

## A PEDAGÓGUSPÁLYA KIHÍVÁSAI ÉS A TANÁRKÉPZÉS

### K. NAGY EMESE

a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetének  
egyetemi docense  
k.nagy.emese@t-online.hu

---

*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.*

---

Az iskolai nevelés-oktatás célja a képességek, jártasságok fejlesztése, a gyerekek viselkedésének a formálása, ismereteik bővítése és a munkaerő-piacra 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 gyerekek 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 és Kopp, 2015). A pedagógusoknak, különösen a pályakezdőknek az osztályteremben olyan kihívásokkal kell szembenéznük, 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 élethez hozzátartoznak, amelyre a pedagóguspályán szá-

mítani 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 ismeretsajátításnak eltérő útjai léteznek és ezekhez a tanítási stratégia hozzáigazítása elengedhetetlen (Nagy, 2010). Az is kívánatos, hogy a pedagógusok pozitív személyiségükkel üzenjenek és járulnak hozzá a tanulók iskolai sikerességéhez (Palmer, 2007). Bagdy (2015) Eötvös Józsefet idézi, amikor azt írja, „sem mire se tudunk megtanítani olyan gyerekeket, aki nem szeretnek minket” (Bagdy, 2015, 25. o.).

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 feltételeit, 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 fogalmazzunk, hogy a jobban képzett pedagógusok 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 ismeretsajátításával, nem adnak pontos visszacsatolást a tanárképzés formai és tartalmi elemeinek a meghatározásához. Ezért úgy gondoljuk, hogy fontos a képzés céljának a meghatározása, annak deklarálása, 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 felkészültsé-

ge 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 kompetenciamérésen (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. Következésképpen az, hogy az elméleti és gyakorlati ismeret 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 tanulóközpontú, az értékelésközpontú és a közösségközpontú ismeretsajátítás között. A tanulóközpontúságot előtérbe helyező pedagógusok építenek a tanulók meglévő ismereteire, a *ki, hogyan és mit* tanul kérdésekre helyezve a hangsúlyt, ahol fontos az egyes tanulók képessége, tudása, érdeklődése és szükséglete. A tanulóközpontú nézetet valló pedagógusok előtérbe helyezik a *mit és miért tanítok* kérdéseket. Az ismeretsajátításnál sarkalatos pontként kezelik annak megértését, hogy mit szeretnének megtanítani, miért fontos a választott ismeret és mindezt az ismeretátadást hogyan szervezzék meg, hogyan kivitelezik. Fontos, hogy a tanulókat hozzásegítsék az elvégzett feladatok minél magasabb szintű bemutatásához, arra sarkallva őket, hogy ötleteikkel a lehető legnagyobb mértékben színesítsék, gazdagítsák azokat. Az értékelésközpontúság nemcsak az értékelésre helyezi a hangsúlyt, hanem értő elemzéssel segíti a gyerekek fejlődését, rámutatva, hogy mit jelent a hatékony tanulás. A szummatív értékeléssel szemben a pedagógusok a formatív értékelést helyezik előtérbe, ezzel segítve hozzá a tanulókat képességeik minden irányú fejlesztéséhez. A közösségközpontú tanulást a csoporton belüli normák és minták befolyásolják, segítik, ahol a tanulók 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 ismeretsajátítási módok alkalmazása közötti egyensúlyt. Az írásunkban bemutatásra kerülő *Komplex Instrukciós Program*ban a fent már említett négy ismeretsajátítási 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 ismeretsajátítás 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 ismeretsajátítás 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 pedagógusjelölteknek 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 az olyan kérdések tisztázása, mint mit értsenek pontosan a tananyag tartalmán, milyen tanulói csoporthoz igazítva, milyen egyéni igényeknek a figyelembevételével szervezzék meg az ismeretsajátítást, hogyan tegyenek különbséget a tananyag értése és megértése között, milyen módszerekkel tegyék leghatékonyabbá az ismeretsajátítást és melyek a tanulók teljesítményértékelésének a leghatékonyabb formái, elengedhetetlen. 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 ismeretsajátítás leghatékonyabb módjai és hogyan hat fejlődésükre a környezetük, alapvető követelmény.

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 ugyanezre a megállapításra jutottak. A kiragadott válaszokból kiderül, hogy egy év-

tized elteltével is ugyanazok a gondolatok kerülnek az előtérbe a gyerekek iskolai sikerességének a növelése szempontjából.

A hallgatók figyelmét azonban szükséges ráirányítani a tanulók iskolai sikerességének 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 szocio-ökonómiai 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 kívánnalommal, 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 kívánnalomra *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 pedagógus pályamodell 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. De 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 változtatására, 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 ismeretsajátítást. Mivel a gyerekek között kialakult státuszrangsor meghatározza a tananyaghoz való hozzáférést (Cohen és Lotan, idézi K. Nagy, 2015), kérdés, hogy a pedagógusok hogyan szervezzék 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 fejleszteniük szükséges.

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 és Lotan, 2014). A tudatos munka minden tanuló előrehaladását segíti, a gyengékét éppen úgy, mint a jó képességűekét, ezzel teremtve meg a gyerekek társas viselkedés-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 jelenségként kezeljék és a tanulók teljesítményének az előremozdításához használják fel. Azok a gyerekek 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 kezelésre megoldást nyújt? A *Stanford Egyetem* által kidolgozott complex instruction<sup>1</sup> olyan speciális kooperatív<sup>2</sup> 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 gyerekek 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 gyerekéké, 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* és *Zelditch*, 1972; *Berger, Rosenholtz* és *Zelditch*, 1980), amelynek révén a státuszjel-

<sup>1</sup> A Complex Instruction (CI) a magyar innovációja Komplex Instrukciós Program (KIP) néven került bevezetésre.

<sup>2</sup> *Falus Iván* (2003) kooperatív tanításon azt a munkaszervezési módot érti, amely a tanulók (4-6) fős kis csoportokban végzett tevékenységén alapul, és amely munkaformának az ismeretek és az intellektuális készségek fejlesztésén túl kiemelt jelentősége van a szociális készségek, együttműködési képességek kialakításában.

lemzők 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 kompetencia-elvárások (Rozenholtz, 1985).

Halász (2015)<sup>3</sup> szerint a pedagógia legjelentősebb dilemmája, és a tanulás eredményessé tételének egyik legnagyobb gátja az, hogy a társadalmak az iskolát nem vagy nem csak a tanulás/tanítás eszközeként használják, hanem a társadalmi megkülönböztetés és státusz-átörökítés eszközeként is, és hogy ennek a mechanizmusai a tanórák mikrovilágában rejlenek, vagyis ott, ahová a méltányosság-alapú szakpolitikák általában nem tudnak behatolni. A státuszkezelés, 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 státuszközeledés 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 javaslatunk teszünk arra, hogy gyakorlati terep hiányában milyen lehetőség adódik a módszernek a tanárképző intézetekben való megismerésére, különös tekintettel a státuszkezelő technika elsajátítására.

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

<sup>3</sup> Magán levélváltás (Halász Gábor és K. Nagy Emese között).



- 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 elemzéskor a hallgatóknak ráirányíthatjuk a figyelmét arra, hogy különbséget tegyenek a tanulóközpontú, a tanulóközpontú, 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 szocializált-ságban 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 követelmény 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.

### Irodalom

- Bagdy Emőke (2015): Legjobb motiváció az élménybe vonás. *Új Köznevelés*, 7. sz. 25–27.
- Bauman, G. L., Bustillos, L. T., Bensimon, E. M., Brown, M. C. és Bartee, R. D. (2005): *Achieving Equitable Educational Outcomes with All Students: The Institution's Roles and Responsibilities*. 3–38.

- Berger, J. B., Cohen, B. P. és Zelditch, M. (1972): Status characteristics and social interaction. *American Sociological Review*, 37. 3. sz. 241–255.
- Berger, J. B., Rozenholtz, S. J. és Zelditch, M. (1980): Status organizing processes. *Annual Review of Sociology*, 6. sz. 479–508.
- Bower, B. (1997): Effects of the multy-ability curriculum in secondary social studies classrooms. In: Cohen, E. G. és 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.
- Cohen, E. G. (1997): Understanding status problems: sources and consequences. In: Cohen, E. G. és Lotan, R. A. (szerk.): *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice*. Teachers College Press, New York. 61–76.
- Cohen, E. G. és 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. és York, R. L. (1966): *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Conner, Lindsey és Sliwka, Anne (2014): Implications of Research on Effective Learning Environments for Initial Teacher Education. *European Journal of Education*, Vol. 49. 2.
- Falus Iván (szerk., 2003): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 2003.
- Falus Iván (2012): Mit várunk a tanártól? Új készségek, kompetenciák? In: B. Tier Noémi (szerk.): *Alma a fán*. Tempus Közalapítvány, Budapest. 56–63.
- Foster, M. (2001): African American teachers and culturally relevant pedagogy. In: Banks, J. A. és Banks, C. A. (szerk.): *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey-Bass. 570–581.
- Goldhaber, D. D. és 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, azonosítása*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- K. Nagy Emese (2014): *A pedagógushallgatók felkészítse a heterogén tanulói csoport kezelésére a komplex instrukciós program segítségével*. MATEHETSZ. Génius Műhely 7. Budapest.
- K. Nagy Emese (2015): *KIP Könyv I–II*. Miskolci Egyetem, Miskolc.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2008): Az oktatási szegregáció okai, következményei és ára. In: Bernáth Gábor (szerk.): *Esélyegyenlőség – deszegregáció – integráló pedagógia*. Budapest, Educatio, 15–25. URL: [www.wekerle.gov.hu/download.php?doc\\_id=2069](http://www.wekerle.gov.hu/download.php?doc_id=2069) Letöltés ideje: 2012. 09. 06.

- Kotschy Beáta (szerk., 2011): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*. 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*. URL: <http://www.origo.hu/techbazis/20150428-tobbe-nem-kell-konyvbol-tanitani-a-matematikat.html> Letöltés ideje: 2015. 11. 20.
- McKinsey and Company (2007): *How the Worlds' Best-performing School Systems Come out on Top*. URL: [http://www.mckinsey.com/locations/UK\\_Ireland/~media/Reports/UKI/Education\\_report.ashx](http://www.mckinsey.com/locations/UK_Ireland/~media/Reports/UKI/Education_report.ashx) Letöltés ideje: 2014. 11. 14.
- Nagy József (2010): *Az új pedagógiai kultúra*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nahalka István (2011): *Patthelyzet – kell egy új oktatáspolitiká*. URL: <http://nahalkaistvan.blogspot.com/p/patthelyzet-kell-egy-uj-oktataspolitika.html> Letöltés ideje: 2016. 01. 02.
- National Academy of Education (2009): *Teacher quality: A white paper report*. Washington, D.C.
- National Research Council (2000): *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academies Press.
- Palmer, P. J. (2007): *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. Jossey-Bass.
- Perkes, V. A. (1967): *Junior high school teacher preparation, teaching behaviors, and student achievement*. Ann Arbor, MI: Iniversity Microfilms.
- Rapos Nóra és Kopp Erika (szerk., 2015): *A tanárképzés megújítása 2015*. Eötvös Kiadó. Budapest.
- Rozenholtz, S. (1985): Effective Schools: Interpreting the Evidence. *American Journal of Education*, Vol. 93, No. 3, (May, 1985), pp. 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*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest. 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.