteni, így legtöbbször nincs lehetőségük a feladathoz való hozzáféréshez, vagyis kimaradnak a munkából.

A kutatók státuszáltalánosításnak nevezik azt a folyamatot (Berger–Cohen–Zelditch, 1972; Berger, Rosenholtz–Zelditch, 1980), amelynek révén a státuszjellemzők a tanulók közötti interakcióra oly módon hatnak, hogy a csoporton belüli presztízs- és erőrangsor a kiinduló státuszkülönbségeket tükrözi. A vizsgálatok kimutatták, hogy azok a tanulók, akik a tanulmányi és közösségi státusz együttes mércéjét tekintve magasabb pozíciót foglaltak el, jóval aktívabbak a kiscsoportos foglalkozások során, mint az alacsonyabb státuszú tanulók (Bower, 1997; Cohen, 1997). Ezek a különbségek nem jelentenének problémát, ha az adott státuszjellemzőt illetően elfoglalt magas vagy alacsony státuszhoz nem kapcsolódnának eltérő kompetenciaelvárások (Rozenholtz, 1985).

Halász (2015) szerint a pedagógia legjelentősebb dilemmája és a tanulás eredményessé tételének egyik legnagyobb gátja az, hogy a társadalmak az iskolát nem vagy nemcsak a tanulás/tanítás eszközeként használják, hanem a társadalmi megkülönböztetés és státuszátörökítés eszközeként is, és hogy ennek a mechanizmusai a tanórák mikrovilágában rejlenek, vagyis ott, ahová a méltányosság-alapú szakpolitikák általában nem tudnak behatolni. A státuszke-

zelés, de a nyitott, innovatív gondolkodást kívánó feladatok is – éppen ebben a mikrovilágban idéznek elő változásokat, és éppen ezért képesek a tanulást eredményessé tenni.

A Komplex Instrukciós Program a tanárképzésben

A tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoport gondozása nehezen oldható meg tanórai keretek között. Az alap- és középfokú oktatási intézményekben alkalmazható Komplex Instrukciós Program erre alkalmas. A KIP mint pedagógiai beavatkozás megpróbálja megváltoztatni az osztály szociális szerkezetét a tanulók csoportmunkája során (K. Nagy 2015). Mivel a tanárképzés kevés időt szán a hallgatók gyakorlati terepen történő felkészítésére, a KIP megismerésére, keresni kell azokat a lehetőségeket, amelyek ezt a hiányosságot mérsékelni képesek. Kérdés, hogy szemináriumi kereteken belül hogyan készíthetjük fel a hallgatókat a tanítási óráik értő megszervezésére, hogyan lesznek képesek egy időben motiválni és differenciáltan fejleszteni a tudásban heterogén tanulói csoportokat úgy, hogy a tanulók közötti státuszkiegelyezés megvalósuljon. Hogyan történhet meg a hallgatók elméleti és gyakorlati tudásának összekapcsolása, tanári kompetenciájuk fejlesztése a Komplex Instrukciós Program elméleti ismereteinek a gyakorlatban történő alkalmazási lehetőségének felismertetésén keresztül.

Az alábbiakban javaslatot teszünk arra, hogy gyakorlati terep hiányában milyen lehetőség adódik a módszernek a tanárképző intézetekben való megismerésére, különös tekintettel a státuszkezelő technika elsajátítására.

Az ismeretelsajátítás szempontjából hasznosnak találjuk a Komplex Instrukciós Program szerint szervezett tanulói órákról készült videofilm-elemzést, amely tevékenységen belül két területre érdemes fókuszálni.

Egyrészt a státuszprobléma kezelésére irányuló tanári magatartásnak a felismerésére, feltételezve, hogy ezen ismeretek nélkül a hallgatók nem képesek megfelelő hangsúlyt helyezni a tanulói csoporton belüli és az egyes tanulók esetében végbemenő státuszrendezésre, közelítésre.

Másrészt a videofilm elemzésekor ráirányíthatjuk a hallgatóknak a figyelmét arra, hogy különbséget tegyenek a tanulóközpontú, a tanulásközpontú, az értékelésközpontú és a közösségközpontú ismeretelsajátítás között. A hallgatók tanári kompetenciájának fejlesztéséhez kiemelt figyelmet érdemes szentelni annak, hogy a felvételen látható pedagógusok mikor melyik ismeretelsajátítási eljárást alkalmazzák tanórai munkájuk során, és ezen eljárások hogyan befolyásolják a tanulók ismeretelsajátítását.

Fontos szempont a hallgatók figyelmének a ráirányítása a KIP fő jellemzőjére, a tanulók közötti státuszkezelésre, a heterogén tanulói csoport együttműködésének fontosságára, a nyitott végű feladatok szerkesztésére és az egyénre szabott differenciált feladatok kijelölésére. Ennek az elsajátítása a módszer elveinek megfelelő óraterv összeállításában való jártasság megalapozásában valósulhat meg (K. Nagy 2014).

A hallgatók felkészítését segítheti a KIP-es tanórai szimulációkon való részvétel, a programnak megfelelő óratervek elemzése és a tanóra felépítésének a megismerése videofelvételek segítségével.

Összegzés

Írásunk célja annak feltárása volt, hogy a tanárképzésnek milyen feladata van a köznevelési kihívásokra való válaszadásban, különös tekintettel a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoport kezelésére, ugyanakkor kiemelt figyelmet fordítottunk a Komplex Instrukciós Program mint tanulók közötti státuszközelítést elősegítő módszer alkalmazásához szükséges tanári szemléletváltásnak a tanárképzésben való megjelenítésére. Fontos helyen kezeltük a pedagógusokkal szemben támasztott követelmények felsorolását, benne a pedagógus ismereteivel szembeni elvárást és a szociális érzékenységet, amely lehetővé teszi a tanulói csoportokra jellemző heterogenitás kezelését. Kitértünk arra, hogy a tanulók sikerességének egyik záloga a pedagógusok módszertani ismereteinek a gazdagsága, a Komplex Instrukciós Program alkalmazásának a fontossága és a módszernek a pedagógusképzésbe történő beemelése.

Felhasznált irodalom:

- Bagdy Emőke (2015): *Legjobb motiváció az élménybe vonás*. Új Köznevelés. 71. 7. sz. 25–27.
- Bauman, G. L. – Bustillos, L. T. – Bensimon, E. M. – Brown, M. C. – Bartee, R. D. (2005): *Achieving Equitable Educational Outcomes with All Students: The Institution's Roles and Responsibilities*. Washington DC: Association for American Colleges and Universities. 3–38.
- Berger, J. B. – Cohen, B. P. – Zelditch, M. (1972): Status characteristics and social interaction. *American Sociological Review*. 37. 3. sz. 241–255.
- Berger, J. B. – Rozenholtz, S. J. – Zelditch, M. (1980): Status organizing processes. *Annual Review of Sociology*. 6. sz. 479–508.
- Bower, (1997): Effects of the multy-ability curriculum in secondary social studies classrooms. In: Cohen. E. G. – Lotan, R. A. (szerk.): *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice*. Teachers College Press, New York. 117–133.
- Carter, P. J. (2004): *A report on the teacher quality of Hamilton County Schools*. Chattanooga-Hamilton County Public Education Foundation, Chattanooga, TN: Public Education Foundation.
- Cohen, E. G. (1997): Understanding status problems: sources and consequences. In: Cohen, E. G. – Lotan, R. A. (szerk.): *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice*. Teachers College Press, New York. 61–76.
- Cohen, E. G. – Lotan, a. R. (2014): *Designing groupwork: Strategies for heterogeneous classrooms*. Teachers College Press, Columbia University. New York – London.
- Coleman, J. S. – Campbell, E. Q. – Hobson, C. J. – McPartland, J. – Mood, A. M. – Weinfeld, F. D. – York, R. L. (1966): *Equality of educational opportunity*. DC: U.S. Government Printing Office, Washington.
- Conner, Lindsey – Sliwka, Anne (2014): Implications of Research on Effective Learning Environments for Initial Teacher Education. *European Journal of Education*, 49. 2.
- Falus Iván (szerk.) (2007): *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanulásához – Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Falus Iván (2012): Mit várunk a tanártól? Új készségek, kompetenciák? In: B. Tier Noémi (szerk.): *Alma a fán*. Tempus Közalapítvány. 57.
- Foster, M. (2001): African American teachers and culturally relevant pedagogy. In: Banks, J. A. – Banks, C. A. (szerk.) *Handbook of research on multicultural education*. Jossey-Bass. San Francisco. 570–581.

- Goldhaber, D. D. – Brewer, D. J. (2000): Does teacher certification matter? High school teacher certification status and student achievement. *Educational Avulation and Policy Analysis*. 80. 134, 136–138.
- Grossman, P. L. (2002): *Teacher knowledge and professional education: The case of pedagogical content knowledge*. Keytone address presented at the Inaugural Universiti Pendidikan Sultan Idris. International Teacher Conference, Tanjong Malim, Perak, Malajzia.
- Gyarmathy Éva (2012): *A tehetség – Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*. ELTE Eötvös Kiadó.
- K. Nagy Emese (2014): A pedagógushallgatók felkészítése a heterogén tanulói csoport kezelésére a komplex instrukciós program segítségével. *Géniusz Műhely*, Budapest. 7.
- K. Nagy Emese (2015): *KIP Könyv I–II*. Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Kertesí Gábor – Kézdi Gábor (2008): Az oktatási szegregáció okai, következményei és ára. In: Bernáth Gábor (szerk.): *Esélyegyenlőség – deszegregáció – integráló pedagógia*. Budapest, Educatio. 15–25. www.wekerle.gov.hu/download.php?doc_id=2069 (Letöltés: 2012-09-06.)
- Kotschy Beáta szerk. (2011): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés szten-derdjei*. Társadalmi Megújulás Operatív Program Regionális Pedagógiai Kutató és Szolgáltató Központ kialakítása pedagógusképző intézmények együttműködésére TÁMOP-4.1.2-08/1/B-2009-0002, Eger.
- Kovács Gábor (2015): Többé nem kell könyvből tanítani a matematikát. <http://www.origo.hu/techbazis/20150428-tobbe-nem-kell-konyvbol-tanitani-a-matematikat.html> (Letöltés: 2015-11-20)
- McKinsey and Company (2007): *How the Worlds' Best-performing School Systems Come out on Top*. http://www.mckinsey.com/locations/UK_Ireland/~media/Reports/UKI/Education_report.ashx (2014-11-14.)
- Nagy József (2010): *Az új pedagógiai kultúra*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Nahalka István (2011): *Patthelyzet – kell egy új oktatáspolitiká* <http://nahalka-istvan.blogspot.com/p/patthelyzet-kell-egy-uj-oktatapolitika.html> (2018-12-20)
- National Academy of Education. (2009). *Teacher quality: A white paper report*. (S. M. Wilson, Ed.). Washington, D.C.
- National Research Council (2000): *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academies Press. Washington, DC.
- Palmer, P. J. (2007): *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*, Wiley: San Francisco.
- Perkes, V. A. (1967): *Junior high school teacher preparation, teaching behaviors, and student achievement*. Ann Arbor, MI: Iniversity Microfilms.

- Rapos Nóra – Kopp Erika (2015): *A tanárképzés magújítása*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Rozenholtz, S. (1985): Effective Schools: Interpreting the Evidence. *American Journal of Education*. The University of Chicago Press. 93. 3. 352–388
- The Nature of Learning: using research to inspire practice*. (2010) OECD Paris, OECD Publishing.
- Wenglinsky, H. (2002): The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education policy Analysis Archives*. 10.
- Yates, A. (1976): Csoportképzési eljárások az iskolában. In: Pataki Ferenc (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia*. Budapest: Gondolat Könyvkiadó. 543–575.
- Zumwalt, K. (1989): The need for curricular vision. In: Reynolds, M. C. (szerk.) *Knowledge base for the beginning teacher*. Pergamon Press, New York. 173–185.

Dr. habil. K. Nagy Emese, dékán, egyetemi docens
Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Intézet