

A PEDAGÓGUSOK TANULÁSA VIDÉOFILM-ELEMZÉS SEGÍTSÉGÉVEL

INFORMAL TEACHER TRAINING INVOLVING VIDEO ANALYSIS

K. NAGY EMESE¹

A tanulmány a pedagógusok osztálytermi munkáját segítő nem formális képzést mutatja be, amelynek keretében a tanárok munkájuk hatékonyabbá tétele érdekében a Komplex Instrukciós Program (KIP) szerint szervezett angolórákról készült videófelvételeket elemezik.

Először magát a Komplex Instrukciós Programot ismertetjük, amely tudás és szociális helyzet szempontjából heterogén tanulócsoportok oktatását lehetővé tevő, együttműködésre épülő tanulási módszer. A második részben a videóklub munkáját mutatjuk be, annak kiemelésével, milyen lehetőségeket kínál ez a képzési forma a tanárok számára a tanulók tudásának értékelésére. Mivel a tanulmány egyik központi gondolata a méltányosság megteremtése, a következő részben a heterogén tanulócsoportok jelentőségét tárgyaljuk. Végül összefoglaljuk, az elvárások szerint milyen tudással gazdagodnak a tanárok a videók elemzésének eredményeként.

Kulcsszavak: nem formális képzés, Komplex Instrukciós Program

The article below describes an informal teacher training method that supports the teachers' work in the classroom. The training includes analyzing videos that were made during English classes organized according to the Complex Instruction Program (KIP) and it is discussed how it ensures that the teachers become more efficient.

Firstly, the Complex Instruction Program, a special cooperative learning method that allows educating a heterogeneous group both from an academic and a social perspective is introduced. In the second section, the work of the video club is presented demonstrating the teachers' possibilities of assessing the students' knowledge during the exercise. Since the paper puts a high emphasis on creating equity, in the last section, the importance of the heterogeneous classroom is discussed. In the conclusion, it is summarised what knowledge is expected from the teachers as a result of analyzing the videos.

Keywords: informal teacher training, Complex Instruction Program

BEVEZETÉS

Az alábbi írás egy, a pedagógusok osztálytermi munkáját segítő, nem formális képzés bemutatását tűzi ki célul. A képzés lényege a Komplex Instrukciós Program (továbbiakban KIP) szerint szervezett angolórákról készült videófelvételek elemzése és ennek segítségével a pedagógusok tanórai munkájának hatékonyabbá tétele.

¹ Dr. habil. K. NAGY EMESE PhD
Eszterházy Károly Egyetem
3300 Eger, Eszterházy tér 1.
k.nagy.emese@t-online.hu

A tanulók között jelentős szóródás figyelhető meg a nyelvtani tudás és a beszédkésztség tekintetében. A gyengébbek olykor csak a mechanikus feladatmegoldásig és egyszerű mondatokig jutnak el, míg a jók képesek könnyen kommunikálni és minden alkalmat megragadni tudásuk fejlesztésére. Kérdésként merül fel, hogy a pedagógus mennyire képes ezt a szóródást módszerbeli váltással kezelni, és mennyire tudja a leszakadókhoz közelebb emelni. Gondolatsorunk ezt a kérdést járja körül.

A munka első gondolati egységében bemutatjuk a KIP-et, amely a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoport nevelését, oktatását lehetővé tevő speciális kooperatív tanulási eljárás. A második egységben a videóklub munkájának bemutatása történik. Itt kap helyet annak felvázolása, hogy milyen lehetősége van a pedagógusoknak a klubfoglalkozások alatt a tanulók tudásának a megítélésére. Mivel a KIP a méltányosság megteremtésének kérdését helyezi előtérbe, az utolsó nagy egység a tudásban heterogén összetételű tanulói csoport jelentőségével foglalkozik. Az írást a pedagógusoktól a videófilm-elemzés hatására elvárt ismeretek összefoglalásával zárjuk.

1. A KOMPLEX INSTRUKCIÓS PROGRAM RÖVID BEMUTATÁSA

A tantervi követelmények teljesítése nem könnyű feladat, különösen akkor, ha az osztály mind tudásban, mind szocializáltságban jelentős szóródást mutat. A KIP azonban erre megoldást kínál, előtérbe helyezve a tanulók beszédkésztségének a fejlesztését és nyelvtani tudásának az építését. A módszer megértéséhez a következő gondolatsorban a KIP és fő jellemzője, a státuszkezelés ismérveit összegezzük.

A KIP stanfordi gyökerekkel rendelkezik. COHEN és LOTAN (2014) Complex Instruction néven fejlesztette ki a metódust, majd a hejőkeresztúri iskola 2000-ben adaptálta, magyarországi körülményekhez igazította, NAT-kompatibilissá tette, 1–12. évfolyamig, 45 perces tanítási órára tervezte, innoválta az amerikai módszert (K. NAGY 2015). A hejőkeresztúri bázisiskolában immár 17 éve sikeresen alkalmazták a Hejőkeresztúri Modell – KIP-et. Segítségükkel ma (2017. március) már 75 iskola 20 000 tanulója és 1600 pedagógusa tanul és tanít a programmal.²

A Hejőkeresztúri Modell – KIP a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoportok kezelésére, a hátrányos helyzetű, tanulásban leszakadt gyerekek iskolán belüli problémájának megoldására, az alulteljesítők lemaradásának a mérséklésére vagy megszüntetésére és a tehetségek kibontakoztatására alkalmas metódus. Alkalmazásának célja a közoktatási intézményekben a heterogén tanulói csoportok osztálytermi sikerességének elérése és az ezt célzó nevelő-oktató munka színvonalának emelése (K. NAGY 2012, 2015).

A program egyik jellemzője, hogy a pedagógus az osztályt nemcsak a különböző képességű gyerekek együtt tanulásának tereként értelmezi, hanem a tanulók közötti kapcsolatok rendszereként is. SHARAN és SHARAN (1995), valamint SLAVIN és MADDEN (1995) nézetét helyezi előtérbe, miszerint a tanulói sokszínűség

² A program hivatalos honlapja <http://komplexinstrukcio.hu>.

előnyt jelent mind az új információk könnyebb befogadásában, mind a szociális viselkedés pozitív irányba történő elmozdításában. A KIP alkalmazása során a tanórák alatt hangsúlyt kap a tanulók közötti státushelyzet kezelése, amelyet az alulteljesítés egyik kiváltó okának tartunk.³

1.1. A Komplex Instrukciós Program szerint szervezett óra kívánalmai

Alapvető elképzelésünk az, hogy a KIP-et a pedagógusok a tanítási órák 10-20%-ában alkalmazzák, tehát a tanulók tudásának az építésében mind a hagyományos, mind az individuális, páros és csoportmunkák egyaránt fontosak. A KIP esetében azoknak a gyerekeknek a neveléséről, oktatásáról is beszélünk, akik a hagyományos módszerrel a tanulók között meglévő státuszkülönbségek miatt nem akarnak és nem tudnak teljesíteni. A KIP-órán a tudás széles skáláján mozgó gyerekek ugyanabban a csoportban dolgoznak. Nem mechanikus végrehajtást kívánó feladatokon munkálkodnak, hanem olyanokon, amelyek problémaorientáltak, innovatív gondolkodásra készítetnek. Csak akkor várhatják el a pedagógusok a diákoktól, hogy egy feladatot érdeklődéssel oldjanak meg, ha az a mindennapi gyakorlattal, életükkel összefüggésben van. A megértés és a begyakorlás egyaránt fontos, amelyet a nyílt végű feladatok segítenek.

A pedagógusok fogásai döntőek a tanulók sikeres ismeretelsajátítása szempontjából. Különbség van aközött, hogy fokozatosan építik a tanulók tudását és lépésről lépésre vezetik rá őket az összefüggések észrevételére, engedve, hogy próbálkozzanak és aközött, hogy frontálisan magyaráznak, egy nyelvtani szabályt memorizáltatnak, vagy egy szöveg mechanikus megtanulását kéri. Az egyik aktív, míg a másik passzív tevékenységet kíván. Aktív ismeretelsajátításnál a tanulók nyitott végű feladaton dolgoznak, ahol a megértés és egy új produktum létrehozása a fő elemek. Ezzel ellentétben passzív tanulás esetén a tanár magyaráz, bemutatja a nyelvtani fordulatokat, és hasonlóké megoldására kéri a tanulókat. A diák eközben figyel, és megpróbálja memorizálni azt, amit a tanár mond. A csendes követésnél a tanuló úgy érzi, hogy érti a feladatot, de egy új megközelítésben, problémafelvetésben ez a megértés már nem feltétlenül mutatkozik meg. Más, ha a diák azt gondolja, hogy érti a feladatot, és más, ha megbeszéli azt a társaival. A pillanatnyi értés és annak a későbbi használata eltérő tudást jelentenek.

Frontális oktatás esetén nehéz kiszűrni, ha egy tanuló nem ért valamit, vagy a gondolkodása nem jó úton halad. Ahhoz, hogy biztosak legyünk abban, hogy a tanulók értik a nyelvtani fordulatokat és használni is tudják azokat, beszéltetni kell őket róla. A legjobb, ha a tanulók ezt nem egyedül, hanem társaikkal együtt teszik. A frontális és a csoportmunka közötti egyensúly a pedagógus átgondolt munkájával megteremthető.

³ A státusz olyan, rangsorban elfoglalt hely, ahol mindenki érzi, hogy jobb fent, mint lent elhelyezkedni. A KIP a teljesítmény növelése érdekében a tanulók erősségeire épít.

1.2. A KIP mint státuszkezelő eljárás

SHARAN és SHACHAR (1988), valamint COHEN, LOTAN és LEECHOR (1989) kutatásai azt jelzik, hogy a kulturálisan sokszínű osztályokban fennáll annak a veszélye, hogy a diákok státuszában⁴ mutatókozó különbségek miatt jelentős tudásbeli egyenlőtlenség alakul ki, mivel a tanulók szociális háttére, beszédkézsége, szülei iskolázottsága rányomja a bélyegét a teljesítményükre. COHEN (1997) kutatásai arra mutatnak rá, hogy a csoportmunka alatt azok a tanulók, akik a tanulmányi rangsorban, tudásban magasabb helyet foglalnak el, illetve magasabb státusszal rendelkeznek, többet beszélnek, véleményük nagyobb súllyal esik latba, mint azoké a gyerekéké, akik a rangsorban alacsonyabban helyezkednek el. Ennek következményeként az alacsony státuszú tanulók kimaradnak a munkából. Márpedig a csoportmunkához kapcsolódó vizsgálatok (SHARAN–HERTZ-LAZAROWITZ, 1980; SHARAN et al. 1984; COHEN–LOTAN 2014) azt mutatják, hogy minél többet beszélgetnek és dolgoznak a tanulók együtt, annál sikeresebb lesz az ismeretelsajátítás, különös tekintettel a státuszukban alul elhelyezkedő gyerekekre.

SLAVIN (1983, 2001) kutatásai arra is kitérnek, hogy amikor a tanulók tudásban és szociális háttérüket tekintve vegyes csoportban dolgoznak, a csoport tagjai között létrejött kommunikációnak, egymás teljesítménye elismerésének az ismeretelsajátítás szempontjából jelentős hozadéka lehet. JOHNSON és JOHNSON (1990) azt állapította meg, hogy az alacsony státuszú tanulók jobban teljesítenek csoportmunkában, ha nem egyedül dolgoznak vagy nincsenek versenyhelyzetben. COHEN és LOTAN ezen kutatásoknak az ismeretében dolgozta ki az együttműködő tanulás olyan modelljét, a Complex Instruction-t, amely képes kezelni a státuszkülönbségekből eredő fent jelzett problémákat (COHEN–LOTAN 1997). A hejőkeresztúri iskola 2000-ben ezt a programot formálta és igazította, „innoválta” hazai körülményekhez és terjesztette el Komplex Instrukciós Program néven (K. NAGY 2012, 2015).

1.3. A státuszprobléma keletkezése

Mivel a KIP a tanulók között kialakult rangsorból, státuszhelyzetből eredő hátrányok kezelésére alkalmas módszer, fontosnak véljük annak bemutatását, hogy mit értünk státuszprobléma és keletkezése alatt.

Elsőként BERGER–COHEN–ZELDITCH (1966, 1972), valamint ROZENHOLTZ (1985) nevét említjük, akik úgy vélik, hogy a diákok közötti különbségek azért jelentenek problémát, mert a magas vagy alacsony státuszhoz eltérő kompetencia-elvárások kapcsolódnak. Amikor a pedagógus tudásban és státuszban heterogén tanulói kiscsoportot állít össze, és olyan feladatot ad, amelyen együtt tudnak dolgozni a tanulók, akkor a diákok között a feladathoz szükséges kompetenciával kapcsolatosan eltérő elvárások jelentkeznek. Kezdetben a gyerekek között státuszáltalánosítás érvényesül (BERGER–COHEN–ZELDITCH 1966, 1972; BERGER–ROSENHOLTZ–ZELDITCH, 1980; CUSEO 1992), amely alatt azt értjük, hogy a csoporton

⁴ Státusz alatt a tanulónak az osztályban vagy a tanulói csoportban a csoporton belül érvényes hierarchikus skálán elfoglalt helyét értjük.

belüli presztízsrangsor a kiinduló státuszkülönbségeket tükrözi. Azoktól, akik a rangsorban egy vagy több státuszjellemzőt tekintve magasan állnak, azt várják, hogy az új együttműködési feladatban is kompetensebbek lesznek, míg azokról, akik a státuszjellemzőket tekintve alul helyezkednek el, azt feltételezik, hogy kevésbé kompetensnek bizonyulnak majd. FELDMAN és PROHASKA (1979) szerint önbeteljesítő jóslat lép működésbe, amelynek révén a kompetensebbek aktívabbá és befolyásosabbá válnak, úgy érezve, hogy nekik értékesebb gondolataik vannak, mint társaiknak.

Kutatások bizonyítják, hogy a tanulmányi és közösségen belüli státuszrangsorok kialakulását a tanár értékelő és jutalmazó technikája, módja és a feladatok színvonala, érdekessége befolyásolhatják. A szakemberek szoros összefüggést mutattak ki közöttük, ahogyan a tanár a csoportokat kialakítja és a tanulókat értékeli, valamint a köztük kialakult státuszrangsor között. Ennek az a magyarázata, hogy a diákok a számukra kijelölt feladatokon keresztül látják, hogy a tanulmányi képességek rangsorában ki hol helyezkedik el. Ez az érzés különösen akkor erős, amikor a pedagógus a képességek szűk skáláját igénylő feladatokat jelöl ki, lehetőséget adva a tanulóknak a képességeik összehasonlítására (ROSENHOLTZ–WILSON 1980; SIMPSON 1981).

Ezzel szemben a KIP-órákon a többféle képesség felhasználását igénylő, nyitott végű, innovatív gondolkodásra serkentő feladatok változatos eszközöket és módszereket, magasabb szintű tanulói autonómiát és differenciált, személyre szabott feladatot ajánlanak.⁵ A KIP-órákon a pedagógusnak két lehetősége van a státuszprobléma kezelésére. Az egyik a tanulók többféle képességének felhasználását lehetővé tevő feladatok kijelölése, a másik pedig a pozitív megerősítés a jó teljesítmény érdekében. Mindez úgy érhető el, ha a pedagógusok érdekes és megfelelő szintű feladatokat jelölnek ki.

A csoportmunka megfigyelése lehetőséget ad a tanulók tanórai aktivitása és a tanulók közötti kommunikáció követésére. A pedagógus feladata, hogy észrevegye a tanórán a megfelelő pillanatot a jó teljesítmények kiemelésére, megerősítésére.

2. A PEDAGÓGUSOK TANULÁSA VIDEÓFILM-ELEMZÉS SEGÍTSÉGÉVEL

A szakemberek folyamatosan keresik a lehetőséget arra, hogy sikeresebbé tegyék a pedagógusok tanórai munkáját. Az Egyesült Államokban és Svédországban például videóklubokat hoztak létre a tanórai munka elemzésére (MCDUFFIE et al. 2014; STOCKERO 2014; WALKOE 2014). A videóklubok közös jellemzője, hogy a KIP egyik követelményét, az osztálytermi méltányosság megteremtését, a státuszhelyzet kezelését állítják a középpontba.

A felvételek a klub munkájában részt vevő, gyakorlott pedagógusok egy-egy tanórájának részletét rögzítik. A filmelemzés célja, hogy megtanítsa a pedagógusokat a tanulók tudásépítésének a felismerésére, értelmezésére és segítésére. A videóelemzés további célja, hogy a szakemberek felhívják a pedagógusok figyelmét a leggyakrabban előforduló tanórai jelenségekre, és felkészítsék őket azok tudatos

⁵ Kutatások azt támasztják alá, hogy minden hatodik KIP szerint szervezett tanítási óra hatékony a tanulók közötti státuszrangsor rendezése szempontjából.

kezelésére. Az elemzés során nem a hibák feltárása a cél, hanem azoknak a pillanatoknak az észrevétele, kiszűrése, ahol a pedagógus a tanulók erősségeit, kompetenciáit, tudásépítését követheti.

A klubok munkájának jelentőségét abban látjuk, hogy rámutat arra, hogy a pedagógusok mennyire eltérő módon értelmeznek egy-egy, a tanulók ismeretsajátítása szempontjából fontos tanórai pillanatot. Éppen ezért úgy véljük, hogy a tanórákról készült felvételek egyszerű megtekintése nem elég a pedagógusok kompetenciáinak a fejlesztéséhez, szükség van a látottak elemzésére is.

2.1. A videóklub működése

Általános iskolákban kevés azoknak a gyerekeknek a száma, akik idegen nyelvből jó vagy kiváló teljesítményt nyújtanak. A hiányos tudásra a pedagógusok elméleteket gyártanak, a kiküszöbölésükre pedig legtöbbször szimpla memorizálást vagy gyakorló feladatokat jelölnek ki, azt is elsősorban otthoni végrehajtásra. Kérdésként merül fel, hogyan szűrje ki azt a tudást a pedagógus, amelyre építhet. A választ a tanulók erősségeiben érdemes keresni.

2016-tól a hejőkeresztúri iskolában megkezdődött egy, a fent bemutatott követelmény elérését célzó videóklub működése. Az elemző munka célja, hogy megtanítsa a pedagógusokat a tanulók eltérő kompetenciáinak felismerésére, az erősségek kiemelésére, a státuszprobléma kezelésére, a méltányosság megteremtésére, valamint a tanulók teljesítményének az emelésére. A munka egyik fontos célja, hogy formálja, megváltoztassa a pedagógusoknak a tanulók tudásáról alkotott véleményét. Az elemzés során fokozott figyelem irányul arra, hogy a tanulók státuszhelyzete hogyan befolyásolja a teljesítményüket.

A havi gyakorisággal ismétlődő klubfoglalkozás során a pedagógusok feladata a tanulók erősségeinek a felismerése, azok kiszűrésére, akik jó gondolatokkal segítik a feladatok megoldását, és azok azonosítására is, akik a frontális osztálymunka során nem feltétlenül jeleskednek. A felismerést elemzőmunka követi, amelynek célja, hogy ráirányítsuk a pedagógusok figyelmét arra, hogy mire érdemes figyelniük a tanulók tudásának az emelése érdekében.

A résztvevők a KIP-et alkalmazó iskolák angol nyelv tantárgyat tanító szakos tanárai, akik már több éve jártasak a módszer tanórai alkalmazásában. A munkában 11 pedagógus vett és vesz részt jelenleg is. A videófilm-elemző munka során a tanárok egy közös tanulási folyamat részesei. A felvételeken okostelefonnal vagy tablettel készített, körülbelül tízperces csoportmunka-részletek láthatóak, ahol 4-5 fős diákcsapatok nyílt végű, innovatív gondolkodást kívánó feladaton dolgoznak.

A felvételek lehetőséget adnak arra, hogy a pedagógusok észrevegyék és elemezzék a tanulók szóbeli kifejező készségét és nyelvtani/grammatikai ismereteit. A tanártól független munkavégzés alatt követhetővé válik, hogy a tanulók hogyan gondolkodnak, hogyan kommunikálnak, hogyan használják a segédanyagokat, segédeszközöket és összességében hogyan dolgoznak együtt. A felvételek lehetőséget adnak a tanulók státuszhelyzetének a megfigyelésére és arra is, hogy át gondolják, hogyan lehetséges a tanulói csoporton belül az azonos vagy közel azonos

státuszhelyzet megteremtése. Az elemzőmunka nagy érdeme, hogy a pedagógusok számára lehetőséget ad annak a megbeszélésre is, hogy mit tekintenek egy-egy diák szempontjából erősségnek, jó teljesítménynek.

2.2. A videófilm-elemzés

A videóklubban a pedagógusok közös tanulásának meghatározott menete, protokollja van. A munka a nyílt végű, innovatív gondolkodást kívánó KIP-órák megtervezésével kezdődik, majd minden nevelő elkészíti/készítteti a saját órájáról a videófelvételt.

A videófelvételek közös megtekintése során először annak a beazonosítása történik, hogy mit ért, mit értett meg egy-egy tanuló a feladat elvégzése során.

Például:

Kamilla érti a Simple Past-ot, mert tudja, hogy a múltban történt események során a kérdések szerkesztésénél "did"-et használjon és az igét ne tegye múlt időbe utána...

Krisztián már kezdi érteni a Simple Past-ot, mert tudja, hogy az igét múlt időbe kell tennie.

A felvételek ismételt megtekintése során a pedagógusok arra a kérdésre keresik a választ, hogy mit csinált vagy mondott a tanuló, amely az idegen nyelvi tudásának a szintjére utal, tehát az első megfigyelési szemponthoz képest itt már a *mit tud a diák* mellett megjelenik a *milyen szinten tudja a diák* beazonosítás.

Például:

Nagyon jónak találtam, hogy Anna elmagyaráztatta magának a Simple Past használatát. ...

Hallottátok, hogy Dezső a múlt órán tanultakra utalt? Megdicsérem, mert képes kapcsolatot teremteni a múlt órán tanultak és a ma szükséges ismeretek között.

A fenti második kiemelésben a dicséret ténye fontos, hiszen hatására a tanuló tudatára ébred az erősségének, és a tanár általi nyilvánosságra hozatal eredményeképpen a többiek is úgy tekintenek társukra, mint a nyelvben jártas, kompetens személyre. A dicsérettel a pedagógus, mint legmagasabb státuszú személy, képes előmozdítani a tanulók egymással szembeni elvárásait és megteremteni az azonos vagy közel azonos státuszból történő kommunikációt. Amikor rögtön a cselekvés pillanatában hangzik el ez a megerősítés, az mind a tanuló, mind a környezete számára inspiráló erővel bír. Hatására a kommunikáció fokozódik a tanulók között. A diákok hasonló cselekvés véghezvitelére törekcszenek, hiszen érzik, hogy amit csinálnak, az nemcsak saját maguknak, hanem a csoport munkája szempontjából is fontos (K. NAGY 2012, 2015).

A tananyag megértése mellett a gondolkodási folyamat, jártasság, órai tevékenység felismerése kerül a vizsgálódás középpontjába, amelynek során arra kérjük a pedagógusokat, hogy figyeljék meg, hogy egy-egy tanuló hogyan vesz részt a feladat végrehajtásában, illetve hogyan dolgoznak együtt a gyerekek. Ez jó alkalom annak megfigyelésére is, hogy mit mondanak és tesznek a tanulók az idegen nyelvi tudásuk elmélyítéséért.

Például:

Vanessa a feladat megoldásához a tablet galériájában található forrást jól használta. Ügyesen kezelte az eszközt és a nyelvtani táblázat használatára is felhívta a figyelmet.

Az elemzés során a pedagógusokat arra is kérjük, hogy egy-egy tanuló tekintetében a kiemelkedő eredményeket szűrjék ki, gyűjtsék össze.

Például:

Azt gondolom, hogy Alex azért volt ügyes, mert – bár írásban még javulnia kell –, a csoport munkáját a társai számára nagyon összefogottan mutatta be. A szóbeli teljesítménye kiváló.

A fenti megjegyzésben nemcsak annak a felismerése a fontos, hogy mi a gyerek erőssége, amire a jövőben építeni lehet, hanem az is, hogy észrevette a tanulónak a tanórai aktivitását.

Mindegyik klubfoglalkozás a tanulságok összegyűjtésével zárul. Arra kérjük a pedagógusokat, hogy beszéljék meg, mit tanultak, mit visznek haza a közös munka eredményeként, mire kell fokozottabban figyelniük, mit kell jobban átgondolniuk, esetleg másképp tenniük az óráikon. Azt reméljük, hogy a pedagógusok a tanterembe visszatérve másképp értékelik a tanítványaik teljesítményét. Képesek lesznek a részletekre figyelni, diákjaikban tudatosítani az erősségeiket és a feladatokon keresztül ösztönözni őket a csoportmunkában való aktív részvételre. Fontos célunk annak elérése is, hogy a pedagógusok a pozitív megerősítés és a tanulók teljesítménye közötti kapcsolatot képesek legyenek felismerni.

2.3. A pedagógusok együttműködése

A videóklub sikeres működéséhez felállítottuk azokat a szabályokat, amelyek betartását minden pedagógustól megkívánjuk. Felhívjuk minden résztvevő figyelmét arra, hogy a közös munka sikere nagyban függ az aktivitásuktól. Ez elsősorban a kritikus, de építő gondolatok megfogalmazását jelenti.

A videófelvevételek első megtekintése után egyértelművé vált, hogy a pedagógusok leginkább arra vonatkozó megjegyzéseket tesznek, hogy melyik tanuló erős nyelvtanból vagy kommunikációból, vagyis az egyértelmű tudás felismerése dominált. Ezen úgy finomítottunk, hogy a felvételek ismételt megtekintésével arra kér-

jük a kollégákat, hogy próbálják azt kiszűrni, hogyan építik a tudásukat és hogyan dolgoznak együtt a diákok. Az elemző munka későbbi szakaszában a pedagógusok már képesek arra is figyelni, hogyan gondolkodnak, hogyan kommunikálnak a gyerekek. Ebben a tekintetben arra kérjük őket, hogy ne a hiányosságokra, hanem a tanulók erősségeire fókuszáljanak.

A pedagógusok esetleges kellemetlen érzésének az elkerülése érdekében meg- egyeztünk abban is, hogy a felvételen látható tanulót ne egy adott pedagógushoz tartozó tanítványként kezeljenek és általa ne egy tanárt értékeljenek. A zavartalan munkához továbbá megkívánjuk a figyelmet és az elemző munka célját nem szolgáló megjegyzések elhagyását. Fontos szempont az is, hogy a filmek megtekintésének hatására olyan kommunikáció alakuljon ki, amely a pedagógusok tudásépítésének a folyamataként értelmezhető.

A felvételek további megtekintéséhez és elemzéséhez megfigyelési szempontokat adunk. A feladatokat abból a szempontból vizsgálhatjuk meg, hogy alkalmasak-e a csoportmunkára, lehetőséget adnak-e a tanulók eltérő képességeinek a megmozgatására és nyílt végű jellegük ösztönzi-e a diákokat a kommunikációra.

Fontos megfigyelési szempont a pedagógus dicséretének, a tanulók teljesítményére adott pozitív visszajelzéseknek a kiszűrése. Arra kérjük a kollégákat, vizsgálják meg, hogy a pedagógus miért ad dicséretet: csak a kiváló teljesítményért vagy a tanulók közös munkáját előbbre vivő jó gondolatokért is.

A videóklub a tanulók teljesítményének az értékelésével zárul, annak a kiszűrésével, hogy mit tanultak és miben fejlődtek a gyerekek. A tanulók egyéni teljesítményének a kiemelésekor az elvárások és az eredmény összevetésére kerül sor. Arra keressük a választ, hogy egy-egy tanuló hogyan lehetne még sikeresebb. Az elemzés tehát nem csupán a tanulók teljesítményére irányul és nem is csak a tanulók teljesítményének az összehasonlítására, hanem arra, hogy mi a feladata a pedagógusnak a diákok jobb teljesítményének az elérésében.

3. A TUDÁSBAN HETEROGÉN TANULÓI CSOPORTOK JELENTŐSÉGE

A méltányosság azt jelenti, hogy minden tanulónak biztosítani kell a képességének kibontakoztatásához leginkább megfelelő utat. A KIP minden tanuló számára esélyt ad arra, hogy megmutassa a tehetségét, hozzáértését, miközben tudásban heterogén csoportban dolgozik. A tanulók jelentős hányada szeret, sőt jobban szeret csoportban dolgozni, mint frontális osztálymunkában részt venni (K. NAGY 2015). Ezt az érdeklődést érdemes kihasználni arra, hogy a tanulók csoportban dolgozva építsék tudásukat.

A videófilm-elemzés segítséget ad a tanulók megismerésén keresztül a tudásban heterogén csoportok kialakításához. Azzal mindenki egyetért, hogy a tanítási órák 10-20%-át érdemes úgy szervezni, hogy a közös munka, az egymástól tanulás, a véleménycsere, a kommunikáció kerüljön a középpontba. A pedagógusok között általános véleményként fogalmazódott meg, hogy azok a tanulók, akik angol nyelvi órán nem teljesítenek jól és azonos csoportba kerülnek, nem dolgoznak hatékonyan és ismeretelsajátításuk folyamata megtorpan.

Az alábbiakban összegyűjtöttük a tanítási órák 10-20%-át érintő heterogén tanulói csoport kialakítása mellett szóló érveket:

- Nem tanácsos a gyenge teljesítményt felmutató tanulókat egy csoportba tenni, mert az alacsonyabb elvárás nem ad lehetőséget az egyébként jó képességű tanulók teljesítményének a kibontakoztatására. A pedagógusok a csoporttal szemben alacsonyabb elvárást támasztanak, gyengébb feladatokat szerkesztenek, amelynek gyengébb teljesítmény lesz az eredménye.
- A vegyes csoportban az egymástól tanulás és egymás tanítása elv érvényesül. A „jó” tanulók megerősödnek magyarázataik, tudásuk átadása közben. A gyengébb teljesítményt felmutatók pedig megpróbálják utánozni, követni az erősebbeket.
- Ha egy osztályon belül „jó” és „gyenge” csoportba tesszük a tanulókat, nem adunk esélyt a státuszukban magasan állóknak arra, hogy elismerhessék a gyengébbek teljesítményét, hiszen egymás munkájával, problémamegoldó technikájával nem találkoznak. Ez azt is jelenti, hogy nem adódik alkalom arra, hogy a közös munka során egymás eltérő képességét, erősségét felismerjék. A KIP erre lehetőséget ad a többféle képességet megmozgató csoportfeladatokon és a teljesítményhez mért egyéni feladatokon keresztül.
- Félő az is, hogy a homogén csoportok kialakítása kasztokba sorolja a gyerekeket, és már iskolaéveik során azt tapasztalják, hogy vannak olyanok, akik a státuszrangsorban feljebb helyezkednek el. Ez az érzés a gyerek egész életét, rövid és hosszú távú teljesítményét befolyásolni képes.

ÖSSZEGZÉS

Írásunk egy, a pedagógusok osztálytermi munkáját segítő nem formális, videófilm-elemzésen alapuló képzés bemutatását tűzte ki célul, amelynek során arra irányítottuk rá a figyelmet, hogyan segíthető elő a diákok teljesítményének a növelése a pedagógus tanulók tudásáról kialakult véleményének formálásával. Ahhoz, hogy tanulóinkat felkészítsük az idegen nyelvi kommunikációra, innovatív gondolkodást segítő, tapasztalaton alapuló feladatokat kell megoldaniuk, olyanokat, amelyek megfelelően alakítják, formálják a gondolkodásukat, nyelvi kifejezőkészségüket. A videófilm-elemzés segítségével a pedagógusok kompetenciájának a fejlesztése a tanulók teljesítményének növelésével párhuzamosan segíthető. A klub működésének célja az is, hogy felhívjuk a figyelmet arra, hogyan tehető a nyelvtanulás minden gyerek számára személyre szabottá.

IRODALOM

- [1] BERGER, J. B.–COHEN, B. P.–ZELDITCH, M. (1966): Status characteristics and expectation states. In: BERGER, J.–ZELDITCH, M.–ANDERSON, B. (eds.): *Social theories in progress*. Houghton-Mifflin, Boston, 1, 9–46.
- [2] BERGER, J. B.–COHEN, B. P.–ZELDITCH, M. (1972): Status characteristics and social interaction. *American Sociological Review*, 37, 3. sz., 241–255.

-
- [3] BERGER, J. B.–ROZENHOLTZ, S. J.–ZELDITCH, M. (1980): Status organizing processes. *Annual Review of Sociology*, 6. sz., 479–508.
- [4] COHEN, E. G. (1997): Understanding status problems: sources and consequences. In: COHEN, E. G.–LOTAN, R. A. (eds.): *Working for Equity in Heterogeneous Classrooms: Sociological Theory in Practice*. Teachers College Press, New York, 61–76.
- [5] COHEN, E. G.–LOTAN, R. A. (1997): *Working for Equity in Heterogeneous Classrooms: Sociological Theory in Practice*. Teachers College Press, New York, 31–43.
- [6] COHEN, E. G.–LOTAN, A. R. (2014): *Designing Groupwork Strategies for Heterogeneous Classrooms*. Teachers College, Columbia University, New York–London.
- [7] CUSEO, J. (1992): Cooperative learning vs. small group discussions and group projects: The critical differences. *Cooperative Learning and College Teaching*, 2, 3. sz., 5–10.
- [8] FELDMAN, R. S.–PROHASKA, T. (1979): The student as Pygmalion: Effect of students' expectancy on the teacher. *Journal of Educational Psychology*, 71. sz., 485–493.
- [9] 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.
- [10] K. NAGY EMESE (2012): *Több mint csoportmunka*, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2012.
- [11] K. NAGY EMESE 2015. *KIP Könyv I–II*. Miskolci Egyetem.
- [12] MCDUFFIE, A. R.–FOOTE, M. Q.–DRAKE, C.–TURNER, E.–AGUIRRE, J.–GAUBARTELL, T.–BOBSON, C. (2014): Use of video analysis to support prospective K-8 teachers noticing of equitable practices. *Mathematics Teacher Educator*, 2 (2), 108–140.
- [13] ROZENHOLTZ, S. J. (1985): Modifying status expectations in the traditional classroom. In: BERGER, J.–ZELDITCH, M. (eds.): *Status, Rewards and Influence*. Jossey Bass, San Francisco. 445–470.
- [14] ROZENHOLTZ, S. J.–WILSON, B. (1980): The effects of classroom structure on shared perceptions of ability. *American Educational Research Journal*, 17. sz., 175–182.
- [15] SHARAN, S.–HERTZ-LAZAROWITZ, R. (1980): A group investigation method of cooperative learning in classroom. In: SHARAN, S.–HARE, A. P.–WEBB, C.–HERTZ-LAZAROWITZ, R. (eds.): *Contributions to the Study of Cooperation in Education*. Brigham Young University Press, Provo, UT, 19–46.

-
- [16] SHARAN, S.–KUSSELL, P.–HERTZ-LAZAROWITZ, R.–BEGARANO, Y.–RAVIV, S.–SHARAN, Y. (1984): *Cooperative Learning in the Classroom: Research in Desegregated Schools*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ.
 - [17] SHARAN, Y.–SHARAN, S. (1995): Group investigation in the cooperative classroom, In: SHARAN, S. (ed.): *Handbook of Cooperative Learning Methods*, Westport, Connecticut, Greenwood Press, 225–236.
 - [18] SHARAN, S.–SHACHAR, H. (1988): *Language and Learning in the Cooperative Classroom*. Spring-Verlag, New York.
 - [19] SIMPSON, C. (1981): Classroom structure and the organization of ability. *Sociology of Education*, 54, 3. sz., 120–132.
 - [20] SLAVIN, R. E. (1983): *Cooperative Learning*. Longman, New York.
 - [21] 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.
 - [22] SLAVIN, R. E.–MADDEN N. (1995): Team Assisted Individualization and Cooperative Integrated Reading and Composition, In: SHARAN, S. (ed.): *Handbook of Cooperative Learning Methods*, Westport, Connecticut, Greenwood Press, 206–214.
 - [23] STOCKERO, S. L. (2014): Transitions in prospective mathematics teacher noticing. In: LO, J. J. et al. (ed.): *Research Trend in Mathematics Teacher Education*. Switzerland, Springer International Publishing, 239–259.
 - [24] WALKOE, J. (2014): Exploring teacher noticing of student algebraic thinking in a video club. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 18 (6), 1–28.