

KOOPERATÍV TANULÁS

**SEGÉDLET A KOMPETENCIA ALAPÚ
PEDAGÓGUS-KÉPZÉS MÓDSZERTANI
MEGÚJULÁSÁHOZ**

**KÉSZÜLT A
TÁMOP-4.1.2/B PROJEKT KERETÉBEN
A GYŐR-MOSON-SOPRON MEGYEI PEDAGÓGIAI
INTÉZET KÖZREMŰKÖDÉSÉVEL**

**KONZULENSEK:
BAKÓ BALÁZS – DR. SIMON KATALIN**

2010

BEVEZETÉS

Az utóbbi évtizedben jelentős pedagógiai módszertani változások indultak el a magyar közoktatásban, amelyek késéssel bár, de követik a fejlett világ hasonló folyamatait. Ezek a változások nem az oktatási rendszer belső világából indultak, hanem a gazdasági-társadalmi környezet elvárásai érlelték meg az oktatási rendszer szereplőiben ennek a változásnak a szükségét. Nevezetesen arról van szó, hogy az akadémikus tudásról az alkalmazható tudásra került a hangsúly. Ezt preferálja a munkaerőpiac és az élethosszig tartó tanulás igénye is.

A változás nagy feladat elé állítja az oktatás résztvevőit, mert a gazdaság és a társadalom egyre sürgeti a változást, amire az oktatás rendszere- jellegéből adódóan – lassan reagál. De számos területen elindult a munka, különösen az oktatás közoktatási alrendszerében. 2006 óta több pályázati konstrukció keretében megvalósul a kompetencia-alapú oktatás elterjesztése, sőt az érettségi reformja a középfokú intézményekben már korábban elindította ezt a folyamatot. Mondhatjuk tehát, hogy a közoktatásban elindult a minőségi reform, amely alapvető pedagógiai szemléletváltást hajt végre az iskolákban és a pedagógusok körében.

Ez a változás égetően szükségessé teszi a felsőoktatás reagálását az átalakulásra. Egyrészt rövidesen megjelennek azok a hallgatók, akik már az új szemléletű közoktatásban részesültek, tudják és értik azokat a módszereket, amelyekkel a felsőoktatás ismerkedik. Másrészt a hallgatók – különösen a pedagógus-képzésben résztvevők – ilyen kihívás elé néznek: gyakorló helyeiken alkalmazniuk kell a kompetencia-alapú oktatás elveit, módszereit. Éppen ezért fel kell készíteni őket erre a feladatra.

A pedagógiai megújulás jegyében sokkal változatosabb módszerekre lesz szükségünk. Ezek közül az egyik leggyakrabban emlegetett - és most már hatékonysága révén használt – a kooperatív tanulás-tanítás. Ez a segédanyag ennek a megismeréséhez kíván segítséget nyújtani. A szerzőnek nem volt szándéka egy újabb kooperatív tanulásról szóló könyvet írni, hiszen megtették ezt már számosan nagy sikerrel. Csupán azokból a módszerhez kapcsolódó témákból szemezgettünk, amelyek segítik a pedagógiai szemléletváltást és meggyőzik az olvasót a módszer kipróbálásának, későbbi hasznosításának lehetőségéről. Megpróbáltuk röviden összefoglalni a módszer legfontosabb jellemzőit, sajátos vonásait. Mivel Magyarországon leginkább a Spencer Kagan nevéhez fűződő megközelítés terjedt el (és ez adja a módszer legrészletesebb, felhasználóbarát leírását), mi is ezt használtuk. A Kagan-féle megközelítés rövid összefoglalása után a felsőoktatásban legjobban hasznosítható módszerek válogatását közöljük egy hasonló céllal készült anyagból idézve, majd konkrét példákon bemutatjuk a módszer alkalmazási lehetőségeit kidolgozott foglalkozási tervekben. A segédanyag tehát tömör kivonatát adja a téma hazai irodalmának. Az összeállítás előzetes anyagának elkészítésében végzett munkájáért köszönet illeti Molnár Péterné kolléganőmet, a foglalkozási tervek átdolgozását pedig Dr. Simon Katalin végezte.

Remélem, hogy a segédanyag hasznos társa lesz az olvasónak az eredményes oktató munkában és kedvet csinál ahhoz, hogy a módszer szakirodalmában elmélyedve sok kooperatív módszert kipróbáljon és meggyőződjön hatékonyságáról. Ehhez kívánok sok sikert!

I. KOOPERATÍV TANULÁS. MIÉRT VAN SZÜKSÉG ERRE?

Gyorsuló ütemben fejlődő világunkban az iskolákra **új szerep** hárul: a tanulókat nemcsak alapvető ismeretekkel és készségekkel kell ellátni, hanem magas szintű gondolkodást, fejlett kommunikációs készséget és társas viselkedést is ki kell alakítani diákjainkban. Miért szükséges ez? Az információs társadalom megjelenésével az emberiség új kihívásokkal szembesül. Ezen kihívások egy részét nem láthatjuk előre, így fel sem készülhetünk rájuk. Diákjaink valószínűleg olyan munkaerőpiaci helyzetbe kerülnek karrierjük során, amely nem várt feladatokkal szembesíti őket. Ezért különösen fontos az **élethosszig tartó tanulás** képességére megtanítanunk őket. Ehhez olyan **kulcskompetenciák** szükségesek, amelyek támogatják új ismeretek megszerzését, a gyors probléma-felismerést és –megoldást, és más kompetenciák hosszú sorát. A legfontosabb ezek közül az együttműködés képességének kialakítása, megerősítése. Manapság alig találunk olyan álláshirdetést, amelyben ne jelölnek meg a csapatban dolgozást, mint alapvető munkaerőpiaci követelményt.

Tanárként elsődleges feladatunk, hogy diákjainkban ezeket a boldogulásukhoz leginkább szükséges készségeket fejlesszük. Ezért gondosan szemügyre kell vennünk társadalmunk gazdasági és szociális viszonyait, hogy a jelenlegi szocializációs és nevelési gyakorlat alapján megítélhessük, növendékeinknek várhatólag milyen készségekre lesz szükségük, illetve melyek azok, amelyekkel még nem rendelkeznek.

Ebből fakadóan a huszonegyedik század küszöbén a radikális gazdasági és demográfiai változások az oktatási rendszer újraértékelését teszik szükségessé szerte a világ országaiban. A modern iskola a huszonegyedik század gazdasági és társadalmi életében betöltendő szerepekre készíti fel növendékeit, ez a feladat azonban gyökeresen más, mint az iskolák megszokott, hagyományos szerepe.

Gazdaságunk átalakulóban van: meghatározóvá az információ létrehozása, elemzése és cseréje/továbbítása nőtte ki magát. A fejlett technológiájú társadalmakban a munkahelyeken egyre inkább az interakcióé a központi szerep, előtérbe került a **csapatmunka**. Ennek hátterét kölcsönösen egymásra utalt, de egymástól független csapatok adják, melyek összetett problémákkal birkóznak. Ezek megoldása meghaladja az egyén képességeit. Iskoláinknak tehát elsődleges célja kell legyen, hogy fejlessze azokat a gondolkodási módokat, kommunikációs és társas készségeket, amelyek a boldoguláshoz mai összetett, kölcsönös függések rendszerétől átszőtt világunkban nélkülözhetetlenek.

A változás üteme az iskolákban is reformokat követel. A ma még óvodás nemzedék mintegy fele olyan munkakörben fog elhelyezkedni, amely jelenleg még nem létezik. A technológia újabb és újabb vívmányai egyre jobban és egyre gyorsabban változtatják meg a diákok életét, munkalehetőségeit. Éppen ezért az iskoláknak a tapasztalatszerzés és az információ gazdagabb tárára kell biztosítaniuk. Mivel a jövő munkahelyére egyre inkább a kooperatív csapatmunka, az interakció és a kommunikáció lesz a jellemző – létfontosságú, hogy az egyén- és versenyközpontúság mellett az iskolai foglalkozásokban is teret nyerjen a **kooperatív interakció**. Különbözik hogyan sajátítanak el diákjaink azokat a készségeket, amelyekkel a jövő gazdasági tevékenységeiben részt vehetnek?

Iskoláinknak drámai változásokkal kell megbirkóznuk: különböző csoportokhoz tartozó, különböző anyanyelvű, anyagi és szociális hátterű diákok találkoznak az iskolában. (pl. Kaliforniában a huszonegyedik század küszöbén a spanyol/portugál népesség lesz a legnagyobb arányban jelen a közoktatásban. Nyugat-Európában a bevándorló iszlám közösség

integrálása megoldandó probléma. Magyarországon az iskolába kerülő roma gyerekek száma a következő években hozzávetőleg 20%-kal nő.)

Több tényező indokolja, hogy a társadalmi változásokra adott egyik legfontosabb válasz a kooperatív tanulásban rejlik. Szélesebb körű tapasztalatszerzést tesz a diákok számára lehetővé, beleértve az interaktív tanulási lehetőségeket, ezek pedig a jövő munkahelyeinek legfőbb jellemzői lesznek. Sokféle módját biztosítja a kommunikációs, a magasabb szintű gondolkodáshoz szükséges és a társas készségek fejlesztésének – manapság pedig éppen ezek a készségek a legszükségesebbek. A heterogén összetételű csoportok jó modellek (lehetnek) arra, hogyan birkózik meg a társadalom a demográfiai és a gazdasági változásokkal.

TÁRSADALMI VÁLTOZÁSOK -MEGVÁLTOZOTT SZOCIALIZÁCIÓ

Manapság a diákok nagy része nem az egykor megszokott, közös társadalmi értékrenddel érkezik az iskolába. A diákok már nem annyira tisztelettudók, segítőkészek, együttműködők, mint húsz évvel ezelőtt. A fontos szociális értékek, viselkedésformák átalakulása, elvesztése több gazdasági és szociális tényező együttes hatása.

A **családok** szerepének és lehetőségeinek változása miatt a gyerekek kikerülnek a tartós közösségi támogató rendszer jótékony befolyása alól. A gazdaság alakulása azt a saládmódellet erősíti, melyben mindkét szülő pénzkereső. Az anyák az otthont hátrahagyva a kenyérkeresők világába léptek. Ezt leginkább a gyerekek sínylik meg, hiszen kevesebb időt tölthetnek azzal a személlyel, akinek a legfontosabb, hogy ők kedvezően fejlődjenek. A kétszülős család sem jellemző már: Magyarországon 1999-ben az általános iskolások 30%-a élt egyszülős családban. Előzetes számítások szerint ez az arány tovább romlik, elérheti a családok felét: emelkedik a csonka családokban felnövő gyerekek aránya. A családok kicsik és zártak, a gyerekek úgy nőnek fel, hogy kevesebb a kapcsolatuk idősebb testvérekkel és a nagyszülőkkel, vagyis olyanokkal, akik törődni tudnának velük: megszűnt az a helyzet, amely régebben áldásos hatással volt társas fejlődésükre.

Ha a gyerekekre nem az idősebb testvéreik vagy a nagyszüleik felügyelnek, akkor merre kószálnak? Mi tölti be a tátongó **szocializációs úrt**? A válasz a következő: ha egy diák eljut az érettségig, körülbelül 15 000 órát töltött az iskolában. A tévézéssel töltött órák száma ugyanezen időszak alatt, mintegy 18 000 óra. A **televízió**val, mint a szocializáció pótlólagos eszközével, három gond van:

1. Antiszociális tartalom

Lehetetlen anélkül végigpásztázni a különböző tévécsatornákon, hogy éppen ne erőszakos jelenetekbe botlanánk? A televízió műsorai általában nagyon silány szerepmintát kínálnak. Az időegységre jutó erőszakos cselekedetek száma a gyermekműsorokban is kiemelkedően magas, ráadásul a főműsoridőben, gyermekműsorokban vetített erőszak mennyisége az elmúlt évtizedben sokszorosára nőtt.

2. Hirdetések

Óriási vagyontokat fektetnek a reklámokba, amelyeknek alapvető közös üzenete mindig ugyanaz: ha boldogtalan vagy, ha erősebbnek és nagyobbak akarod magad érezni, ha sikereket akarsz elérni, ha többre akarod tartani magad, a megoldást tálcán kínáljuk neked: gyere és vásárolj valamit. Ezzel szemben elenyésző azon televíziós minták aránya, amelyek a helyes életvezetést és az ehhez szükséges képességeket reklámoznák.

3. Pusztuló családi kommunikáció

Ha a televízió be van kapcsolva, csökken a valószínűsége annak, hogy a családtagok között olyan interakció jön létre, amely elősegíti a társas készségek fejlődését. A televíziózás

rendkívül magányos tevékenység. Ha a családtagok nem egymásra, hanem a képernyőre figyelnek, megfosztják a gyereket attól, hogy értékes társas interakciókat tanuljon kommunikációs képességei fejlődjenek. Napjainkban az általános iskolás gyerekek tizenötször annyi időt töltenek el televíziózással, mint az apjukkal való beszélgetéssel. A televízió nagyon silány pótléka a másikkal való törődést kifejező családi interakciónak.

A szocializációs úr következményei

A családszerkezet változásai és a szocializációs szokások elsorvasztják a diákok társas képességeit, kötődéseit. Napjaink diákjai nem jönnek ki jól társaikkal, nem tudják, hogyan törődjenek velük, ahogyan azt sem, hogyan törődjenek saját magukkal. Mindez magányossághoz, sikertelenséghez és erőszakhoz vezet.

Már tucatnyi vizsgálat kimutatta, hogy a diákok nem ismerik fel a problémák megoldásához vezető kooperatív utat. Abban a pillanatban, mihelyst olyan helyzetbe hozták őket, amelyben együttműködésük lett volna a leghasznosabb – inkább versengeni kezdtek egymással, s ez persze kevésbé segített rajtuk és a társaikon. A diákok alkalmazkodás helyett versengést választó viselkedését fejlődésük minden szakaszában észlelték. Ez a viselkedésmód pár évvel azután figyelhető meg, hogy megkezdik első iskolaévüket, és fennmarad egészen az egyetemi évekig. Alig pár évnyi – a hagyományos versenyztető rendszerű iskolában eltöltött idő – és a 7–9 éves diákok képtelenek azokat a kooperatív stratégiákat alkalmazni, amelyeket a versengést még nem próbált 4–5 évesek könnyedén használni.

Napjainkban sok diák anélkül hagyja el az iskolát, hogy birtokában lenne azoknak az alapvető szociális készségeknek, amelyek szükségesek ahhoz, hogy munkahelyet találjanak. Számos tanulmány próbálta felderíteni, mi az oka annak, hogy az első munkahelyükön dolgozók végül munkanélkülivé válnak. A statisztikai adatok szerint jóval többen veszítették el állásukat a szociális, mint szakmai készségeik hiánya miatt. A diákok napjainkban úgy fejezik be tanulmányaikat, hogy nem készülnek fel a modern gazdaság társadalmi kihívásaira.

„Fejlődjön a diákoknak az a személyes képessége, amely érzékennyé teszi őket mások szükségletei, problémái és vágyai iránt... amellyel nem valamely különleges csoport megszokott tagjaiként, hanem individuumokként értik meg az embereket; ez a képesség hozzáigazítja viselkedésüket mások viselkedéséhez úgy, hogy hatékonyan tudjanak dolgozni együtt.” (History–Social Science Framework, CSBE, 1987. p. 24.)

A szocializációs úrt az iskolának kell betöltenie

Tetszik vagy sem, **az iskolára hárul** az a feladat, hogy a fiatalokat a másokkal való törődésre, önzetlenségre, segítségnyújtásra szocializálja. Az iskolák nem vonhatják ki magukat az erkölcsi és társas fejlesztés feladata alól. A tapasztalatok ezen a téren önmagukért beszélnek. Ha az iskolában a hagyományos módszerekkel tanítanak, a diákok versengők lesznek, ha a kooperatív módszereket alkalmazzák – akkor kooperatívvá válnak. Az egyik mellett dönteni kell! A valódi kérdés nem is az, hogy hassunk-e, hanem az, hogyan hassunk diákjaink társas fejlődésére.

A kooperatív csoportokban a versenyztető és az egyéni tanulási helyzeteknél sokkal serkentőbb, bátorítóbb interakciók jönnek létre a diákok között. Számos vizsgálat támasztja alá, hogy ha hagyják őket együtt dolgozni, akkor társas képességeik sokkal szélesebb skáláját használják, így sokkal inkább képessé válnak olyan problémák megoldására, amelyekhez

kooperáció szükséges, jobban magukra tudják öltetni mások szerepét – kooperatívabbak segítségnyújtásban és abban, hogy hajlandók legyenek mások teljesítményét elismerni.

Hogyan tanulnák meg a diákok például azt, hogy az eredményesebb munka érdekében hogyan alkalmazkodjanak másokhoz, ha egyszerűen sohasem volt alkalmuk arra, hogy másokkal dolgozzanak. Sajnos igen sok iskolában még kizárólag kompetitív vagy individuális módszereket alkalmaznak. A kutatások szerint az osztálytermekben elhangzó szavak mintegy 80%-a a tanároktól származik. A diákoktól elvárják, hogy passzívan a tanárra figyeljenek, valójában semmilyen beleszólásuk sincs abba, hogyan is tanulnak. Közben kiemelt célnak tekintjük a demokratikus magatartásra nevelést, olyan tanítási rendszerre rendezkedtünk be, amely a fiatal nemzedéket az autokrácia passzív résztvevőjévé szocializálja.

Ha a diákoknak nincs hol megtanulniuk a hatékony együttműködést, akkor nem véletlen, hogy a munkaadók a munkavállalóik legfőbb problémájaként leggyakrabban szocializációs készségeik hiányát nevezik meg. A jövő gazdasági és társadalmi rendszerében a társas képességekre még nagyobb szükség lesz, ezért erre a területre különösen fókuszálnunk kell.

ÁTALAKULÓ GAZDASÁG

Útban az emberközpontú gazdaság felé

Szakemberek nemzetévé válunk. Az újonnan keletkezett munkahelyek egyre kisebb aránya jött létre a gyáriparban, többsége az információ-feldolgozásban, a tudományos szférában és a szolgáltatásban. Jelenleg a munkaerő több mint kétharmadának a munkaköre emberekkel vagy információkkal való foglalkozást jelent.

Ha annak a gazdasági és társadalmi tekintetben radikálisan megváltozott világnak a szempontjából szemléljük a helyzetet, amelyben diákjaink élni fognak, félelmetes látnunk, hogy az iskolai osztályok szerkezete változatlan. Osztályaink szerkezete olyan, mintha diákjainkat statikus, egyéni teljesítményen alapuló gazdaságra készítenénk fel.

Az ipar is egyre inkább kooperatív modellek alapján működik. Példaként a forgalomban lévő kézi számológépeket említhetjük; ezek elektronikus csipje az Egyesült Államokból származik, fémházát Indiában gyártják, az egészet Szingapúrban, Indonéziában vagy Nigériában szerelik össze, majd Yokohamába érkezvén a „gyártási hely: Japán” címkét ütjük rájuk. Szaúd-Arábiában a korszerű szállodák brazil elemekből, dél-koreai munkaerővel és USA-beli irányítással épülnek. Gazdaságunk a szemünk láttára globalizálódik, ezzel pedig minden képzeletet felülmúló egymásrataltság jár együtt. Minek köszönhető ez a fellendülés? A magyarázat a különböző munkacsoportokon belül, illetve a munkacsoportok és a menedzsment között létrejött együttműködésben rejlik.

A változás üteme felgyorsul

Korunk másik óriási változása, hogy az új információ keletkezésének üteme felgyorsult. A rendelkezésünkre álló technikai tudás és tudományos információ jelenleg két évente megkétszereződik. Rendkívül felgyorsult a gazdasági változások üteme is. A mezőgazdasági termelésen alapuló társadalom mintegy száz év alatt alakult át iparivá; ahhoz, hogy az iparról az információs szolgáltatásokra helyeződjön át a hangsúly – már harminc év is elegendő volt. Mindennek alapján bizton állíthatjuk, hogy diákjaink minden valószínűség szerint számos nagymérvű gazdasági átalakulásnak lesznek szemtanúi, bár ezeknek a változásoknak a

természetéről aligha lehet sejtésünk. Iskoláikat mostanában megkezdő diákjaink életük során, számos munkahelyen, számos olyan munkakörben fognak dolgozni, amelyek ma még eszébe sem jutnak senkinek.

Gazdasági és információs bázisunk radikális átalakulásának lényeges hatással kell lennie az oktatásra is. Ha sikeres nevelők akarunk lenni, nem szabad, hogy a csőlátás csapdájába essünk, és csak a felmérő dolgozatok pontszámait lássuk. Az a feladatunk, hogy a diákokat teljesen más világra készítsük fel, amelyben a sikerességhez másfajta készségekre van szükség.

Mivel információs bázisunk rohamosan változik, mire növendékeink elvégzik az iskolát, azoknak az adatoknak a nagy része, amelyeket tanítottunk nekik, elavul. Gyökeresen meg kell változtatnunk az oktatásról alkotott szemléletünket. Meg kell találnunk a helyes egyensúlyt a tartalom és a forma között. Egyre inkább nemcsak a tudomány eredményeit kell megtanítanunk diákjainknak, hanem azt is, hogy ezek az eredmények hogyan születtek meg.

A gazdaság alapjaiban végbemenő gyors változások arra ösztönöznek bennünket, hogy diákjainkat rugalmasságra neveljük – arra, hogy sokféle gazdasági, szociális rendszerben, a sikeresség különféle feltételei mellett megállják a helyüket. A megoldandó feladatnak megfelelően egyaránt képeseknek kell lenniük arra, hogy versenyhelyzetben, egyedül vagy másokkal együttműködve dolgozzanak. Meg kell tanulniuk azt is, hogyan alakíthatók át a meglévő feladat- és jutalmazási rendszerek, vagyis azt, hogy ne csak a kész rendszerek használói legyenek. Egyéni és vállalati szintű gazdasági sikereket egyaránt úgy érhetnek el, ha a versenyztető módszereket az együttműködés módszereivel váltjuk fel.

Korábban úgy gondolták, hogy ha a diák rendelkezik néhány alapvető, nélkülözhetetlen készséggel és tud önállóan dolgozni, akkor majd jól boldogul. Ez a világ a múlté. Az iskoláknak manapság beláthatatlanul gyorsan változó társadalmi és gazdasági helyzetre kell felkészíteniük a diákokat. A jövő képlékeny, fejlett technológiájú, menedzsment- és információ-központú gazdasági rendszerében azok lesznek előnyös helyzetben, akik a társas viselkedésben sokoldalúan képzettek. A ma diákjának saját boldogulása érdekében meg kell tanulnia kommunikálni és másokkal többféle társas helyzetben sikeresen együttműködni – különösen azokban a helyzetekben, amelyeknek a társas szerkezete változó, amelyekben nagyon különböző, ugyanakkor egymásra utalt emberek működnek együtt.

MEGVÁLTOZIK A NÉPESSÉG

Urbanizáció

A népesség városiasodása a társadalom arculatát és az iskolákkal szemben támasztott szocializációs elvárásokat egyaránt megváltoztatta. Az urbanizációnak a társadalom jellegére gyakorolt hatását illetően régóta folynak a találgatások. A szociológusok már az előző századforduló előtt felhívták a figyelmet azokra a potenciális veszélyekre, amelyek abból fakadhatnak, hogy mindennapi közelségben élünk és dolgozunk olyan személyek sokaságával, akikkel semmiféle kölcsönösen függő viszonyban, sem érzelmi, sem pedig gazdasági tekintetben nem vagyunk. A városi életet már akkoriban a versengés, az egymás kihasználása és a kizárólagos önérvényesítés bölcsőjének nevezték.

Világszerte számos olyan vizsgálat készült, amely a városi és a vidéki gyerekeket hasonlította össze az együttműködés szempontjából. Kivétel nélkül arra a következtetésre jutottak, hogy a városi környezetben felnövő gyerekek kevesebbre becsülik az olyan társas megnyilvánulásokat, mint a törődés, az önzetlenség, a segítségnyújtás és az együttműködés.

Összegezve tehát, mivel (1) egyre urbanizáltabbak vagyunk, mivel (2) a városi gyerekek kooperációs készsége csökkent, majdhogynem biztosan megjósolhatjuk a társadalmi arculat alakulásának irányát. Ha jelenlegi szocializációs szokásainkon nem változtatunk, a maihoz viszonyítva a jövő embere kevésbé lesz kooperatív. A társadalmi arculat paradox módon éppen olyan korban távolodik a társadalmi értékektől, amelyben az együttműködésre, ennek értékeire fokozottan szükségünk van. Az együttélés terhes feladat egy olyan világban, amelyben a gazdasági döntések az egész földgolyóra hatnak, amelyben mindenekelőtt az egymásrataltság érzését kell tudatosítanunk.

A népesség sokfélesége és az „új többség”

Az elmúlt húsz esztendő demográfiai változásai sokhelyütt szükségessé teszik, hogy megváltoztassuk azt a szókinccset, amellyel diákjainkat leírjuk. A régi módszerek, amelyek arra a feltételezésre épülnek, hogy a diákok anyanyelve, tanulási tempója és stílusa azonos, ugyanolyan motivációs rendszerrel serkenthetők – egyre alkalmatlanabbak. A kooperatív tanulás heterogenitásra épülő módszerei jobban tükrözik napjaink diákjainak sokféleségét. Az új többség a régi többségtől eltérő értékekkel és társadalmi háttérrel érkezik az iskolába. A hagyományos oktatási rendszer számukra alkalmatlan.

A teljesítmény válsága

A többség és a kisebbség iskolai teljesítményében az idő függvényében mindenütt progresszíven növekvő szakadék figyelhető meg. Az iskolában eltöltött évek előrehaladtával a hátrányos helyzetű diákok iskolai teljesítménye egyre jobban elmarad a többiektől. Az oktatási rendszer a különbségeket nem képes csökkenteni, a hátrányt nem képes ledolgozni, sőt inkább növeli.

Dióhéjban összefoglalva azt mondhatjuk, hogy a hagyományos osztálytermi módszerek erősen versenyztető jellegüknél fogva előnyben részesítik azoknak a társadalmi többséghez tartozó diákoknak az értékeit, akik kisebbségi társaiknál amúgy is versenyközpontúbb társadalmi közegben mozognak. Ezt a nézetet alátámasztani látszik az a megfigyelés, hogy a kisebbségi diákok sokkal együttműködőbb társadalmi környezetben mozognak, mint többségi társaik, így ezek – a környezetüknél fogva már eleve együttműködőbb diákok – kevésbé versenyztető iskolai környezetben jobban teljesítenének és jobb lenne az önértékelésük is.

A témában végzett számos vizsgálat talán legfontosabb megállapítása az volt, hogy a kisebbségi és többségi diákok teljesítménye közt meglévő különbségek nem a kisebbségi diákok motivátlanságából vagy képességeik hiányából, hanem elsősorban a tanítás módszereiből következnek. Négy nagyszabású vizsgálat készült, ezek a diákok fejlődését kooperatív és hagyományos iskolai környezetekben vizsgálták. Mind a négy vizsgálat arról tanúskodik, hogy a kisebbségi diákok kooperatív módszerek révén sokkal jobban fejlődtek, mint hagyományos módszerekkel. Fontos hangsúlyozni, hogy a hátrányos helyzetű diákok tanulócsoportokban elért szembetűnő fejlődése nem többségi társaik rovására történt, hiszen kooperatív környezetben ők is jobban teljesítettek, mint a hagyományosban. Bár a kooperatív tanulás folyamatában a jól teljesítő diákok tekintélyes időt töltenek gyengébben teljesítő társaikkal együttműködve, legalább olyan jól vagy még jobban teljesítenek, mintha folyamatosan egyedül dolgoznának. Ugyanis amíg tanítanak, addig maguk is tanulnak.

Más oldalról megközelítve, előfordulhat, hogy ha rájönnek a diákok, hogy a tanulás képessé teszi és felhatalmazza őket a tanításra, motiváltabbak lesznek a tanulásban. Ezzel a kutatási eredménnyel azonos eredményt hoztak azok a vizsgálatok is, amelyekben idősebb diákok

tanítottak náluk fiatalabbakat. Azok a diákok, akiket azért küldtek az alsóbb osztályokba, hogy ott foglalkozzanak a gyengébb képességű tanulókkal, maguk is legalább annyit fejlődtek tanulmányilag, illetve legalább annyira javult az iskolához való viszonyuk, mint azoknak, akiket tanítottak. A tanítók és a tanítottak csoportja egyaránt jelentős fejlődést mutatott az olyan diákok fejlődéséhez képest, akik nem így tanultak.

Az oktatáspolitikai fontos céljának tekinti a szegregáció megszüntetését, de csupán jogszabályokkal nem érhető el, hogy iskoláink integrálttá váljanak. Úgy látszik, hogy a kooperatív tanuláshoz a gyengén teljesítő diákokra gyakorolt páratlanul áldásos hatása a legbiztosabb szakmai válasz erre a kérdésre.

A kooperatív tanulás hatására a diákok sokkal több etnikai csoporthoz tartozó barátot tartanak számon, interakciójuk sokkal integráltabb. Slavin (1983) tizennégy 3–12. osztályos gyermekkel végzett vizsgálatot elemzett. A kontrollcsoportokhoz viszonyítva a kooperatív tanulásban részt vevő osztályokban a különböző etnikai csoportok közötti viszony javult. Az eredeti, a *mozaik* módszert használó vizsgálatokban az etnikai kapcsolatok jellemzésére kidolgozott mutatók közül csak öt jelzett javulást, a kontrollcsoportokhoz viszonyítva a 19 mutatóból mintegy 63%-a utalt a különböző származású gyerekek közötti kapcsolatok javulására. A többi mutató nem jelzett. A kontrollcsoportokban a különböző származású csoportok között sohasem volt jelentősen jobb a kapcsolat, mint a vizsgált mintában.

Növekszik a csak szerényebb anyanyelvi kommunikációs készséggel rendelkező diákok száma. Ez a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű rétegeknél tömegesnek nevezhető. Ezzel párhuzamosan nő a tanulási nehézségekkel küzdők száma. Az ilyen diákok problémáira is megoldás a kooperatív tanulás, mivel számukra érthetőbb formában közvetíti a tananyagot, egyúttal megkívánja a nyelvhasználatot, lehetővé téve ezzel a tananyag megfelelő elsajátítását. Mivel a csoportmunkához kapott információ érthető, a nyelvtudás nő, és nagyobb a valószínűsége annak, hogy elsajátítják a tananyagot. A diákok egyre többet beszélnek a tananyagról, így nő a valószínűsége annak, hogy az új nyelvi elemek szókincsükbe épülnek, és annak is, hogy elsajátítják a tananyagot. Azt is állíthatjuk, hogy miközben együttműködve tanulnak, az interakcióban arra törekednek, hogy társaik megértsék őket, hogy nyelvhasználatuk minősége és mondandójuk tartalma segítse a megértést. Miközben megbeszéli a tananyagot, az egyik diák nyelvi fejlődésének gyümölcse a másik számára érthetőbbé, jobban elsajátíthatóvá teszi a tananyagot. A kooperatív tanulás tehát egyszerre szolgálja a tananyag és a nyelv megértését és elsajátítását.

Amennyiben nem változtatunk tanítási gyakorlatunkon a következő válsággal kell szembenéznünk: 1. az iskolák képtelenek lesznek a többségi diákokat megtartani és kiművelni, 2. növekedni fog a különböző csoportokba tartozó diákok közötti feszültség, elszigeteltség, 3. a tanulói motiváció rohamos csökkenése tovább rontja az iskolai teljesítményt, amely munkaerőpiaci problémákat fog okozni és ezen keresztül elmélyíti a társadalom válságát.

ÖSSZEFOGLALVA

Az oktatás súlyos válsághelyzet előtt áll. Ha nem változtatunk tanítási gyakorlatunkon, az etnikai kapcsolatok teljes összeomlásával kell számolnunk az osztálytermekben és a társadalomban egyaránt. Ha nem változtatunk, képtelenek leszünk társadalmunk többségét az oktatás akárcsak minimális elvárásainak is megfelelő szintjére fejleszteni.

Kritikus helyzetben – válaszút előtt állunk. Vagy hagyjuk társadalmunk arcukat olyan irányban fejlődni, amely korunk szükségleteinek szemlátomást ellentmond, vagy pedig

nevelőként jótékonyan befolyásoljuk az eseményeket, és olyan irányban fejlesztjük tovább tanítási gyakorlatunkat, hogy diákjainkat arra a kölcsönös egymásrautaltságon alapuló világra készítsük fel, amellyel találkozni fognak. Nyilvánvaló, hogy a kérdés nem az, vajon az iskola hatással van-e a társadalmi fejlődésre, hanem az, hogy milyen irányban hat rá. A jelenlegi tendencia szerint iskoláink a jövő polgárait egymás problémáira érzéketlen, egymással versenyző nemzedékké szocializálják. Nevelőként abban a helyzetben vagyunk, hogy dönthetünk. Módunkban áll tanóráinkat úgy alakítani, hogy a diákok, ha csak rövid időre is, de megtapasztalják, hogy igenis vannak olyan helyzetek, melyekben az egymás segítése gyümölcsöző és nem hátráltató tényező.

A nevelő szerepében ez idáig nem vállaltunk felelősséget diákjaink kompetitív szocializációjáért. A kompetitív tanórai kereteket napjainkban adottnak vesszük, valójában azonban magunk teremtjük őket nap mint nap. Ezzel párhuzamosan romboljuk a népességcsoportok közötti kapcsolatokat és csökkentjük az iskolai teljesítményeket, továbbá az egyre inkább kölcsönös egymásrautaltságon alapuló társadalmi és gazdasági világ elvárásainak megfelelni képtelen szociális karaktert alakítunk ki.

Osztálytermeinkben meg kell honosítanunk a kooperatív tanulás elemeit, mert a hagyományos szocializációs gyakorlat hiányzik, és a diákok a szociális érzékenység és az együttműködés alapjai nélkül érkeznek az iskolákba. A versenyztető módszerek csak fokozzák a hirtelen támadt szocializációs űrt. Ennek következményeként a diákok felkészületlenek maradnak napjaink kölcsönös egymásrautaltságon alapuló gazdasági és társadalmi világára, arra a világra, mely egyre inkább fejlett szociális készségeket követel tőlük.

A kooperatív tanuláshoz kell folyamodnunk akkor is, ha meg akarjuk őrizni a demokráciát. Az a tanítási folyamat, amelyet kizárólag a tanár ural, lehetetlenné teszi, hogy a diákok később a demokrácián alapuló társadalomban éljenek. Arról nem is beszélve, hogy az olyan rendszer, amely diákjaitól passzív engedelmességet vár el, eleve nem is készíthet fel a demokráciára. A passzív engedelmség autokratikus döntéshozatal elitet nevel, és etnikai megosztottságot hoz létre. Ahhoz, hogy valaha is valóra váltsuk a jól informált, egyenlő részvételről alkotott demokratikus eszményképet, nélkülözhetetlen, hogy a diákok tapasztalatot szerezzenek az együttműködésről és a kölcsönös egymásrautaltságról.

Forrás: *Dr. Spencer Kagan Kooperatív tanulás, Második, javított kiadás, ÖNKONET Budapest 2004*

II. A KOOPERATÍV TANULÁS TÖRTÉNETE

A kooperatív pedagógia történeti áttekintése nem könnyű feladat, mert a kooperatív tanulás nem újdonság – az emberiséggel egykorú, s nem csak Marx és Engels szerint játszott a kooperatív munkavégzésre való képesség nagy szerepet az emberi faj fennmaradásában. A napi munka szintjén a kooperáció éppúgy érvényes a közös vadászat, vagy a kunyhóépítés munkájában, mint a világűr meghódítása esetében. A tendencia azonban az, hogy a nagy tudományos teljesítmények egyre inkább műhelyek, semmint egyéni zsenik termékei. A tudományos műhelyekben természetesen akadnak kivételes teljesítményű alkotó elmék, munkájuk azonban akkor lehet csak sikeres, ha kevésbé zseniális kollégáik hada segíti munkájukat, azaz, ha a teljesítmény csapatmunka eredménye. A „kell egy csapat” csoportkohéziót jelölő eszméjének tanítása régen jelen van az emberiség kultúrájában.

Bár a csoport, tanulócsoporthoz sokszor szerepel a pedagógia történetében a modern éra előtt is, ezeket nem tekintjük a kooperatív pedagógia szempontjából előzményeknek. Comenius osztályba osztott gyerekei, vagy Pestalozzi árvái ugyan csoportok, de lényegi elemük nem az egymással autonóm módon kialakított tevékenység és önszerveződő munkaszervezet. Ugyanígy nem tekinthetjük a kooperatív tanulással egy pedagógiai paradigmába tartozónak Bell és Lancaster rendszerét, mely a 19. század elején terjedt el elsősorban Angliában és Észak-Amerikában. Ez a rendszer tudniillik arra épült, hogy a tanár által felkészített néhány tanuló a többi gyereket kisebb csoportokban tanítja. Ez nem csoportmunka a szó kooperatív értelmében, itt éppúgy frontális tanítás folyt, mint más hagyományos osztályformákban, csak gyerekek voltak a pedagógus helyén.

A kooperatív tanulás iskolai alkalmazásának egyik pionírja az amerikai Francis Parker ezredes volt. A 19. század utolsó három évtizedében Parker a kooperatív tanulással lelkesedést, idealizmust, gyakorlatiasságot és intenzív odaadást hozott a szabadság, demokrácia, egyéniség tudatának fejlesztésébe, az állami iskolák rendszerébe. Sikere és hírneve élénk és teremtő szellemiségéből táplálkozott, melyet átvitt az osztályterembe és kialakított egy igazán demokratikus és kooperatív légkört. Amikor az állami iskolák főfelügyelője volt egy massachusetts-i kisvárosban, átlag több mint 30 000 látogatót fogadott évente, akik az általa használt kooperatív tanulási módszert tanulmányozták. Parker pedagógiai módszerei a kooperáció támogatására dominánssá váltak az amerikai oktatásban a századfordulón túl is. Az ő nyomdokain haladva John Dewey szorgalmazta a kooperatív tanulócsoporthoz alakítását saját híressé vált elméletében és gyakorlatában. Bár a progresszív pedagógia könyvtárnyi irodalmat gyümölcsözött, mégis az „Új iskolák” száma az amerikai kontinensen is csak százakban volt mérhető. A húszas évek progresszív hullámhegye után (Dewey, Parkhurst, Washburne, Kilpatrick) az 1930-as évek végén a versenyelvűség uralkodott el az állami iskolákban.

Az 1940-es évek végén Morton Deutsch, Kurt Lewin teóriáira építve javasolta a kooperatív és versenyszerű elv alkalmazását. Deutsch egy magyarul is megjelent munkájában (Deutsch, 1949) öt-öt, versenylvű és kooperatív alapú csoport teljesítményének összehasonlító vizsgálatát írja le. Az egyetemistákból szervezett csoportok mindegyike azonos feladatokat kapott: hetente egy rejtvényt (valamilyen számtani, vagy logikai feladatot) és egy emberi problémát (hogyan kezeljük egy adott emberi konfliktust, lelkiismereti problémát). Mindkét típusú csoportnak együttes eredményt kellett produkálnia (csoportmegoldást). A kooperatív csoportok esetében azonban a résztvevő öt csoport teljesítményét osztályozták 1-től 5-ig, míg a versenylvű csoportoknál azt értékelték, hogy a csoporton belül a résztvevők milyen mértékben járultak hozzá a megoldáshoz – szintén 5-ös skálán mérve. Az eredmények azt mutatták, hogy a kooperatív motiváltságú csoportok mennyiségileg többet produkáltak (ezt az emberi kapcsolatokra vonatkozó problémákra adott megoldások szószámával mérték), s a

megfigyelők úgy értékelték, hogy a kooperatív csoportok jobb minőségi megoldásokat is találtak, mint a versengő csoportokban. A csoportok működésére vonatkozóan pedig igazolódtak azok a feltevések, melyek szerint a kooperatív csoportokban dolgozók jobban figyelnek egymásra, inkább segítik egymást, és pozitívabban ítélték meg a csoportban lévő más egyéneket, mint a versenyhelyzetbe hozott társaik. Nem mutatkozott különbség a helyzet iránti érdeklődés mértékében és a tanulás mértékében, míg a versengő csoportok tagjai érthetően többet mutattak az egyéni tevékenységek terén. Deutsch következtetése az volt, hogy kooperatív csoportok esetében nagyobb mértékű a csoport szervezettsége és belső kohéziója, valamint produktivitása, s ezzel együtt nagyobb mérvű az egyes egyén biztonsága is, mivel a társak segítségére számít, hiszen az ő eredményessége a többiek sikerét is jelenti (szemben a versengő csoportokéval, ahol a tagok egyéni teljesítménye a többiek relatív sikertelenségével is nőhet).

Forrás: Horváth Attila *Kooperatív technikák, Hatékonyság a nevelésben 10-12. old., OKI Iskolafejlesztési Központ, Készült a Nagy-Gáspár Kft. Nyomdájában*

III.A KOOPERATÍV TANULÁS ÉS A TRADICIONÁLIS CSOPORTMUNKA

A kooperatív tanulás több mint a teljesítmény növelése, tárgyi tudás mélyítése, a kritikai gondolkodás képességének fejlesztése – bár ezek mindegyike értékes eredmény.

Meglévő olyan képességek, mint olvasás, beszédkézség, odafigyelés, írás, számolás, keveset érnek akkor, ha a személy nem tudja azokat kooperatív interakcióban más emberekkel való kapcsolatépítés terén a saját karrierjének, családjának, vagy az őt körülvevő közösség kialakításában hasznosítani. Haszontalan dolog kiképezni egy mérnököt, titkárnőt, könyvelőt, tanárt, ha a személy nem rendelkezik azokkal a kooperatív képességekkel, melyek segítségével az ismeretek, az együttműködés kapcsolatrendszerében, a munkában, családban és közösségekben, baráti körben átadhatók. A legtöbb szervezetben nem azt várják el az alkalmazottaktól, hogy egy sorban ülve versenyezzenek kollégáikkal, velük való interakció nélkül. Ahol igen, ott a tapasztalatok szerint csökken a munkatelésítmény. Korunk társadalmában team-munka, kapcsolattartás, hatékony koordináció, munkamegosztás jellemzi a mindennapi élet legtöbb területét, s ezért itt lenne az ideje, hogy az iskolák érzékenyebben tükrözzék a „felnőtt” élet trendjeit.

A feladatorientált szituációkban szükséges kooperatív ismeretek elsajátításának kézenfekvően praktikus módja, hogy a tanulók a tanulási szituációk túlnyomó részét kooperatív csoportokban éljék meg. Megtanulni azt, hogy valaki a képességeit más emberekkel kooperatív interakcióban hasznosítani tudja –ez jelenti az alapokat.

A kiscsoportos oktatás ismerősen hangzik minden pedagógus számára, ám jelentős különbségek vannak a tradicionális kiscsoportos oktatás és a kooperatív tanulócsoporthoz között.

KOOPERATÍV	HAGYOMÁNYOS
tanulócsoportok	
Pozitív interdependencia	Nincs interdependencia
Egyéni beszámoltatás	Nincs egyéni beszámoltatás
Heterogén csoportösszetétel	Homogén csoportösszetétel
Megosztott vezetés	Egy kijelölt vezető
Megosztott felelősség	Az egyén csak önmagáért felel
A feladat és támogatása hangsúlyozott	Csak a feladat hangsúlyozott
Szociális ismereteket közvetlenül tanítanak	A szociális ismereteket feltételezik, vagy elhanyagolják
A tanár felügyel és beavatkozik	A tanár a csoport működését nem kíséri figyelemmel

Mindezt érdemes részletesen, pontokba szedve is összefoglalni:

1. A kooperatív tanulócsoportok léte a csoporttagok pozitív interdependenciáján (egymást segítő kölcsönös függésen) alapszik, mely során a célok kialakítása/elérése érdekében a csoporttagoknak a saját teljesítményük mellett csoporttársaik teljesítményét is figyelemmel kell kísérniük. A pedagógus a csoportok vezetésében, a feladatok megalkotásában tudatosan építi a függőséget. A hagyományos csoportos feladatmegoldások esetében ez a kölcsönös függőség esetleges.

2. A kooperatív tanulócsoportokban világosan kirajzolódó egyéni felelőssége van minden tagnak. Ennek megfelelően minden tanuló visszajelzést kap saját előmeneteléről. Ugyanakkor az egész csoport számára ismert az egyes csoporttagok munkája, így a többi csoporttag tudja: kit kell bátorítani és munkájában segíteni. A hagyományos tanulócsoportokban az egyes tanulókat nem mindig számoltatják be: kivették-e a részüket a csoport munkájából, így egyes tanulók a társaik munkájának farvizén „lavíroznak”.

3. Amíg a kooperatív tanulócsoportok heterogén összetételűek képességek és személyi tulajdonságaikban, addig a tradicionális csoportok gyakran homogén szerkezetűek („jók” vannak egy csoportban vagy a gyengébbek).

4. A kooperatív tanulócsoportokban minden tag részesül a végrehajtás felelősségében, pedig sokszor nincs formális vezető, amíg a tradicionális csoportokban a vezetőt gyakran kijelölik és a csoportért (munkájáért) ő a felelős egyedül (néha a többiekkel „szemben”).

5. A kooperatív tanulócsoportokban az egymás teljesítményéért való felelősség egyetemes. A csoporttagoktól elvárják, hogy segítsék és bátorítsák egymást, hogy az eredmények elérésében mindegyikük kivegye a részét. A hagyományos tanulócsoportokban a tagok ritkán felelősek a többiek munkájáért.

6. A kooperatív tanulócsoportokban a tanulók az egyes csoporttagok maximális teljesítményének elérésére összpontosítanak, a tagok közötti jó munkakapcsolat fenntartása mellett. A hagyományos iskolai tanulócsoportok leggyakrabban csupán a feladatok elvégzésére helyezik a hangsúlyt.

7. A kooperatív tanulócsoportokban a szociális készségek elsajátításában a tanulók együttműködnek (pl. vezetés, kommunikáció, bizalomépítés, konfliktuskezelés stb.), s ezeket a pedagógus tudatosan tervezi, e készségek elsajátításához helyzeteket teremt. A hagyományos csoportokban a hatékony együttes munkát eleve feltételezik.

8. A kooperatív tanulás esetén a tanár szervez tanulási szituációkat a csoportok részére a folyamatok hatékonysága érdekében. A hagyományos tanulócsoportok esetében a csoportfolyamatok irrelevánsak, vagy épp zavarják a munkát.

Forrás: Horváth Attila *Kooperatív technikák, Hatékonyság a nevelésben 17-19. oldal, OKI Iskolafejlesztési Központ, Készült a Nagy-Gáspár Kft. Nyomdájában*

IV.HAT KULCSFOGALOM A KOOPERATÍV TANULÁSHOZ

Csoportok - Kooperatív tanulásszervezés - Együttműködési szándék - Együttműködési készség – Alapelvek - Módszerek

A hagyományos osztálytermi munka a versengésen és az egyéni tanuláson alapul. Az ún. csoportos foglalkozások közben a tanulók ugyan együtt dolgoznak, ez azonban közel sem jelenti azt, hogy az óra a kooperatív tanulás jegyében folyik.

Ha a kooperatív tanulásról beszélünk, akkor olyan feladatadási módszerekre gondolunk, amelyek a tanulási folyamat szerves részeként a diákok együttműködést célzó interakcióját hozzák létre. Ez a gyakorlatban sokféleképpen valósulhat meg. Lehet egészen egyszerű, ha például a diákok párokban, röviden megvitatják a téma legfontosabb kérdéseit. Lehet nagyon bonyolult is: szervezhetünk összetett, csoportépítő foglalkozásokat annak érdekében, hogy megteremtjük a kooperatív tanuláshoz szükséges légkört, gyakoroltathatjuk a különböző társas szerepeket, létrehozhatunk különböző kommunikációs helyzeteket. A feladatok tovább bonyolíthatók: a diákoknak pontosan meghatározott szerepet osztunk ki egy-egy csoporton belül; a különböző csoportoknak különböző feladatokat adunk, ezeket aztán a csoport tagjai ismertetik az osztály többi részével; tervezhetünk komplex, egyszerre több célt szolgáló foglalkozásokat a tananyag elsajátítására és a gondolkodás fejlesztésére; kialakíthatunk ezeknek megfelelő pontozási és értékelési rendszert az egyes csoportok vagy az egyes gyerekek számára.

A kooperatív tanulásnak nem mind a hat kulcsfogalma jelenik meg minden tanítási órán vagy foglalkozáson, sőt előfordulhat, hogy egyik sem jelenik meg. Ennek ellenére a hat kulcsfontosságú alapfogalom mély ismerete feltétlenül szükséges ahhoz, hogy sikeresen alkalmazhassuk a kooperatív tanulásszervezést.

1. CSOPORTOK

Mit nevezünk csoportnak?

Míg a csoport tetszőleges nagyságú és nem feltétlenül tartós összetételű, nincs identitása, addig a kooperatív tanulócsoport tartósan ugyanabból a négy főből áll, erős, pozitív összetartozás-tudattal rendelkezik, a csoporttagok ismerik, elfogadják és támogatják egymást.

A kooperatív tanulásszervezést folytató tanár elsődleges feladata elsajátítani a kooperatív csoportok megszervezésének képességét.

A kooperatív csoportok összeállításának leggyakoribb szempontja a heterogenitás. A legkülönbözőbb módon teljesítő, eltérő nyelvi háttérrel rendelkező és különböző etnikai csoportba tartozó fiúkat és lányokat magába fogadó, így nagyon heterogén csoportok a lehető legpontosabban tükrözik az adott osztály összetételét. Mivel a diákok teljesítménye különböző, így kedvező feltételeket teremtünk ahhoz, hogy egyikük tanítsa a másikat, s ez elősegíti az osztály egészének az irányítását. Ha minden csoportban van egy jó képességű diák, az megkönnyíti az új anyag megismerését, elsajátítását. Az etnikai keveredés pedig meglepően javítja az etnikumok közötti kapcsolatokat.

Hogyan alakítsuk ki a csoportokat?

Ennek több módszere van. A diákok csoportosulhatnak barátság, közös érdeklődés vagy sorsolás alapján, de a tanár is kijelölheti, hogy kik tartozzanak azonos csoportba. Szinte valamennyi szakember az etnikailag, nemileg és teljesítményszint szerint vegyes, heterogén csoportokat tartja előnyösnek. Fontos kivételt képeznek azok az esetek, amelyekben speciális nyelvi célokat akarunk elérni, ilyenkor nem vegyes, hanem homogén csoportok kialakítására jó törekednünk.

Vitatott, hogy a heterogenitást milyen módon célszerű létrehozni. Véletlenszerűen válogassuk össze a diákokat és gyakran változtassuk a csoportok összetételét, vagy tervezzük meg gondosan a csoportokat, ezzel a diákok számára olyan tanulási környezetet teremtünk, amelyet a legkedvezőbbnek ítélünk a tanulási teljesítmény, az etnikai és a nemi összetétel szempontjából. A véletlenszerű keveredés mellett szóló érv, hogy a diákok sok különböző helyzetben fejleszthetik és tanulhatják meg hasznosítani kooperatív képességeiket. Hátránya viszont, hogy a sorsolással a négy leggyengébben teljesítő diák is egy csoportba kerülhet. Ha tehát az osztály nem kellően homogén, a véletlenszerűen összeválogatott csoportok nem maradhatnak tartósan együtt anélkül, hogy teljesítményeikben ne legyenek jelentős különbségek. A tanár által összeválogatott csoportok mellett szól, hogy sokáig egyben tarthatók, és a csoportban erős közösségtudat alakulhat ki. A csoporttagok megtanulnak együtt tanulni. A tanár persze kihasználhatja mindkét eljárás előnyeit, ha ezeket ötvözi: az általa kijelölt csoportokat egy időre véletlenszerűen összekeverheti.

Ha a csoportokat véletlenszerűen állítjuk össze, rendszeresen újra kell szervezni őket, különben vesztes csoportok jöhetnek létre, amelyekben a sors az osztály leggyengébben teljesítő négy tagját sodorta össze. A tanár által gondosan összeválogatott csoportok sokáig maradhatnak együtt és megtanulhatnak együtt tanulni. Bármilyen jól működik is egy csoport, öt-hat hetente érdemes új csoportokat szervezni. Ez lehetővé teszi a diákok számára, hogy új helyzetekben is kipróbálják frissen szerzett tudásukat és társas képességeiket.

A négytagú csoportok az ideálisak. Lehetővé teszik a páros munkát, amely a részvétel hatékonyságát megkétszerezi, és kétszer annyi kommunikációra adnak lehetőséget, mintha hárman lennének egy csoportban. A négyenél több tagú csoportokban a tagok nem lehetnek kellően aktívak, és maga a csoport is sokkal nehezebben kezelhető.

2. KOOPERATÍV TANULÁSSZERVEZÉS

Ahhoz, hogy a csoportokat hatékonyan tudjuk irányítani az osztályban, egy sor olyan képességre van szükségünk, amelyekre a hagyományos tanításban nincs. A termet úgy kell berendezni, hogy egy csoporton belül a tagok egyforma könnyedséggel kapcsolatba tudjanak kerülni valamennyi csoporttársukkal (hogy ez így van-e, arról könnyen úgy győződhetünk meg, hogy megkérjük a csoport tagjait: tegyék a kezüket egy középen elhelyezett papírlapra. Ha mindenki eléri a lapot, akkor a kommunikációs helyzet megfelelő). Ugyanakkor az összes diáknak erőlködés nélkül látnia kell a tanárt és a táblát is.

Meg kell állapodnunk az osztállyal egy jelben, amelynek a hatására mindenki azonnal abbahagyja azt, amit éppen csinál, és a tanárra figyel. Amíg a csoportmunka folyik, addig szabályozni kell a zajsztintet. Alakítsunk ki hatékony technikát arra, hogyan osszuk szét az órán használatos eszközöket, feladatokat, fogalmazzuk meg a csoportok működésének szabályait és az egyes diákok egyéni kötelezettségeit.

Sok tanár számolt be arról, hogy tanulásirányítási problémáik lényegesen csökkentek, mikor áttértek a kooperatív tanulásra. Ennek az az oka, hogy a hagyományos tanításban nincs összhang a diákok szükségletei és aközött, hogy megszervezik a teret az osztályban. A térszervezés a proxemika (térszervezéssel foglalkozó tudomány) egyik alapfogalma, a bútorok térbeli elrendezését jelenti. A diákok természetüknél fogva aktívák és interaktívák: „cselekedni” és beszélni akarnak. A hagyományos osztályszerkezet azonban azt követeli meg, hogy a diákok passzívok, és egymástól elkülönültek legyenek. A gyerekek alapszükségleteiket természetesen nem adják föl harc nélkül. Így nagy energiát emészt fel a diákokat a helyükön ülve és csendben tartani (a „ne zavard a szomszédaidat” jelszóval).

Ezzel szemben a kooperatív osztály jobban alkalmazkodik a gyerekek szükségleteihez, azon a törvényszerűségeken alapul, hogy a tanulás cselekvés és aktív részvétel révén jön létre. A diákoknak lehetőségük van mozgásra, alkotásra, cselekvésre. Érzik, hogy mindez találkozik alapvető szükségleteikkel, így többé nem válnak a tanulásirányítás „problémáivá”.

A kooperatív osztályban sok olyan vezetési készségre van szükség, amire a hagyományos osztályban nincs. A kooperatív osztály vezetése radikálisan különbözik a hagyományos osztály vezetésétől. A hagyományos osztályban a gyerekek keveset beszélnek és kérdeznek, tehát viselkedésük és tanulásuk irányítása viszonylag egyszerű. Vannak programok, amelyekben a diákok nem beszélhetnek és nem kérdezhetnek. A kooperatív osztályban fontos a diák-diák kapcsolat, és így a tanulás irányításához is más készségek szükségesek. A tanulásirányítási készségek egy részét a csoportok megszervezéséhez, a megfelelő zajsztint kialakításához, az ültetéshez, az utasításadáshoz, a feladatok kiosztásához és összegyűjtéséhez, a csoport viselkedésének szabályozásához kell használni.

Teljesen más tanulásirányítási készségeket igényel egy csoport irányítása, rávezetése egy összetett feladat megoldására, mint arra felszólítani a diákokat, hogy nyissák ki a tankönyvüket a 293. oldalon és oldják meg a feladatokat 1-től 40-ig.

Egy kooperatív foglalkozás többféle, több lépésből álló módszert tartalmazhat. A tanárnak nagyon bonyolult utasításokat kell nagyon tömören megfogalmaznia azért, hogy a diákok minél kedvezőbben tudják felhasználni azt az időt, amelyet egymással töltenek. A helyesen irányított kooperatív órán a tanár ötödannyi időt beszél, mint egy rosszul irányított órán, a fennmaradó időt pedig fenntartja a tanulás és a diákok közti interakciók számára.

A csöndjel

A kooperáció természetesen együtt jár a hangszint növekedésével. A tanárok aránytalanul sok időt töltenek azzal, hogy csöndre intsek osztályaikat és felkeltsék diákjaik figyelmét. „Lennétek szívesek figyelni?” „Csöndet kérek!” – sűrűn ismételt mondatok ezek, nem túlságosan kielégítő eredménnyel. Létezik egy egyszerű megoldás: a csöndjel. Egész iskolák sajátították el a csönd jelét, a felemelt kezét. Jól működik iskolabuszban, büfében, gyűlésen vagy az osztályban. Amikor a tanár felemeli kezét, a diákoknak is ugyanezt kell tenni, és teljes figyelmükkel a tanár felé kell fordulniuk.

Amikor a csöndjelet bevezetjük, beszéljünk róla röviden. Elmondhatjuk, hogy természetes, hogy az osztály túl zajos lesz akkor, amikor a csoportok megalakulnak. Amikor az egyik csoport beszél, a szomszédos csoportnak kicsit hangosabban kell beszélgetnie, hogy hallják egymást, ami az első csoportot arra készíti, hogy még hangosabb legyen. A zajszint így megemelkedik. A tanár nem akarja túlkiabálni a diákok beszélgetését azért, hogy figyeljenek rá. Ezt a problémát úgy lehet megoldani, ha megtanulnak gyorsan reagálni a csöndjelre.

A csöndjel jelzi a diákoknak, hogy hagyják abba a beszélgetést, fordítsák teljes figyelmüket a tanár felé, kezük és egész testük maradjon nyugton. A tanárok különféle módon jelezhetnek diákjaiknak. Néhányan egyszerűen kérik figyelmüket: „Figyeljete rám, kérek.” Egyesek fel- és lekapcsolják a fényeket, mások csengetnek. Használhatunk különböző jeleket. Az egyik egyszerűen a zajszint csökkentését jelezzé (vízszintesen tartott tenyerünket lassan engedjük le), egy másik a zajszint csökkentését és a figyelem koncentrációját a tanárra (kar föl, mutatóujj föl). Másik módszer a jelzőlámpa: a tanár egy zöld kartont tesz a csoport asztalára, ha a zajszint megfelelő; sárgát, ha kicsit erős; pirosat, ha teljes csöndben kell maradniuk és tízig számolniuk, mielőtt a közös munkát újra kezdenék.

Minden csoportnak lehet egy csendkapitánya, akinek az a dolga, hogy figyelmeztesse társait, ha túl hangosak. A csendkapitány használhat jelzőlámpa-kártyákat vagy egyéni jeleket.

Csoportszabályok

A csoportszabályok nagyon hasznosak lehetnek. Jobb, ha maguk a diákok határozzák meg a szabályokat, mintha rájuk kényszerítjük azokat. Az a szabály, hogy „Bánj tisztelettel a társaddal!”, sokkal hatékonyabban fog működni, ha a gyerekek találják ki vagy legalábbis egyetértenek vele, mintha a tanár kényszeríti rájuk. A szabályok gyakran úgy keletkeznek, hogy a diákok reagálnak a csoportjukban történetekre. Ha becsületesen végiggondolják, hogy milyen érzés, ha dicséret helyett legorombítást kapnak, akkor hajlanak rá, hogy beleegyezzenek egy olyan szabályba, hogy a többieket tisztelettel kezeljék.

A kooperatív tanulás sikeres irányításának fontos eleme, hogy világosan közöljük a diákokkal, hogy mit várunk tőlük. A tanár előre ismerteti az osztály sikeres működéséhez szükséges viselkedést. A megfelelő viselkedést a teljes, nyugodt figyelem jellemzi, bármikor, ha a tanár kéri; a társaknak nyújtott segítség, a társak elismerése, figyelem mások szükségletei, véleménye, kívánságai iránt.

Ülésrend

A terem berendezésének alapelvei: úgy rendezd be a termet, hogy 1. minden diák jól láthassa a terem első részét (tanárt, táblát); 2. jól láthassa csoporttársait; 3. minden csoporttársát könnyedén elérje. A csoportok olyan közel legyenek egymáshoz, hogy ne zavarják egymást. A terem egy része kihasználatlanul is maradhat.

Valószínűleg az a legjobb, ha négy szék vesz körül egy asztalt vagy munkahelyet. Ha a székek egybe vannak építve az asztallal, akkor ezeket úgy lehet elrendezni, hogy az asztalok közös munkahelyet alkossanak. Abban a még rosszabb esetben, ha a padok soronként rögzítettek, a diákokat négyes csoportban kell odaültetni négy megfelelő székhez/asztalhoz. Az asztalok és székek elrendezése olyan legyen, hogy a gyerekek könnyen el tudják érni azt az eszközt, amire szükségük van, könnyen egymás felé tudjanak fordulni, és erőlködés nélkül láthassák a teremben a tanárt és a táblát. Ez gyakran azt jelenti, hogy az asztal mindkét oldalán két-két diák ül, a táblára merőlegesen.

A kooperatív tanulásirányítást néha az éppen rendelkezésre álló bútorok között kell megvalósítanunk. Ha egyetlen nagy, patkó alakú asztalunk van, a csoportok az asztal végénél dolgozhatnak. Hasonló megoldást alkalmazhatunk a hosszú asztalok sarkánál. A laboratóriumi munka közben a diákok az asztalok egyik oldalán ülnek, de a kooperatív csoportmunkához az asztal mindkét oldalát igénybe veszik. Akár patkó alakú elrendezést, akár tyúkláb-mintás vagy hagyományos soros elrendezést használunk, a csoporttársakat ültessük közel egymáshoz, hogy könnyen át tudjanak rendeződni együttműködő csoportokba.

Utasítások

A csoportoknak szóló utasítások kiosztása külön művészet. Íme néhány szempont, amely segíthet.

Szóban és írásban

Néhány diák jobban tud hallás után tanulni, míg mások írásban értik meg hamarabb a feladatokat. Bölcsességre vall, ha az utasításokat szóban és írásban is közöljük, papíron, táblán vagy írásvetítőn.

„Falatnyi” utasítások

Csak kevés utasítást adjunk egyszerre; ne többet, mint amennyit minden diák meg tud érteni anélkül, hogy kiegészítő magyarázatot kérne. Ha hosszú utasítássort adunk, nem tudják majd segítség nélkül végrehajtani.

Mutassuk be!

A tanárok túl gyakran közlik szóban az utasításokat. Pedig igen sokszor a bemutatás a leghatékonyabb eljárás. A diákok hamar megértik, hogy mit kell csinálni, ha látják, hogy mi lesz az eredménye annak, amit tenni fognak. Ha csak szóban közlik velük, akkor sok időbe telik, amíg ugyanazt megértik. Néha azt mondom a tanároknak, hogy „mutasd be, ne mondd” az utasításokat.

A bemutatásnak különféle módjai lehetnek: bemutathatjuk magunk azt, amit a diákoknak csinálnia kell, megkérhetjük az egyik diákot, hogy csoportjával játssza el a szerepet; dolgozhatunk két csoporttal, akik aztán az osztály modelljei lehetnek; vagy megvárhatjuk, míg a kívánt viselkedés spontán előfordul, és ekkor kérjük meg a diákokat, hogy ismételjék meg, amit az imént tettek, hogy az egész osztály láthassa.

A megértés ellenőrzése

Ha kiadtuk az utasításokat, ellenőrizzük, hogy mindenki értette-e. Bizonyosodjunk meg arról, hogy a diákok megértették, mit kell és mit nem kell tenniük. Néhány megértést ellenőrző módszer: a kórusválasz az irányokat magukban foglaló kérdésekre, lefelé vagy fölfelé fordított hüvelykujjak, az irányok magyarázása egy partnernek, vagy a diákkvartett. Ha az utasítások több lépésből állnak, kerekasztalt vagy szóforgót használhatunk, hogy diákról diákra mindenki írja le vagy mondja el az egymás után következő lépéseket.

Elismerés

A legtöbb tanár nem veszi figyelembe az elismerés hatalmas erejét. Ha az osztályban magnók lennének elhelyezve, és felvennénk, majd értékelnénk a pozitív és a negatív tanári megjegyzéseket („Huszonhárom gyerek megírta a házi feladatát”, illetve „Három gyerek nem írta meg a házi feladatát”), mi tanárok, alacsony pontszámot kapnánk. Ha könnyedén akarjuk irányítani a tanulást, akkor az osztály légkörét az elismerő tanári figyelemnek kell meghatározni. Fordítsunk figyelmet arra, hogy elismerjük azt, ha valaki úgy dolgozik, ahogy ez céljainknak megfelel – és a diákok teljesítménye látványosan növekedni fog.

A kooperatív tanulás irányításának leghatékonyabb módja osztály- és csoportszinten is a tanár elismerő figyelme: ha a csoportok nem dolgoznak jól, a tanár a figyelmét a felé a csoport felé fordítja, amelyik leginkább megközelíti a kívánt viselkedést, és ezt a csoportot modellként mutatja be. A többi csoport modellnek tekinti azt a csoportot, amelyik magára vonta a tanár elismerő figyelmét. Amikor a csoportok jól dolgoznak, a tanár az egész osztályt dicséretben részesíti.

Vizsgálatok bizonyítják, hogy ha a hagyományos osztályokban a tanár a nem kívánatos viselkedésre figyelmet fordít (felugrás a székre, beszélgetés), akkor ez a viselkedés gyakrabban fordul elő. Közömbös, hogy a figyelem pozitív vagy negatív. Ha a tanár komolyan megszidja a diákot, aki engedély nélkül felugrál a székéről, mások is követni fogják a példát, hogy a tanár figyelmét magukra vonják.

Ez ugyanígy történik a kooperatív osztályban is. Ha a tanár arra a csoportra figyel, amelyik túl hangos vagy nem a feladaton dolgozik, akkor más csoportok is követni fogják azokat, akiknek sikerült a tanár figyelmét magukra vonni, még akkor is, ha ez a figyelem negatív. Ugyanígy, ha a tanár nem figyel azokra, akik nagyon zajosak vagy nem a feladattal foglalkoznak, hanem azokat tünteti ki figyelmével, akik jól dolgoznak, akkor hamarosan minden csoport a feladattal foglalkozik majd. Ez különösen akkor van így, ha az elismerés azonnali és nyilvános. A tanár jól tudja kezelni az egész osztályt, mert a modellcsoportot részesíti elismerő figyelemben.

A tanár szerepe: megfigyelés és tanácsadás

Miközben a diákok csoportokban dolgoznak, a tanár körbejár és figyel, hogyan haladnak. A tanár nem értékeli és nem irányít, csak megfigyelésre és tanácsadásra szorítkozik. A feladatmegoldás felelőssége és a tanulás feladata a diákoké. Ha a diákok megakadnak, és úgy tűnik, hogy nem tudják megtalálni vagy kijavítani hibájukat, a tanár beavatkozhat, de ez a beavatkozás általában nem áll többől, mint hogy felhívja a figyelmüket egy ellentmondásra vagy egy még nem alkalmazott eljárásra, segédeszközre. A feladat kijavításának felelőssége a

diákoké. Ha a diákok kérdeznek, a tanár megpróbálja elérni, hogy elsősorban saját erőforrásaikat vegyék igénybe, és csak akkor adja meg a választ, ha a saját erejükből nem boldogulnak.

Más facilitátorokkal (A *facilitátor* szó szerinti jelentése „serkentő”. A szerző azokat a szakembereket nevezi így, akik például munkájuk jobbá tételére, új módszerek bevezetésére buzdítják a hozzájuk forduló tanárokat. A *facilitátor szerepe leginkább a hazai tanácsadó vagy oktatásfejlesztő szerepével rokon, de ezeknél indirektebb módszereket alkalmaz.*) ellentétben magam nem tartom szükségesnek a tanár és tanítványai közötti távolságtartást. A tanár próbálja meg nem félbeszakítani diákjai munkáját, inkább barátságos, megközelíthető és ne távolságtartó legyen. Így viselkedik az a tanár, aki érdekesnek tartja tanítványai munkáját, és véleményét esetleg személyes megjegyzésekkel is fűszerezve nyilatkozik róla. Reakciói nem tekintélyelvűek, hanem két egyenrangú személy közöttiek, a diákok tudják, hogy ők maguk felelnek munkájuk színvonaláért, eredményességéért.

A tanulásirányítás célja

A tanulásirányítás kényes feladat. Felszabadítja a tanárt, hogy tanítson, és a diákot, hogy tanuljon. Azok a módszerek, amelyeket ebben a fejezetben ismertettünk, hatékony eszközök a csoportfolyamatok és az osztály viselkedésének alakítására.

Néhány tanár idegenkedik ezektől a módszerektől, mert úgy látja, hogy a manipuláció vagy a vezérlés eszközei. Mások szívesen fogadják. Láttunk olyan tanárokat és tanár-szakos egyetemistákat, akik a kooperatív tanulásirányítási módszerekből többet hasznosítottak, mint a kooperatív tanulás bármely más aspektusából – először tudták kézben tartani az osztályukat.

Mindazonáltal nem a tanulásirányítás a cél. Ez csak eszköz. Azért használunk tanulásirányítási módszereket, hogy megteremtsük a megfelelő tanulási környezetet. A tanulásirányítás megfelelően kifejlesztett rendszerének – mint a jó terápiának – az a célja, hogy megszüntesse önmagát. Azaz, a nagyon jól szervezett osztályban a diákok megtanulják önmagukat irányítani. Ahogy a cél közelebb kerül, eltűnik a kívánatos magatartások külső elismerésének igénye. Jól irányított osztályban a diákok belülről jövő elismerést kapnak azzal, hogy felelősek saját tanulásukért és társas fejlődésükért.

3. EGYÜTTMŰKÖDÉSI SZÁNDÉK

Három módja van annak, hogy a diákokban kialakítsuk és fenntartsuk az együttműködés vágyát:

- közösségépítés (azaz csoport- és osztályépítés),
- kooperatív feladatok
- jutalmazási/értékelési rendszer alkalmazása.

Közösségépítés (csoport- és osztályépítés)

Ami először elfecsérelt időnek tűnik, valójában olyan többszörösen megtérülő befektetés, amely megfelelő társas környezetet teremt ahhoz, hogy a csoportok a lehető

leghatékonyabban működhessenek. Általános tapasztalat, hogy azokban az tanulócsoporthoz, amelyekben hangsúlyt fektettek a közösség építésére, a tanítás sokkal magasabb határfokon működött, a diákok sokkal jobban szerették a tantárgyat és a tananyagot. Ha sikerül kialakítanunk a pozitív közösségtudatot, a kölcsönös bizalmat, szeretetet és megbecsülést a csoportokban és az osztály egészében, akkor olyan környezetet teremtünk, amely a leghatékonyabb tanulást teszi lehetővé.

Bár sok elméleti szakember a közösségépítést nem tekinti a kooperatív tanítás részének, az a tapasztalat, hogy tekintsük fontosnak a közösségépítést, mert nagyon megkönnyíti és hatékonyabbá teszi a pedagógus munkáját. Az ezt célzó gyakorlatok olyan tanulási élményt nyújtanak, amelyhez hasonlóan a kizárólag tudásra összpontosító módszerek nem jelentenek. Manapság az amerikaiak, a sikeres japán mintát alapul véve, egyre több és több energiát fordítanak munkahelyeiken a közösségek kifejlesztésére. Azokban az osztályokban, amelyekben korábbról származó feszültség van jelen, a közösségépítés elmulasztása komoly nehézségeket okozhat a csoportmunkában.

Feladat és értékelési módszerek

A diákok együttműködésre való hajlandóságát nagymértékben befolyásolja a feladat és a jutalmazás módszere.

Ha a tanárnak sikerül elsajátítania a feladatosztás és a jutalmazás technikáit, képessé válik olyan kooperatív feladatok megtervezésére, amelyek a résztvevőket hatékony együttműködésre készítik.

A feladat szerkezete akkor **kooperatív**, ha a diák a rábízott feladatot nem tudja egyedül megoldani. A kooperatív feladatok leggyakoribb változatában a feladatot csoportmunkával lehet megoldani, vagyis csoporttársai segítségével nélkül a csoport egyik tagja sem tudja elvégezni a saját feladatát. Egy másik változatban a csoport minden egyes tagja az elsajátítandó anyagnak csak egy részét kapja meg. A csoporttagoknak ahhoz, hogy teljes legyen a kép – úgy, mint a mozaik-játékban -, bele kell adniuk a maguk részét a közösbe. A csoport feladata az, hogy az anyag egészét elsajátítsa.

A jutalmazási módszerek számunkra a jutalmazás elveit jelentik. Jutalmazhatunk egyes személyeket, egy-egy csoportot, vagy megjutalmazhatjuk az egész osztályt is. Ha egyes személyeket jutalmazunk, majdnem biztos, hogy versengés alakul ki az osztályban. Minden diák jobb akar lenni az összes többinél. A gyengébbek újra és újra kudarcot szenvednek, és előbb-utóbb kiesnek a versenyből. Ha a diákokat jutalmazással versengésre kényszerítjük, biztosak lehetünk benne, hogy egyesek lemaradnak.

Ha az egyéneket fejlődésük szerint jutalmazzuk, individuális jutalmazási rendszert alakítunk ki, melyben a diákok nem érzik az egymással való versengés szükségességét, főleg akkor nem, ha értékre adjuk, hogy mindenki képes a fejlődésre és az elismerés kivívására. Ugyanakkor nem motiválja őket semmi a kooperációra.

Ha viszont a jutalmazási rendszer az osztály vagy a csoport teljesítményén alapul, akkor kooperatív jutalmazási rendszer alakul ki, amelyben a diákok bátorítják és segítik egymást.

A kooperatív jutalmazási rendszer alkalmazásakor a diákok jegyei gyakran egymás teljesítményétől függenek; például, ha az egész csoportnak olyan egyetlen, közös jegyet adunk,

amely az egyéni teljesítmények összességétől függ. A kutatások szerint a kooperatív értékelés nagymértékben befolyásolja a csoportok cél érdekében tett erőfeszítését. Ha például, a leggyengébben teljesítő diák eredménye nagy súllyal esik latba a csoport értékelésénél, akkor rendkívül sok buzdítást és segítséget fog kapni a többi csoporttagtól, és a teljesítménye javulni fog.

Noha a csoportos jegyek motiválhatják a diákokat, felvetődik két alapvető probléma. Először is, ha egy diák huzamosan alulteljesít, ezzel ellenszenvet vált ki társaiból. Szemükben ez a csoporttárs akadályt jelent, aki meggátolja őket a cél, a jó csoportjegy elérésében. A megoldást erre a fejlődést értékelő osztályzás kínálja, mely lehetővé teszi, hogy alapképességeitől függetlenül valamennyi diák jól teljesítsen. A másik probléma akkor merül fel, amikor a csoportértékeléseket át kell vezetnünk a bizonyítványba. Ha minden diák bizonyítványában a csoporttal szerzett jegy szerepelne, akkor a csoporttársak teljesítménye egyesek jegyét javítaná, másokét rontaná. Ez nem megoldás. A megoldás az, ha a csoportos értékelést csak év közben használjuk, a bizonyítványban azonban soha.

A kooperatív tanulási módszerek igen sokszínűek, alkalmanként – például vetélkedők formájában – erős versengést teremtenek a csoportok között, más alkalommal a csoportok közötti együttműködésre indítanak.

Ahogy azt az alábbi táblázatban összefoglaltuk, az értékelési módszerek és a feladatok szerkezete együttesen dönti el, hogy a csoportokban és a csoportok között versengés vagy együttműködés alakul ki. A legkooperatívabb órákon kooperatív értékelési módszerek és feladatszerkezetek működnek a csoportokban és a csoportok között is.

EGYÜTTMŰKÖDÉS ÉS VERSENYEZTETÉS		
A JUTALOM ÉS A FELADAT JELLEGE SZERINT		
A kapcsolatok jellege	Jutalmazás módja	A feladat jellege
Együttműködés a csoporton belül	Jutalom a csoportnak	Csoportproduktum; munkamegosztás a csoporttagok között
Együttműködés a csoportok között	A csoportpontszám része az osztály pontszámának; végül osztályünnep	Minden csoport önállóan járul hozzá az osztály produktumához
Versenyműködés a csoportok között	A csoportok pontozása, jutalmazása; a legjobb csoport győz	Minden csoport azonos (célú) produktumot hoz létre; a csoportok versenyeznek
Megjegyzés: előfordulhat, hogy a csoportokon belüli kapcsolatok a csoportok között együttműködést vagy versengést váltanak ki.		

Az egyes csoportok közötti viszonyt elsősorban az értékelési módszer határozza meg. Kooperatív csoportközi jutalmazásról akkor beszélünk, ha az egész osztályt akkor jutalmazzuk, amikor az egyes csoportokban elért eredmények összege elér egy bizonyos

szintet. Az említett példában a csoportok motiváltak lesznek abban, hogy segítsék és bátorítsák egymást.

Kompetitív csoportközi jutalmazásról beszélünk akkor, ha csak a legkiválóbb csoportok részesülnek elismerésben. Ilyenkor a csoportok között negatív egymásrautaltság alakul ki. Rövid ideig motiválhatjuk a diákokat azzal, hogy ellenfelei egymásnak, de később ez a stratégia hatástalanná válik, mert hatására magától értetődően nemcsak győztesek, hanem vesztesek is lesznek, egyesek lemaradnak, elszigeteltté válnak, a hangulat teljesítményellenessé válik.

Azokban az osztályokban, amelyekben a diákok csoportokba vannak osztva, úgy javíthatjuk legkönnyebben és legbiztosabban a hangulatot, ha osztály-célt tűzünk ki, és annak elérése után az egész osztályt jutalmazzuk. Ha a csoportokat állandóan versenyeztetjük egymással, vagyis kizárólag kompetitív értékelést alkalmazunk, azzal csak a csoportok háborúját érzük el. Ha viszont kooperatív értékelési módszert alkalmazunk, akkor pozitív érzés, „mi tudat” keletkezik, ennek hatására minden diák úgy érzi, hogy az osztály része, és azonosulni tud osztálytársai sikereivel. Alkalomadtán persze versenyeztethetjük a csoportokat egymással, ha ez örömet okoz, ha az osztály alapvetően kooperatív, ha a csoportok nem ellenfeleknek érzik a többieket, és a jobb eredmény elérése érdekében buzdítani tudják egymást.

Az értékelési módszereket könnyű változtatni, alakítani. Például, könnyű a *SEPÁ* vagy a *mozaik II.* kompetitív csoportközi értékelési módszerét kooperatív csoportközi módszerré alakítani. Mindössze annyit kell tenni, hogy az egyes csoportok pontszámait összeadjuk, így osztály-pontszámot kapunk. Az osztályt pedig akkor jutalmazzuk, ha az osztály-pontszám eléri egy bizonyos értéket.

A feladat szerkezete

Az egyes csoportok közötti munkamegosztás lehet kooperatív, kompetitív, vagy akár egymástól teljesen független is. Például, az egyik csoport munkája hozzájárulhat ahhoz, hogy egy másik csoport elérje a célját; vagy éppen mindkét csoport azonos témán dolgozva versenghet egymással. A csoportok közötti munkamegosztás - vagyis az, hogy minden csoport munkájának eredménye teljesen egyedi módon járul hozzá a közös osztálycélhoz -, a kooperatív feladatszerkezet létrehozásának legegyszerűbb módja akkor jön létre, ha különböző csoportoknak párhuzamosan ugyanazt a feladatot adjuk. Ha viszont korlátozott mennyiségben rendelkezésre álló dolgokért küzdenek a csoportok, akkor egészen biztosan kompetitív feladat-megoldási szerkezetet alakítunk ki.

4. EGYÜTTMŰKÖDÉSI KÉSZSÉG

Az elméleti szakemberek egy része a kooperatív tanulás meghatározó vonásának a társas viselkedés fejlődését tekinti, mások ezt a nézetet elvetik. A *SEPÁ*-nak vagy a *mozaik II* módszernek nincs társas készséget tartalmazó eleme. A társas készségek fejlesztésének szükségessége az osztálytól és az éppen alkalmazni kívánt kooperatív tanulási módszertől függ. Ha olyan módszereket alkalmazunk, amelyekben a feladatok szerkezete nagyon pontosan meghatározott – ilyen például a mester módszer, amely kevés strukturálatlan társas interakciót és gyakorlások hosszú sorát tartalmaz -, akkor a feladat véletlen kooperatív készségekkel is megoldható. Ha viszont összetett kooperatív projekteknél dolgoznak, akkor segítségre szorulnak, megtanulják, hogyan figyeljenek egymásra, hogyan oldják fel a konfliktusaikat, hogyan osszák be teendőiket, miként ne kalandozzanak el a kitűzött feladattól, és hogyan bátorítsák egymást.

A társas készségek fejlesztéséhez tevékenységek sora áll a rendelkezésünkre, például a modellezés, valaminek a közös értelmezése, a szerepjáték, a megfigyelés, egymás megerősítése valamiben, valaminek a megmunkálása vagy meghatározott társas szerepek gyakorlása. A társas készségek alakulását segíti továbbá a szerepkijelölés és más specifikus módszerek használata. A négy legfontosabb módszer: modellezés, megerősítés, szerepkijelölés, strukturálás, reflexió.

5. A KOOPERATÍV TANULÁS NÉGY ALAPELVE

1. Az építő egymásrautaltság

Az építő egymásrautaltság a kooperatív tanulás **első alapelve**. Építő egymásrautaltságról akkor beszélünk, ha az egyének vagy az egyes csoportok fejlődése pozitívan összefügg egymással; ha az egyik diák fejlődéséhez szükséges a másik diák fejlődése, ha az egyik csoport sikere egy másik csoport sikerétől függ.

Az építő egymásrautaltságnak **erős** és **gyenge** változata van. Ha az egész csoport sikere mindegyik tag sikerének a függvénye, vagyis egy tag „bukása” mindenki „bukását” jelenti, akkor az egymásrautaltság nagyon erős. Ekkor a csoporttagok maximálisan motiváltak társaik sikerében. Ha például a csoport siker annak a függvénye, hogy minden egyes csoporttagnak sikerült-e 80 százalék fölött teljesítenie, logikus, hogy mindenkinek érdeke, hogy valamennyien teljesítsenek. Megváltozik a helyzet, ha a csoport átlagának kell 80 százaléknak lennie, és van két olyan diák a csoportban, aki rendszeresen 100 százalékot teljesít. Ebben az esetben senki sem fog aggódni, ha akad olyan diák, aki 80 százalék alatt teljesít. Nyilvánvaló, ha olyan esetekben, amikor a csoport sikere egyenlő mértékben függ minden tagtól, erős építő egymásrautaltság érvényesül. Akkor viszont, ha a tagok hozzájárulása nem ugyanennyit nyom a latba — az építő egymásrautaltság gyenge. Ezekben az esetekben kisebb a valószínűsége, hogy a gyengébb teljesítményt nyújtó tagok megfelelő bátorítást kapnak. Látjuk, hogy az építő egymásrautaltság minősége jelentős mértékben befolyásolja a csapattagok egymás iránt tanúsított segítő és bátorító magatartását. Az egymásrautaltság erősödésével a kooperatív magatartás is fejlődik.

Az építő egymásrautaltság **kialakítható** a megfelelő **feladatszerkezetekkel** (adott az osztály és a csapatcél, munkamegosztás van a csapatban, a segédanyag mennyisége korlátozott, az érvényben lévő szabályok értelmében az egyes csapatok nem dolgozhatnak a következő feladaton, amíg minden egyes tag be nem fejezte a saját feladatát). Építő egymásrautaltság létrehozható megfelelő **értékelési módszerekkel** is. Például a csapatpontszám a tagok pontszámának átlagával lehet azonos, vagy azon csapattagok pontjainak a számával, akik egy előre meghatározott kritériumot már teljesítettek. A pontszám megállapításának további lehetséges módjai: 1. a tagok befejezett munkái közül véletlenszerűen kiválasztunk egyet, és ennek a pontszámát nevezzük ki a csapat pontszámának, 2. a csapatban elért legalacsonyabb pontszámot tesszük meg a csapat pontszámának. Építő egymásrautaltság kialakítható még a **szerepek, a célok, a segédanyagok** megfelelő alkalmazásával is. Az építő egymásrautaltság kialakulásával párhuzamosan születik meg a diákokban a kooperatív viselkedésre készítő bajtársiasság érzése is.

A negatív egymásrautaltság versengést szül. Ami az egyiknek nyereség, a másiknak veszteség. Negatív egymásrautaltság legalább annyiféleképpen alakítható ki, mint építő. Ha az osztályátlaghoz viszonyítva osztályozunk, ha csak egy-két dolgozatot emelünk ki a sok közül „ez a legjobb” felkiáltással, ha a jelentkezők közül mindig csak egyet szólítunk fel, negatív egymásrautaltságot hozunk létre. Ilyenkor a tanár azzal, hogy elismer egy diákot, csökkenti a többi diák esélyeit az elismerésére, s ez a diákok versengő viselkedését eredményezi. Ha tudható, hogy csak az Öt legjobb dolgozatot emeli ki a tanár, nem fogok a társaimnak segíteni, hiszen ezáltal a saját esélyeimet csökkentem. Az egymásrautaltság teljes hiányában individuális módszerről beszélünk. Ilyenkor semmiféle összefüggés nincs a különböző személyek eredményei között. Ezt szemlélteti az a példa, amikor mindenki a maga könyvében, a maga tempójában, a többiektől teljesen függetlenül dolgozik; érdemjegyeik is teljesen függetlenek mindenki másétól. A diákok az ilyen helyzetekben hajlamosak a versengésre. Ugyanis egyáltalán nem biztos, hogy mindenki a legjobb jegyet kapja. Azok a diákok, akik jó jegyet kapnak, bizonyos előnyöket élveznek azokkal szemben, akik rosszabbat. A jó jegyet szerző diákok, noha sikerük nem másnak a kárára született, mint ahogyan az a versenyeztető helyzetekben, mégis a gyengébben teljesítőket sikertelennek tüntetik fel.

2. Az egyéni felelősség

Az egyéni felelősségtudat nagyban hozzájárul a kooperatív tanulási módszerek sikeréhez. Ez a második alapelv. Az olyan módszerek, amelyek csoportcélt tűznek ki és csoportos értékeléssel jutalmaznak, de nem teszik az egyes diákokat felelőssé azért, hogy hozzájárulnak-e a közös cél eléréséhez, nem hoznak javulást a tanulási teljesítményben.

Az egyéni felelősségvállalásnak a feladat tartalmától és az alkalmazott kooperatív módszertől függően több formája is lehet. Az egyik az ún. **„pontfelelős” módszer**: A csapat valamennyi tagja egyedül megír egy tesztet, majd a csapat eredményét a tesztpontok összeadásával vagy átlagolásával számítjuk ki. A diákok tudják, hogy ki milyen mértékben járult hozzá a csoport sikeréhez a saját pontszámával, és azt is tudják, illetve érzékelik, hogy azért csak saját maguk tehetők felelőssé. Másik járható út az, ha tagok azonos témán dolgoznak, de munkamegosztás van közöttük, és mindenki egy részfeladatért a felelős. Ezt nevezzük a **„részben felelős” módszernek**. A diákok úgy is viselhetik a közös felelősség egy részét, ha a csapat által befejezett munkát részfeladatonként osztályozzuk, tehát mindenki a feladat pontosan meghatározható részéért vonható felelősségre. Olyan szabályt is hozhatunk, amely szerint a csapat addig nem foghat hozzá a soron következő feladat megoldásához, amíg az előző feladat ráeső részét ki-ki meg nem oldotta. Bármelyik formát is választjuk a személyes felelősség kifejezésének, minden esetben fontos, hogy a csapat egyes tagjainak teljesítményét a csapat többi tagja is pontosan ismerje.

Ha nem vesszük figyelembe az egyéni teljesítményeket az értékelés során, könnyen „potyautasokká” vagy „igavonókká” válhatnak a tanulók. Potyautasnak hívjuk az olyan diákot, aki elfogadja ugyan az osztályzatot, de kisujját sem mozdítja az ügy érdekében. Az igavonó — ezzel éppen ellentétben — jóval többet dolgozik, mint amennyi a saját feladata volna. Nyilvánvaló, hogy ha tagja vagyok egy csapatnak, amely a munka végeztével közös jegyet kap, és nem szorongat a személyes elszámoltatás legenyhébb formája sem, akkor személyiségemtől függően alakítok ki stratégiát. Ha jófejű diák vagyok, hamar belátom, hogy a folyamatos magas színvonalért, vagyis a jó jegyekért, a legegyszerűbb, ha magam csinálom meg mindent. Ha nem vagyok lángész, akkor még hamarabb rájövök, mint jól tanuló társam,

hogy egyszerűbb és biztosabb sikert jelent, ha ők dolgoznak helyettem. Az egyéni felelősség megjelenésével egy csapásra megváltozik minden. Ha a közös jegy, amit kapunk mindnyájunk személyes teljesítményétől egyformán függ, én is, csapattársaim is tudjuk, hogy nemcsak magunkat, hanem egymást is lejárátjuk. A fenti gondolatmenet világosan rámutat, hogy a csoportos tesztelést miért csak elvétve, gyakorlásként érdemes alkalmazni. A személyes felelősség nemcsak a tananyag elsajátítása érdekében fontos. Ha például a tanár az óra elején jelzi a diákoknak, hogy az óra végén mindenkinek fel kell sorolnia néhány olyan témába vágó ötletet vagy elgondolást, amelyet másoktól hallott az órán, kisebb a valószínűsége annak, hogy mindenki egyszerre csacsog és senki sem figyel. Hiszen mindenkinek egyéni felelőssége, hogy figyeljen a többiekre.

3. Az egyenlő részvétel

A részvétel szerves része a tanulási folyamatnak. A diákok azáltal tanulnak, hogy interakcióba lépnek egymással és a tananyaggal. A siker receptjének elengedhetetlen alkotóeleme a részvétel, ami az egész osztály sikerének titka. Ha nem készítjük megfelelően elő, magától nem jön létre az egyenlő részvétel. Előzetes átgondolás hiányában, ha megengedjük az önkéntes részvételt, egy kellően heterogén csoportban, az egészen biztosan egyenlőtlen részvételt eredményez.

Az egyenlő részvétel és az egyidejű interakció nem azonos fogalmak. Annak eldöntésére, hogy éppen egyidejű interakciók zajlanak-e, fel kell tenni magunkban a kérdést: „Az adott pillanatban az osztály hány százaléka aktív résztvevője az eseményeknek?”. De ugyanakkor azt is meg kell vizsgálni, hogy egyenlő arányú-e a részvétel. Jó, ha feltesszük azt a kérdést is, hogy: „Mennyire egyenrangú a részvétel?”. Párban végzett munka során a párhuzamosság kritériuma teljesül (a tanulók 50 százaléka fejezi ki gondolatait egy időben), de a részvétel egyenlőségének feltétele nem valósul meg (a legtöbb párosban általában az egyik fél jóval többet beszél, mint a másik).

A hagyományos módszerek egyenlőtlen részvételt eredményeznek. Az olyan próbálkozások, melyek az osztály minden tagját megpróbálják egy központi megbeszélésbe bevonni, vagy a tipikus „kérdetek, és az egész osztály felel” módszer kizárólag a jól tanuló, kellően extrovertált diákok részvételét eredményezik. Mi történik a félénk, introvertált, vagy az egyszerűen csak rosszabbul tanuló diákokkal? Nekünk nevelőknek az egész osztály egyformán fontos kell, hogy legyen. Annak a megszokott és széles körben alkalmazott módszernek, mely azon alapul, hogy a jelentkező diákok valamelyikét szólítjuk fel, az a nagy buktatója, hogy épp olyanokat szólítunk fel, akiknek épp a legkevésbé van erre szükségük, míg a leginkább rászorulókat a háttérbe szorítjuk. Hiszen mindig ugyanazok a diákok jelentkeznek.

Az egyenlő részvételt általában két módon lehet elérni: szereposztással vagy munkamegosztással. A **szereposztás** részvételi normákat alakít ki. A diákok ugyanis nemcsak megkapják a lehetőséget a szereplésre, de azt is elvárják tőlük, hogy hozzájáruljanak az óra menetéhez. Az általában alkalmazott csoportos vitákból hiányzik mind az szereposztás, mind a munkamegosztás, ami a legtöbb csoportban egyenlőtlen munkamegosztást eredményez. A részvétel egyenlőbbé tétele érdekében a csoportos megbeszéléseket felcserélhetjük olyan módszerekkel, mint a „szóforgó” vagy csoportinterjú, melyek szereposztást eredményező módszerek. Megoldást kínálnak az olyan módszerek is, melyek a munkamegosztás elvén működnek.

A **munkamegosztás** leginkább feladatkörök kialakításával érhető el (például az egyik diák a kérdéses történelmi személyiség korai életpályájának néz utána, a másik a tanulmányait gyűjti össze, a harmadik a család életéről keres anyagot). Másképpen ugyan, de szintén munkamegosztást jelent a „működtető” szerepkörök kialakítása (például a témafelelős, az időfigyelő, a szószóló, a „csendkapitány” stb.). Fontos tudnunk, hogy a működtető szerepkörök a tananyag szempontjából nem biztosítanak egyenlő részvételt. A munkamegosztás sok kooperatív tanulás foglalkozásmódelnek a központi kulcseleme (lásd mozaik, partnerek módszer). A munkamegosztás mindenkit a feladat egy részletéért tesz felelőssé. Minden egyes diáknak felelősséget kell vállalnia partnere, csapattársai vagy osztálytársai előtt a neki leosztott feladatrésszért. Mindazon túl, hogy a munkamegosztás erősíti a személyes felelősséget, még a részvételt is kiegyenlítőbbé teszi azzal, hogy mindenki a feladatnak más, de nagyjából egyenlő nagyságú részét oldja meg. A diákok képességei között meghúzódó különbségek miatt sokszor azonban tanácsosabb a képességek szerinti, mintsem az egyenlő szétosztásra összpontosítani. A részvétel szoros összefüggést mutat a sikerrel. Az aktív részvételt tanúsító diákok nagyobb valószínűséggel élvezik az egész folyamatot, és nagyobb valószínűséggel is tanulnak.

4. A párhuzamos interakció

A kooperatív tanulás során a tanulók között **egyidejű interakciók** zajlanak. Ez az egyik eredménye, ami miatt a kooperatív tanulás hatékonyabb, mint a hagyományos oktatás. A hagyományos módszereket alkalmazó tanórán legtöbbször csak egy ember beszél egyszerre, aki általában a tanár, néha a diák is szót kap, amikor a tanár őt szólítja. Ez az ún. „egy szálon futó módszer”, hiszen az egyes szereplők egymás után „lépnek színre”. Az egy szálon futó módszer nem elég hatékony, hiszen az egy diákra eső aktív részvételi idő nagyon rövid.

Vizsgáljuk meg az egy szálon futó módszert, és nyomban világossá válnak a hagyományos tanítási módszerek kudarcának okai. Az iskolákról készült legnagyobb felmérést John Goodland végezte 1984-ben, és arra a megállapításra jutott, hogy az órák 80 százalékában a tanárok beszélnek. Mivel a fennmaradó idő egy része a fegyelmezéssel és szervezéssel telik, ezért kevesebb, mint 20 százalékában beszélhetnek a diákok. Először nem tűnik kevésnek, hogy 50 percből 10 percig aktívak. De ha meggondoljuk, hogy ebben a 10 percen ún. „sorba kapcsolt”, egy szálon futó módszert alkalmazunk, vagyis a tanár egymás után szólítja fel a diákokat, s ha elosztjuk a 10 percet az átlagos osztálylétszámmal (30 fő), akkor már csak 20 másodperc jut egy tanulóra. Nem csoda, hogy a frontális módszerrel tanított diákok többsége unatkozik. 20 másodpercet beszélhetnek, míg a fennmaradó 49 perc 40 másodpercben mások, többnyire a tanár beszédét kell hallgatniuk.

Hasonlítsuk ezt össze a párhuzamos interakciót alkalmazó kooperatív tanulással! A kooperatív tanórákon a tanár sosem venne el 40 vagy 50 percet a diákoktól azzal, hogy ő beszél. Az összehasonlítás kedvéért tegyük fel, hogy a kooperatív órákon is csak 10 perc jut a diákokra. Ha az egymás utáni interakciók helyett párhuzamos interakciós óravezetést alkalmazunk, például a tanulókat párokba osztjuk, akkor egyszerre az osztály fele beszélhet. Így az egy főre jutó idő 20 másodpercről 5 percre nő, s ez az előbbinél éppen tizenötöszer több. A fennmaradó 5 perc is aktívabb részvétellel telik, mint az előző esetben, hiszen a tanulók sokkal jobban bevontak, hogyha valaki közvetlenül szól hozzájuk, mintha a terem egy távoli pontján valaki éppen a tanárral beszélget. Lényegében, ha minden más feltétel azonos, akkor a páros munka jobb, mint a csoportmunka, az pedig hatékonyabb a frontálisnál. A kisebb csoportok jobban működnek, mint a nagyobbak.

Ha azt akarjuk eldönteni, hogy az osztályban a munka során éppen egyidejű interakciók zajlanak-e, fel kell magunkban tenni a kérdést „Az adott pillanatban az osztály hány százaléka aktív résztvevője az eseményeknek?” A pármunka során az adott pillanatban a párhuzamosság kritériuma teljesül (a tanulók 50 százaléka fejezi ki gondolatait egy időben). Azonban, ha az egész órai részvételt tekintjük, nem mondhatjuk, hogy minden tanuló a tanulási idő felében aktívan vett részt a munkában, ugyanis a legtöbb párosban általában az egyik fél jóval többet beszél, mint a másik. A kooperatív tanulási technikák között arra is találunk megoldást, hogy a pár mindkét tagja egyformán vegyen részt a munkában. Ilyenek például: a párok között megosztott idő módszere, ahol először a pár egyik, majd másik tagja szerepel előre meghatározott ideig; vagy a páros forgószínpad módszer, ahol a pár tagjai felváltva neveznek meg dolgokat, vagy nyilvánítják ki ötleteiket. A csoportmunka során akár a szóforgók, akár a csoportos interjúk alkalmasak arra, hogy az órákon a tanulóknak lehetősége legyen az aktív részvételre.

Kagan szerint a valódi kooperatív munka az, ahol egyszerre mind a négy alapelv érvényesül. Azt ajánlja a kooperatív foglalkozásterv készítőjének, hogy a terv minden elemét vizsgálja meg abból a szempontból, hogy a négy alapelvek érvényes-e rájuk? Ha igen, akkor valóban kooperatív foglalkozástervet készített a pedagógus.

6. MÓDSZEREK

Ahogy már eddig is láttuk, igen sok kooperatív tanulási módszer létezik, és mindegyiknek megvan a maga létjogosultsága és alkalmazási területe. Mivel mindegyik módszer egy bizonyos funkcióban működik jobban, mint a többi, ezért annak a tanárnak, aki hatékonyan kíván tanítani, minden egyes módszert ismernie kell. A módszereket több csoportba sorolhatjuk: a gondolkodás-fejlesztés módszerei, az információ-megosztás módszerei, a kommunikáció-fejlesztés módszerei. (Ezekon kívül még beszélhetünk a társas kapcsolatok és a csoportfejlesztés módszereiről, amelyekkel ez a segédanyag külön nem foglalkozik.)

1. A GONDOLKODÁSFEJLESZTÉS MÓDSZEREI

Ezekkel a módszerekkel a diákokat újszerű gondolatok megalkotására tesszük képessé, mint például az alkotó gondolkodás, kérdések, következtetések megfogalmazása, új szempontok szerinti kategóriák felállítása stb. Elsősorban az információk rendezését segítik a nagymennyiségű információ tárolása helyett.

Alkotó, reflektív gondolkodás

- *Páros megbeszélés, csoportmegbeszélés, Gondolkozz! Beszéld meg! Oszd meg!, Csoportkonzultáció, Csoportmegoldások, Négyes ötletbörze*

Viszonyítás

- *Sorbarendezés: egy-két-három dimenziós rejtvények*
- *Építsd fel, amit leírtam*
- *Alakzatok*

Elemző gondolkodás

- *Gondolkozz! Írd le! Beszéld meg párban! Vesd össze!, Rajzold le amit leírtam!*

Fogalomalkotás, szabály alkalmazása

Kategorizálás

- *Kétoszlopos következtetés*
- *Csoportosítás:*
- *Szabad válogatás*
- *Strukturált rendezés: Keresd meg a helyed! Egyedi és közös; Csoport-szóhálo; Térképek és folyamatábrák*

Kérdésalkotás és válaszadás

- *Kérdésmátrix: Rendszerező feladatlapok; Feladatlap készítése, Négykártyás gondolkodó*

II. AZ INFORMÁCIÓ-MEGOSZTÁS MÓDSZEREI

Ezek a módszerek egyrészt a csoporton belül a csoporttagok közti információáramlást segítik, támogatják a csoportépítés sikerességét és fokozzák a jó társas-kapcsolatok kialakítását; másrészt irányítják a csoportok közötti információ-megosztást, szerepet játszanak az osztályközösség építésében és magasabb szintű gondolkodást tesznek lehetővé a látókör bővítésével.

Az információ-megosztás módszerei

- **Csoporttagok közti információ-megosztás**
 - ◆ *Szóforgó*
 - ◆ *Csoportinterjú*
 - ◆ *Háromlépcsős hatlépcsős, négylépcsős interjú*
- **Csoportok közti információ-megosztás**
 - Egyidejű információ-megosztás*
 - ◆ *Megosztás és összehasonlítás*
 - ◆ *Csoportjegyzetek*
 - ◆ *Osztálymappa*
 - ◆ *Többen a táblánál*
 - ◆ *Információmegosztás indigóval*
 - ◆ *Állj fel, ha van ötleted!*
 - ◆ *Kóborlás a teremben*
 - ◆ *Képtárlátogatás*

- ◆ *Három megy, egy marad*
- ◆ *Egy megy, három marad*
- ◆ *Felfedező riporterek*
- ◆ *Körhinta*
- ◆ *Beszámoló forgóban*
- ◆ *Kettős kör*

III. A KOMMUNIKÁCIÓ FEJLESZTÉSÉNEK MÓDSZEREI

Ezek a módszerek szabályozzák a csoportok és csoporttagok közötti kommunikációt, segítik a pozitív kommunikációs minták kialakulását, fejlesztik a konkrét kommunikációs készségeket és irányítják a csoportokat abban, hogy döntéseiket az egyéni vélemények szem előtt tartásával tudják meghozni.

A kommunikáció-fejlesztés módszerei

- **Kommunikáció szabályozók**
 - ◆ *Beszélő korongok*
 - ◆ *Bátorító korongok*
 - ◆ *Beszédpanel korongok*
 - ◆ *Indián beszélgetés*
 - ◆ *Válasz korongok*
- **Döntéshozók**
 - ◆ *Szavazás*
 - ◆ *Közös megegyezés*
 - ◆ *Költs el egy húszast!*
 - ◆ *Támogató érvelés*
- **Kommunikáció fejlesztők**
 - ◆ *Véleményvonalak: Csoport véleményvonalak; Osztály véleményvonalak; Csúsztatott véleményvonalak; Becsült vonalak; Rajzold le, amit írtam!*
 - ◆ *Azonos-különböző: Páros munka, Csoportmunka; Összehasonlítás emlékezetből;*
 - ◆ *Tedd, amit mondok!*
 - ◆ *Feldarabolt négyzetek*

+ MESTERI MÓDSZEREK=KÉPESSÉGFEJLESZTŐ MÓDSZEREK

A módszerek között meg kell különböztetnünk az ún. mesteri módszereket. Ezek gyakorlatilag mindhárom előző csoport tulajdonságait magukon hordják, azaz hatékonyan fejlesztik az ismeretszerzést, támogatják a gyakorlati készségek fejlődését, erősítik a gondolkodási készség rugalmasságát, javítják a kommunikációt és mindezek mellett még csoportfejlesztő hatásúak is.

Mesteri módszerek (képességfejlesztő módszerek)

- ◆ Diákkvartett
- ◆ Ellenőrzés párban
- ◆ Villámkártya
- ◆ Kettős kör
- ◆ Feladatküldés
- ◆ Csoportteszt
- ◆ Kerekasztal
- ◆ Dobj egy kérdést!
- ◆ Füllentős
- ◆ Találj valakit!
- ◆ Kérdezősdi
- ◆ Csoportirányítású diákkvartettek
- ◆ Beszámoló forgóban
- ◆ Kórusválasz
- ◆ Négyesfogat

Forrás: Dr. Spencer Kagan Kooperatív tanulás, Második, javított kiadás, ÖNKONET Budapest, 2004

IV. MÓDSZERBANK

Az előző felsorolásból is látszik, hogy a kooperatív tanulás számos módszerrel dolgozik, forrása szinte kimeríthetetlen, csak az oktató fantáziája és kreativitása szab határt. A szakirodalomban részletesen találkozhatunk ezek többé-kevésbé részletes leírásaival. Az alábbiakban egy ilyen módszerbankot közlünk szinte változtatás nélkül, mert a leggyakrabban használatos módszerek rövid, tömör, közérthető leírását adja.

1. „KERESD A PÁRJÁT!” MÓDSZER

A csoportok kialakításának számtalan izgalmas módja van. A társak megkeresése is történhet kapcsolatteremtő játék formájában, pl. úgy, hogy annyi képet vágunk négy részre, ahány csoportot szeretnénk (ha az osztálylétszám nem osztható négyvel, akkor egy képet három vagy öt részre vágunk). A képdarabokat szétosztjuk, mindenkinek egyet-egyet, majd felszólítjuk a gyerekeket, hogy keressék meg az összetartozókat. A teljes képet összerakók alkotják majd a csoportot. Mindez történhet véletlenül is, amikor mindegy, ki melyik képrészletet kapja, de tudatosan is irányíthatjuk. Ha először összeállítjuk magunkban a csoportokat, majd a képdarabokat ellátjuk nevekkal, és így osztjuk ki, elérhetjük, hogy „észrevétlenül”, izgalmasan keresgélve, de mégiscsak a mi elgondolásunk szerinti csoportösszetétel alakuljon ki. A képek témája már előrevetítheti az óra anyagát (ábrázolhat, pl. madárfajokat), a kész képeket felhasználhatjuk a feladatmegoldásokban is. Képek helyett használhatunk mást is, pl. számokat - valamilyen rendszer szerint, irodalmi hősöket – adott műből négyet-négyet, városokat adott országokból stb.

Pl: bármilyen szaktárgyi órán alkalmazható, amikor csoportbontásban szeretnénk feldolgozni a tananyagot.

2. „ÚTLEVÉL” MÓDSZER

Készítsünk magunkról olyan „útlevelet”, mely a legfontosabb információkat tartalmazza rólunk! Nem kell hozzá más, csak egy kettéhajtott A/4-es rajzlap, amit lehet egyéni módon díszíteni, és rajzzal, szöveggel információkat adni benne. A szempontokban célszerű megállapodni, és mindig hagyni egy „egyéb” blokkot is, az egyéni különlegességek megmutatására. (Helyezzük el a teremben, szabadidőben ismerkedjünk egymással! Ha lehetőség van rá, tegyük rá a fényképünket is,- főleg új közösség esetén!) Ilyen „útlevél” nemcsak rólunk készülhet, hanem a bevést segítő feladatoknál is alkalmazhatjuk (irodalmi vagy történelmi személy, földrajzi hely, állat- vagy növényfajok stb.) Az útlevelek a csoportok között is cserélgethetők, bizonyos szempontok szerint csoportosíthatók, sokféle gyakorló feladathoz alkalmazhatók.

Pl: bármely szaktárgyi órán készíthetnek a hallgatók „útlevelet” az adott tudományág jeles képviselőiről, például neveléstörténelmi szemináriumokon a pedagógiai gondolkodókról.

3. „KEREKASZTAL” MÓDSZER

Tipikus információgyűjtő módszer. A feladat megértése után a csoportban egy lap megy körbe az óramutató járásának megfelelően, amire a gyerekeknek sorban megoldásokat kell írniuk. Pl. számokat megadott logika szerint, szavakat valamilyen nyelvtani szabály szerint, adott halmazhoz tartozó fogalmakat stb. Az információgyűjtés addig megy, amíg a csoporttagok ki nem fogynak az ötletekből. A továbbításhoz szabályokat is köthetünk, pl. adott időt a válaszadáshoz, a passzolás lehetőségét vagy mást, amit az egyéni felelősség megteremtéséért kitalálunk.

Pl: így gyűjthetők össze adott tantárgyból az egyéni tanulás során alkalmazható módszerek.

4. „TALÁLJ VALAKIT” MÓDSZER

Információgyűjtéshez, vélemények egyeztetéséhez, hasonló és másképp gondolkodó társak gyűjtéséhez ideális. Töltsük ki egyénileg az alábbi táblázatot, majd keressünk valakit a teremben, aki ugyanezt gondolja, és írassuk alá vele a sorokat! A feladat témája bármi lehet. Ha a célunk az, hogy a gyerekek közti kapcsolatok erősödjenek, akkor adjunk a szabadidőhöz, zenéhez, ételekhez stb. kapcsolódó témát! (Pl. kedvelt ételek felsorolása, hobbik vagy bármi más.) Használhatjuk azonban erkölcsi neveléshez, programtervezéshez, irodalmi szereplők megítéléséhez kapcsolódva, de más szaktárgyi vonatkozásban is.

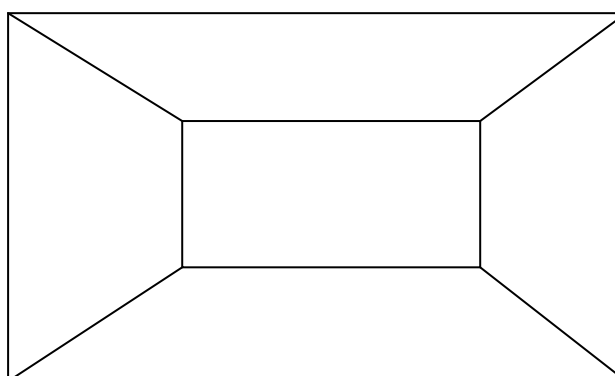
Téma	Saját vélemény	Egyetértők aláírása

Pl: szakmódszertani órán egy adott téma tanítása során alkalmazható oktatási módszerek megvitatását teszi lehetővé a fenti táblázat kitöltése.

5. „STRUKTURÁLT RENDEZÉS” MÓDSZER

Készítsük el az alapábrát kerekasztal-módszerrel. Az első személy a lap közepére rajzol egy négyzetet, majd továbbadja a tőle jobbra ülőnek. A második személy a négyzet egyik sarkát összeköti a papír sarkával, majd továbbadja. A harmadik személy a következő sarkot köti össze a papír sarkával, majd továbbadja. Visszakerül az első személyhez, aki az utolsó vonalat is behúzza.

A strukturált rendezés ábrája az ismeretek rendszerezésére szolgál. Előnye, hogy a csoport 4 tagja egyszerre tud dolgozni a vele szemben levő részben, és nem kell a rajzlapot forgatniuk. A középső részbe bekerülhetnek a közös dolgok vagy a csoportosítás elve. Pl. földrajzból, középre egy ország neve kerülhet, körben az ásványkincsei vagy más természeti adottságai, földrajzi nevei, iparágai stb.



Pl: bármilyen szaktárgyi órán használható egy-egy terület sajátosságainak összefoglalásaként, például csoportonként más-más alternatív pedagógiai irányzat jellemzése ülésrend, taneszközök, tananyag feldolgozási módja, értékelés módok szerint.

6. „RAJZOLD LE, AMIT MONDOK!” MÓDSZER

A módszer lényege, hogy az egyik tanulónak azt kell lerajzolnia, amit a másik elmond. Segít a társas kapcsolatok fejlesztésén túl a beleélő-képesség és a fantázia fejlesztésében is. Megvalósítására rengeteg ötlet kínálkozik, melyek nemcsak a vizuális nevelés területén, hanem a kapcsolatépítésben bárhol használhatók (ilyen az „élményfelhők” módszere is).

Pl: szakmódszertani órán ezzel a módszerrel gyakoroltatható, hogy a pedagógusjelöltek megtanuljanak egyértelmű, határozott utasításokat adni a tanulóknak.

7. „RAJZOLJUNK PÁRBAN!” MÓDSZER

A csoporton belül válasszanak párt maguknak! Mindenki kap egy A/4-es rajzlapot, a párok tegyék egymás mellé ezeket! Készítsenek úgy egy rajzot, hogy annak egyik fele az egyik, másik fele a másik rajzlapra essen! A rajznak végül külön-külön is meg kell állnia a helyét, de akkor igazán jó, ha együtt is kész, egynek tűnő alkotás. Elkészítése állandó egyeztetést kíván a gyerekektől, hiszen a színeknek, formáknak összhangban kell lenniük. A kész munkáról egy szempillantással leolvasható, ha nem volt megfelelő az együttműködés. Feladatötletnek jó pl. a közös folyó, ahol halak úszkálnak, vagy egy ház, amelyiknek egyik fele az egyik papírra, másik a másikra esik, de lehet közös kert is vagy éppen autópálya. Ahhoz, hogy a feladatot teljesítsék, a kommunikációnak működnie kell, és fontos a kompromisszumkészség is.

Pl: idegen nyelvi órán nyelvgyakorlás céljából alkalmazható ez a módszer.

8. „SZÍNES KORONGOK” MÓDSZER

A pontos kifejezés és a véleményalkotás fejlesztésére irányuló módszer. Minden csoporttag kap egy színes A/4-es lapot, mindenki különböző színűt. Vágjanak ki belőle kb. 3 cm-es átmérőjű korongokat vagy más alakzatokat! (Később tartsák névre szóló borítékban!)

A csoportmegbeszélés során mindenki, aki bekapcsolódik a megbeszélésbe, hozzászólásonként egy színes korongját középre teszi. Ha valaki egy eldöntendő kérdésre igennel vagy nemmel válaszol, egyetlen korongját sem használta fel. A csoportvélemény (megoldás) kialakítása után számolják meg a korongokat. Értékeljük az együttműködést a csoportteljesítményeknél! (Az a csoport kap plusz pontot, ahol a hozzászólások aránya kiegyenlített.) A módszer alkalmazása segít a „láblógatók” munkára bírásában.

Pl: bármilyen szaktárgyi órán használható, amikor a csoportoknak egy-egy feladatra közös megoldást kell találniuk.

9. „CSOPORTMEGBESZÉLÉS” MÓDSZER

Alakítsák ki a csoport véleményét valamilyen témában! A megbeszélés során használják a színes korongokat! (Ezzel tudunk a kiegyenlített egyéni teljesítményekre motiválni.) A téma bármilyen, kifejtő jellegű megoldás elérésére irányulhat. A csoport a kulcsszavakat írja fel a megbeszélés során, ez segít majd a szóbeli kifejtésben. A csoportok ismertetik a megoldást. Táblára írjuk a kulcsszavakat, értékeljük a korongok alapján az együttműködést is.

Pl: bármilyen szaktárgyi órán csoportonként más-más témához készülő közös prezentáció megtervezése történhet ezzel a módszerrel.

10. „FÜLLENTŐS” MÓDSZER

A csoportnak vagy csoporttagoknak úgy kell ismereteket közölni valamilyen dologról, hogy a valóságos jellemzőknek pont az ellenkezőjét mondják. A többieknek az elmondottak alapján kell felismerniük, hogy miről vagy kiről van szó. Pl. valamilyik csoporttag, híres ember, irodalmi, történelmi személyiség, állatfaj, földrajzi hely stb. A módszer fejleszti a gondolkodást, csak biztos ismeretek alapján alkalmazható, játékos, és új struktúrában működik, az információ igazságtartamának ellentétében.

Pl: bármilyen szaktárgyi órán készíthetnek a hallgatói csoportok egymásnak „Füllentős” módszerrel összeállított feladatlapokat.

11. „INDIÁN BESZÉLGETÉS” MÓDSZER

A módszert a csoportmegbeszéléseken használjuk. Ötletét az adta, hogy a fiatal indiánok hozzászólásaikat mindig az előttük szóló öregek mondatainak, gondolatainak elismertésével kezdték. Segíti a másik mondataira való tudatos odafigyelést, fejleszti a fogalmazókészséget, a lényegkiemelést, a tudatos kommunikációt. Alkalmazásakor a hozzászólók a mondanivalójukat mindig az előző hozzászólás összegzésével kezdik.

Pl: bármely szaktárgyi órán lehet használni ezt a módszert, amikor valamilyen téma megbeszélésére kerül sor.

12. „CSOPORTMEGOLDÁS” MÓDSZER

A feladatkiadás egy megkezdett mondat. Pl. A természet védelme azért fontos, mert... A módszer lényege, hogy mindenki saját véleménye szerint befejezi a megkezdett mondatot. A négy leírt mondatot ezután összevetik, majd csoportmegbeszélés során közösen létrehoznak egy olyan új mondatot, mely mind a négyük gondolatát tartalmazza. A kész mondatokat a csoportok felolvassák, megvitatják. Bármilyen kifejtést, egyéni véleményt tartalmazó feladatnál alkalmazható.

Pl: bármilyen szaktárgyi órán alkalmazható egy adott témával kapcsolatos előzetes vélemények megismeréséhez.

13. „VÉLEMÉNYKORONGOK” MÓDSZER

A vélemények sokfélék lehetnek, attól függően, mennyire értünk egyet valaminek a tartalmával. Ez a teljes elutasítástól az elfogadásig terjedhet. Ahhoz, hogy tanítványaink megértsék ebben az árnyalatokat, gyakorlás szükséges. Erre jó ez a módszer. A korongok (vagy más formájú lapocskák) feliratait csoportszinten vagy osztályszinten, közösen állapítjuk meg. Olyan feliratokra van szükség, melyek meghatározzák a vélemény jellegét, és olyan mondatszerkezetek, melyek ezt tükrözik. A mondatszerkezetek a megfelelő kommunikáció kialakításában segítenek.

Például:

- Elutasítom ezt a gondolatot.
- Tetszik, amit mondtál.
- Elfogadom, de kiegészítem.
- Csak részben értek egyet.
- Elfogadom, de kiegészítem.
- Ugyanezt gondolom. Stb.

Természetesen más megoldásokat is kereshetnek. Amikor közösen megállapították a mondatokat, döntsenek arról is, hogy melyiket milyen számban készítik el! Ezután mindenki elkészíti a korongjait, borítékba rakja, és egyes csoportmegbeszéléseken használják. Csak annyit használhat fel mindenki, amennyi az ő borítékjában szerepel.

Pl: bármilyen szaktárgyi órán előkerülhetnek a „Véleménykorongok”, amikor valamilyen témában állást kell foglalni a hallgatóknak.

14. „CSOPORT SZÓHÁLÓ” MÓDSZER

A csoport minden tagja különböző színű tollat kap. A csomagolópapír közepére kerül a téma (fogalom), amiről értekeznek. Kerekasztal módszer segítségével a csoporttagok a témához kapcsolódó kulcsszavakat írják. (Ez lehet kerekasztal nélkül is, szabadon.) A kész lapokat a falra rögzítjük, a csoportok bemutatják egymásnak a kulcsszavak rendszerét. Értékeljük a színek arányát is a lapokon belül, ez mutatja, hogy a csoporttagok aktivitása milyen volt.

Ezzel kiszűrhetjük a „láblógatókat” a csoporton belül, és arra tudjuk készíteni a csoportokat, hogy figyeljenek az egyenletes munkamegosztásra.

Pl: bármilyen szaktárgyi órán fogalomtérkép készítése történhet ily módon.

15. „BESZÁMOLÓ FORGÓBAN” MÓDSZER

Minden csoport egy-egy csomagolópapírt kap egy-egy témával. A papírokat a terem különböző pontján helyezük el. A csoportok (csoportonként egy színű tollal) a témához kapcsolódó szavakat írnak egy percig. Jelzésre egy másik papír elé mennek. Két percük van arra, hogy elolvassák az ott szereplő szavakat, és kiegészítsék ezeket. Amit nem értenek az előző csoport gondolataiból, azt kérdőjellel jelölik! Így folytatják, míg vissza nem térnek a saját lapjukhoz. Ezután minden témáról külön értekeznek, megbeszélve a kiegészítéseket, kérdőjeleket. A színek alapján pontosan követhető a csoportok munkája, és intenzívebb munkára sarkallható a keveset produkáló csoport. A kulcsszavak alkalmazása segíti a lényegkiemelő képesség fejlesztését is.

Pl: bármilyen szaktárgyi órán egy-egy terület sajátosságainak az összegyűjtésére alkalmazható módszer.

16. „HÁROM MEGY, EGY MARAD” MÓDSZER („CSOPORTTÚRA”)

Csoportmegbeszéléssel, színes korongok használatával dolgoznak fel egy-egy témát. Ügyelnek arra, hogy a csoport véleményét minden tag képes legyen elmondani, képviselni. Amikor készen vannak, a csoportból hárman felállnak, és helyet cserélnek egy csoport másik három tagjával. A helyén maradó csoporttag elmondja a csoport megoldását a „vendégeknek”. Amikor ők visszatérnek a helyükre, összevetik a hallottakat a saját megoldásukkal, majd osztályszinten beszámolnak, értékelnek. A módszer alkalmazásának célja a kommunikáció fejlesztése. A fejlesztés itt elsősorban arra az egy személyre irányul, aki a helyén marad és képviseli a csoport véleményét. Természetesen eközben a többiek kommunikációs képessége is fejlődik.

Pl: bármilyen szaktárgyi órán lehet alkalmazni, ahol a hallgatók csoportosan valamilyen témában tablót készítenek.

17. „EGY MEGY, HÁROM MARAD” MÓDSZER

A módszer az előzőhöz hasonló. Csoportmegbeszéléssel, színes korongok használatával dolgoznak fel egy-egy témát. A kész tervezetet a csoportok bemutatják egymásnak úgy, hogy csoportonként egy-egy tanuló helyet cserél egy másik csoporttaggal. A visszatérők beszámolnak a látottakról, összevetik saját megoldásaikkal. Osztályszinten beszámolnak, értékelnek a csoportok. A fejlesztés itt elsősorban arra az egy személyre irányul, aki a másik csoporthoz megy, megismeri, majd társainak átadja a hallottakat. Természetesen eközben a többiek kommunikációs képessége is fejlődik.

Pl: bármilyen szaktárgyi órán használható, amikor a hallgatók azt a feladatot kapják, hogy versenyfeladatokat állítsanak össze egy megadott témához.

18. „CSOPORTINTERJÚ” MÓDSZER

Adott konfliktushelyzetről a csoportok négy szerep szerint beszámolnak. Adhatunk irodalmi műben szereplő helyzeteket (pl. Pál utcai fiúk) vagy fiktív konfliktushelyzeteket is. A lényeg az, hogy a tanulókat valamilyen állásfoglalásra készítsük, és arra, hogy véleményüket érveléssel tudják előadni. A csoportokból az azonos szerepek tulajdonosai új csoportokat alkotnak (mozaik módszer), majd bemutatják egymásnak a „monológokat”. Ez azért jó, mert ugyanazon téma árnyaltabb, a dolognak több szempontú megközelítésével szembesíti a tanulókat. Visszatérve a csoporthoz mindenki beszámol a hallott megközelítésekről. Ez fejleszti a lényegkiemelést, a kommunikációs képességeket is.

Pl: nevelésméleti órán a tanulók közötti agresszivitás megvitatása a tanulók, az osztályfőnök, a szülők és az újságíró szemszögéből.

19. „KÉRDEZŐ-ORSÓ” HASZNÁLATA

A kérdező-orsó egy több cikkre osztott korong, melynek közepén nyílt található. A kérdező-orsóban a nyíl Milton-kapocs segítségével rögzített, szabadon forgatható. Ennek segítségével véletlenszerűen mozgatható a mutató, éppen ezért izgalmasan osztható ki a kérdés típusa. A feladat az, hogy az egyik diáknak azzal a kérdőszóval kell kérdést megfogalmazni, melyre a nyíl mutat. A másik diák válasza után újra pörgetik a nyilat, és a másik diák fogalmaz meg kérdést. Tulajdonképpen a bevésést segítő módszer, amit a kérdéstípusok véletlen játéka tesz izgalmassá.

Pl: bármilyen szaktárgyi órán témának megadhatunk egy irodalmi vagy egy pedagógiai művet, egy történelmi vagy sporteseményt.

20. „GONDOLKOZZ – BESZÉLD MEG PÁRBAN – KUPACTANÁCS” MÓDSZER

A tudatos, átgondolt véleményalkotást fejleszti, és ez a lépések pontos betartásával gyakoroltatható be. A kapott feladatot először mindenki csendben, magában értelmezi, majd megbeszéli a párjával. Közös kialakított álláspontjukat megismertetik a csoport másik párosával. Az egyeztetés után a kész megoldás a csoport véleménye. Fejleszti a kompromisszumkészséget, a lényegkiemelés képességét, a kommunikációt.

Pl: szakmódszertani órán a csoport előtti mikrotanításokat értékelhetik ezzel a módszerrel a hallgatók.

21. „VILLÁMKÁRTYA” MÓDSZER

A módszer mindegyik változata a bevésést segíti, játékos formában. A kártyák elkészítése és a velük való gyakorlás is.

1. változat

A csoport tagjai a bevésés céljából kártyákat készítenek, melyeknek egyik oldalán a fogalom, másik oldalán a definíció szerepel. (Természetesen a fogalom–definíció párosításon kívül más is alkalmazhatunk, kérdés–válasz, kép–szöveg stb.) A helyes megoldáshoz adhatunk lexikonokat, szemelvényeket vagy egyéb szakirodalmat, melyekben utánanézhettek az értelmezéseknek, vagy a csoportok megoldásait közösen megvitatathatjuk. Ez utóbbi esetben időt kell adnunk az esetleges javítások elkészítésére. A kártyákat elkészültük után egyenlő arányban szétosztják a párok egymás között. A bevésés során az egyik csoporttag a kártya előlapját mutatja párjának, aki elmondja a definíciót, társa ellenőrzi a kártya hátlapján. Így gyakorolnak, majd cserélnek, aztán a párok is cserélnek a csoporton belül. A cél, hogy mindenki ismerje a fogalmak definícióit.

2. változat

A csoport tagjai kártyákat kapnak. A kártyák egyik részén fogalmak, másik részén definíciók (vagy más bevésendő információk) találhatóak. A csoport tagjai csoportmegbeszéléssel keresik meg az összetartozó kártyákat, majd ellenőrzés után ragasztóval összeragasztják őket. Ezután ugyanúgy használják a bevésésre, mint az előzőnél.

3. változat

A csoport tagjai egyénileg készítenek asszociációs kártyákat. A kártya egyik oldalán egy mondat szerepel, melynek értelmezése után a fogalomra asszociálhatunk. A kártya hátoldalán a fogalom szerepel. A kész kártyákkal folyik a bevésés elmélyítése. Az ellenőrzés is ekkor történik, hiszen a kártya csak akkor működik a célnak megfelelően, ha tartalmilag helyes. A páros játék után a csoporttagok kártyát cserélnek.

Pl: bármilyen szaktárgyi órán egy adott téma, például didaktikából az iskolai oktatómunka tervezésének dokumentumai kulcsfogalmaihoz készíthetnek a hallgatók „Villámkártyákat”.

22. „GÖMB” MÓDSZER

A „GÖMB” módszer a megbeszélés egyik eszköze. Felépítésében hasonló a „Gondolkozz, beszélj meg párban, kupactanács” módszerhez, annyi változással, hogy az egyszemélyes töprengést páros megbeszélés, majd az egész osztály előtti ismertetés követi. Kezdetben mindenki önállóan keresi a megoldást a problémára, majd partársával közösen dolgozik. Ekkor lehetőség nyílik arra, hogy kicseréljék ötleteiket egymással. A párok többféle gondolkodási úton jutnak eredményre, ami az óra végén az egész osztály előtt kerül részletes ismertetésre és megbeszélésre. Fejleszti a kommunikációt, segít a kompromisszumkészség fejlesztésében, és megmutatja a dolgok sokféle megközelítésének létjogosultságát.

Pl: bármilyen szaktárgyi órán a referátumokra való (otthoni) felkészülés, azok bemutatása és megvitatása történhet ezzel a módszerrel.

23. „PÁROS MEGBESZÉLÉS”, „KÉT PÁR” MÓDSZER

A csoport tagjai párokba szerveződnek. A feladatokat párosan oldják meg, majd megoldásaikat összevetik a másik páros megoldásával, megvitatják, módosítanak. A páros munka a közös véleményalkotással, a kompromisszum megkeresésével fejleszti az érvelést, ami a két pár között tovább fokozódik.

Pl: szakmódszertani órán egy adott témához óravázlat készítése.

24. „GONDOLKOZZ – FORGÓSZÍNPAD” MÓDSZER

A megoldás során először mindenki magában átgondol egy-egy megoldási lehetőséget, majd egy csoporttag ismerteti, a többiek pedig forgószínpadszerűen, sorban reagálnak rá, elmondják a véleményüket a javaslatról, majd a következő elgondolásnál ugyanígy járnak el. Így elérhető, hogy minden csoporttag megoldási lehetőséget adjon, ugyanakkor véleményezze is a többiek javaslatát. A körbe haladó válaszadás biztosítja, hogy mindenki állást foglaljon a kérdésben, elmondja a véleményét, javaslatokat tegyen, vagyis az egyenlő részvétel elve érvényesüljön. Végül választanak egyet, amit a legsikeresebbnek vélnék, és ezt bemutatják a többi csoportnak.

Pl: akár szaktárgyi, akár szakmódszertani órán egy iskolai rendezvény forgatókönyvének az elkészítését kapják feladatul a hallgatók.

25. „VÁLASZTÁSLÁNC” MÓDSZER

Segíti az egymás közötti kapcsolatok fejlődését. Különösen új közösség esetében hatékony, bár később is jól alkalmazható, az összetartozás érzését segítő játékos módszer. Az egyik diák mond magáról egy állítást. Aki egyetért vele, odamegy hozzá, megfogja a kezét, csatlakozó mondatot mond, majd folytatja egy róla szóló állítással. Ehhez újra csatlakozik valaki, és így folytatódik a sor, amíg az egész osztály sorba nem rendeződik. (Pl. Kati vagyok, és szeretek labdázni. Peti vagyok, és én is szeretek labdázni, és még biciklizni is. Karcsi vagyok, én is szívesen biciklizem, és olvasni is szeretek. Stb.)

Pl: elsősorban tréning jellegű órákon használható ez a módszer a felsőoktatásban.

26. „OSZTÁLYKALENDÁRIUM” MÓDSZER

Az összetartozás erősítése, a kis rituálék, szokások kialakítása fontos a közösségépítés szempontjából. Ezt szolgálja ez a módszer is. Az osztálykalendáriumot év elején készítsük el, rögzítsük benne a gyerekek születésnapjait, (esetleg névnapjait) és mindenkinek legalább egy fontos napját! Ez bármi lehet, amit ő fontosnak tart, pl. amikor kutyát kapott, megtanult kerékpározni vagy bármi más. Ezekről a jeles napokról az év során megemlékezhetünk. Keressük meg az ünneplés nem sablonos módját a gyerekek segítségével!

Pl: terepgyakorlatokon, táborokban érdemes alkalmazni - azok időtartamában - hallgatók esetében.

27. „VÉLEMÉNYVONALAK” MÓDSZER

A módszer arra szolgál, hogy a diákok saját véleményük helyzetét felmérjék, és megértsék a vélemények árnyaltságát. Húzzunk egy egyenes vonalat, melynek egyik vége a teljes elutasítást, másik vége a teljes elfogadást jelenti! A diákok a vonalra helyezett jelükkel jelzik, hogy milyen álláspontot képviselnek. Miután mindenki állást foglalt, meghallgatják egymás indoklását. Legjobban az értékítéleteket tartalmazó kijelentések véleményezésekor használható a módszer. A véleményvonal vizuálisan is segít annak a megítélésében, hogy ki hol helyezkedik a véleményével a csoporton belül.

Pl: neveléseméleti szemináriumon a tanár által elfogadható tanórai viselkedés megvitatására kerülhet sor ily módon.

28. „DIÁKKVARTETT” MÓDSZER

Ez a módszer az ellenőrzés egyik leghatékonyabb módszere. A csoportok feladatot kapnak, ami kezdődhet egy klasszikus kooperatív feladatkiadással, pl.: Értétek el, hogy a csoportban mindenki ismerje a... (A bevéséshez használhatnak villámkártya, gondolkozz–beszélj meg párban–kupactanács vagy más módszert.) Ezt a módszert akkor használjuk, amikor meg akarunk győződni arról, hogy mennyire sajátították el az adott ismereteket. A módszer hallatlan előnye, hogy lehetővé teszi a több tanulót egy időben érintő ellenőrzést. Ellenőrzéskor minden csoporttag egy számot, szint vagy más azonosítót kap, minden csoport azonosat. A diákok nem tudják, hogy a tanár melyik számot, szint vagy jelet fogja felkérni a válaszadásra, mindenki potenciális jelölt. Pontot viszont csak az a csoport kap, amelyik helyesen válaszol. A válaszadás lehet egyszerre ellenőrizhető is, pl. emeljék fel a koronás darut ábrázoló képet a 3-as számú csoporttagok! Vagy kihívhatjuk a táblához egyszerre a 2-es számú (vagy kék színkártyával rendelkező) csoporttagokat, hogy felírják az eredményt. A módszernek rengeteg variációja van.

Pl: bármilyen szaktárgyi órán használható módszer, amikor egy feladat megoldását ellenőrizni szeretnénk.

29. „DOBJ EGY KÉRDÉST!” MÓDSZER

Akkor használjuk, amikor valamit be szeretnénk gyakorolni. Lényeges, hogy rövid kérdés és ugyanilyen terjedelmű válasz szerepeljen a játékban. A gyerekek papírgolyót gyúrnak, amit egymásnak dobálnak a csoporton belül, miközben a kérdéseket is elmondják. A papírgolyó elkapója válaszol, majd ő is kérdező–dobó lehet.

Pl: idegen nyelvi órán a szavak jelentésének, vagy neveléstörténeti órán az egyes pedagógiai gondolkodók műveinek megjegyzését elősegítő módszerként alkalmazható.

30. „IGAZ–HAMIS” MÓDSZER

A módszerrel gyorsan ellenőrizhetjük egyszerre az egész osztály tudását. A tananyaggal kapcsolatos állításokat kell mondanunk, amik igazak vagy hamisak. A kérdés elhangzása után a nyitott tenyér feltartása a mondat igaz minősítését, a zárt tenyér (ökölbe szorított kéz) a mondat hamis minősítését jelenti. Fokozhatjuk a játék izgalmát, ha hihető, de hamis vagy hihetetlen, de igaz állítások is vannak a feladványokban. Érdemes kérni, hogy az állítás elhangzása után a tanulók vezényszóra, egyszerre mutassák a választ, mert e nélkül lesznek, akik rögtön döntenek, mások pedig hezitálva kémlelik a többiek feltartott kezét. Az állításokat a csoportok is elkészíthetik, majd feladhatják egymásnak feladatként.

Pl: az alternatív pedagógiai irányzatok sajátosságainak ismeretét ellenőrző szemináriumon mérhető le ezzel a módszerrel a hallgatók tudása.

31. „KETTŐS KÖR” MÓDSZER

A módszer segítségével kiválóan lehet adatok megjegyzését gyakorolni. A diákok kettős körbe állnak, egy külső és egy belső körbe. Szembefordulnak egymással, majd egy negyed fordulatot tesznek jobbra. A tanár irányításával körbesétálnak, és megállás után néhány információt közölnek magukról a velük éppen szemben álló társukkal (pl. név, születési dátum, kedvenc könyv stb.). Végül közösen megnézik, kinek hány információt sikerült megjegyeznie. Jó csoportépítő feladat, ami a memoriter fejlesztése mellett a figyelemösszpontosítás gyakorlására is remek lehetőséget ad.

Pl.: a félév első óráján az azonos szemináriumi csoportba jelentkező hallgatók összeismerkedéséhez használható.

32. „NÉGYES ÖTLETELÉS” MÓDSZER

A csoportszerepek fejlesztik a feladattudatot, a figyelemmegosztást, hiszen a feladat megoldása mellett arra is figyelniük kell, hogy a szerepüket gyakorolják, és olyan, a csoport működését tudatosan segítő tevékenységeket hív életre, melyek a szerepek nélkül nem alakulnának ki. A vélemény kialakítása során a csoportoknak szerepeket osztunk. Ezek:

- Tüstént kapitány – feladata a többiek sürgetése
- Vállveregető – feladata a jó ötletek dicsérete
- Mókamester – feladata a hóbortos ötletek támogatása
- Együttműködés-mester – feladata annak ösztönzése, hogy a csoportok egymás ötleteire építsenek. Ezeken kívül adhatunk más szerepeket is, pl. Jegyző, Idómérő, Eszközfigyelő stb.

Pl.: szakmódszertani órán csoportonként annak megvitatása, hogy egy-egy téma tanítása során milyen szemléltetést alkalmazzanak.

33. „ÖTLETROHAM” MÓDSZER

A módszer lényege, hogy a felvetett problémára mindenki szabadon asszociál. Fejleszti az asszociációs képességet, a lényegkiemelés képességét, és bővíti az ismereteket is. A felvetődött ötleteket címszavakkal írásban rögzítik, majd amikor már kifogytak az újabbakból, közösen átbeszélik a felírtakat. Sokszor az első ránézésre viccesnek vagy túl szélsőségesnek tűnő ötletekből lesznek a végső megoldások.

Pl.: bármilyen szaktárgyon belül annak összegyűjtése, hogy egy házi dolgozat elkészítéséhez milyen források használhatók.

34. „KOLLÁZSKOCKA” MÓDSZER

Jó módszer az információgyűjtésre, fő előnye, hogy vizuálisan is megjeleníti az ismereteket.

A csoport egy 80 cm hosszú és 20 cm széles papírszalagot kap, és 4 darab 20x20 cm-es papírlapot. A papírszalagot 4 egyenlő részre hajtják és dobozszerűen középre teszik. A 20x20 cm-es lapot a kért információkat rögzítő képekből, szavakból összeállított kollázssal kell betölteni. A kész lapokat ráragasztják a kocka oldalaira, és középre helyezik. A kocka forgatható, később is tanulmányozható, sőt bővíthető és korrigálható is, így a későbbiekben az ismétlésben, összefoglalásban újra felhasználható.

Pl.: a „kollázskocka” bármilyen szaktárgyon belül lehet egy-egy téma négy logikai egységre bontott tantárgyi összefoglalója.

35. „DRAMATIKUS PÓDIUMVITA” MÓDSZER

A módszer a drámajáték területére visz át. Egy-egy szituáció feldolgozását jelenti, olyan módon, hogy a csoport tagjai a szituáció jellegének megfelelő szerepekbe illeszkedve nyilvánosan érvelnek, vitatkoznak a témáról. Különösen alkalmas arra, hogy a résztvevők megértsék az egy-egy problémához tartozó érdekeket, valamint olyan helyzetekben, amikor

többféle jó vagy éppen rossz megoldás mellett kell dönteni, átélhessék a másik helyzetét. A módszer kommunikációfejlesztő, ahol az érvelés fontos szerepet játszik.

Pl.: szakmódszertani órán egy tankönyvcsalád használatának megvitatása a diákönkormányzat, a szakmai munkaközösség, az iskolaigazgató, a tankönyvkiadó és a szülői munkaközösség szemszögéből.

36. „HAJLÍTOTT VÉLEMÉNYVONAL” MÓDSZER

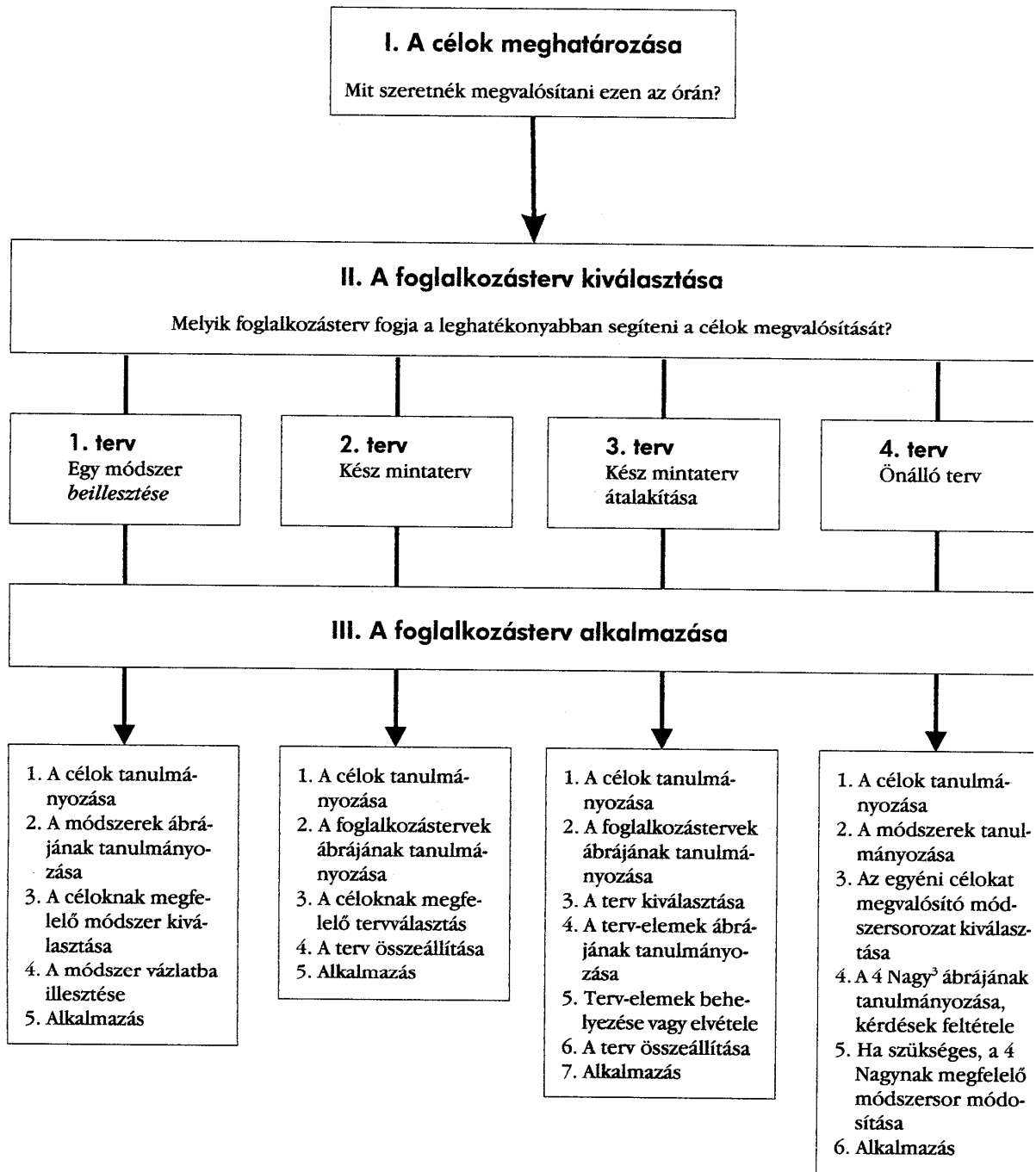
A módszer használható értékítéletet tartalmazó kijelentések megvitatására, de csoportalakításra is. Első lépésként a diákok egy vonal mentén felsorakoznak. A vonal egyik vége az egyetértést, másik vége az egyet nem értést jelzi. Az elhelyezkedők helyüket ehhez a két végponthoz viszonyítva foglalják el. Ezután azok a diákok, akik az egyetértés felőli vonalszakaszon állnak, úgy hajlítják a sort, hogy a legjobban egyetértő a legjobban elutasítóval kerüljön szembe. Az így keletkező párok megvitatják az értékítéletet. A vita, az érvelés, a másik meggyőzése, a kompromisszumok kialakítása fontos elemei a kommunikációfejlesztésnek, amire ez a módszer is példát ad.

Pl.: szakmódszertani órán annak megvitatása, megengedheti-e a tanár, hogy a diákok félévente egyszer passzolhassák a felelést nem készülés miatt.

Forrás: Bacskay Bea-Lénárd Sándor- Rapos Nóra- L.Ritók Nóra: Kooperatív tanulás. Oktatási programcsomag a pedagógusképzés számára. Educatio Kht. Bp., 2008. 214-227.p.

V. KOOPERATÍV FOGLALKOZÁSTERVEK

A KOOPERATÍV FOGLALKOZÁS TERVEZÉSÉHEZ



A kooperatív foglalkozások előkészítése során a célmeghatározást követően négy út áll előttünk: 1. a foglalkozás tervébe egy-két kooperatív módszert illesztünk be, de maga a foglalkozás más módszereket is tartalmaz; 2. kész mintatervet alkalmazunk az egész foglalkozásra; 3. egy kész mintatervet adaptálunk a foglalkozás céljához, adott csoporthoz igazítva; 4. saját foglalkozás tervet készítünk. Mind a négy út járható és egyik sem könnyebb a másiknál. A foglalkozást vezető pedagógusnak kell mérlegelnie, hogy melyik a legcélravezetőbb az adott pedagógiai szituációban. Az alábbiakban mind a négy változatra mutatunk be kész foglalkozásterv-mintákat.

42. oldaltól:

1. FOGLALKOZÁSTERV FAJTÁJA:

Egy kooperatív módszer beillesztése hagyományos foglalkozástervbe

Azoknak az oktatóknak, akik még csak most ismerkednek a kooperatív technikákkal, célszerű először néhány – általuk könnyen és jól hasznosíthatónak ítélt - módszert tanulmányozniuk behatóbban. Ezt követően el kell dönteniük, hogy milyen cél eléréséhez szeretnének kooperatív technikát alkalmazni és a kontaktóra (elsősorban szeminárium, gyakorlat) mely részében kívánják azt beilleszteni.

1/a Egy kooperatív módszer beillesztése hagyományos foglalkozástervbe

A foglalkozás témája: Értékelési módszerek a középiskolában: érettségi vizsga

Címszavak:

- az érettségi vizsga fogalma,
- az érettségi vizsga történeti áttekintése,
- a kétszintű érettségi bevezetése,
- a kétszintű érettségi vizsga típusai,
- a kétszintű érettségi tárgyai,
- a kétszintű érettségi értékelési módjai.

Dátum:

A foglalkozás célja:

A hallgató ismerje az értékelési módok közül a kétszintű érettségi sajátosságait.

Fejlesztendő kompetencia:

Az előadás révén a hallgató képessé válik a pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazására.

Eszközök, segédanyagok:

laptop, projektor, csomagolópapír, különböző színű filctollak, szerepkártyák, stopperóra, gyurmaragasztó

Igényelt idő:

2x45 perces előadás

Felhasznált irodalom:

1. Mátrai Zsuzsa: Érettségi és felvételi külföldön. Műszaki Könyvkiadó, Bp., 2001.
2. Tanulmányok az érettségiről. Szerk.: Bánkúti Zsuzsa, Lukács Judit. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Bp., 2008.
3. Vizsgatárgyak, vizsgamodellek. OKI, Bp., 1998.
4. www.felvi.hu

Tevékenységek:

1. Kooperatív módszer beillesztése:

Előkészítés, témára hangolás – cél: a hallgatók előzetes tudásának felmérése kooperatív csoportmunka keretében, „Csoport-szóháló” alkalmazásával:

- *Csoportalakítás, a csomagolópapír és a filctollak kiosztása után a csoporttagok húzzanak egy-egy szerepkártyát (lásd: Segédletek).*

- Minden csoporttag szabadon írjon az érettségi témakörébe tartozó kulcsfogalmakat és azokhoz tartozó elemeket.
 - Ha már nem tudnak több elemet felsorolni, összekötő vonalak segítségével jelöljék az egyes fogalmak összetartozását.
 - 5 perc közös tevékenység után a csoportok szóvivői ragasszák ki a terem falára a csomagolópapírokat, és röviden foglalják össze a feladat megoldását.
2. Visszajelzés – frontális munka: visszacsatolás, a csoportok tevékenységének értékelése.
 3. Érettségi vizsga sajátosságai – frontális munka: előadás prezentációval.
 - Az érettségi vizsga fogalma, történeti áttekintése.
 - A kétszintű érettségi bevezetése.
 - A kétszintű érettségi vizsga típusai, tárgyai, értékelési módjai.
 4. Összegezés – frontális munka: strukturálás.

Segédletek:

Szerepkártyák:

- a) Feladatmester: gondoskodik arról, hogy a feladatot helyesen oldja meg a csoport.
- b) Csendkapitány: ügyel arra, hogy a csoport hangos beszéddel ne zavarja a többi csoport munkáját.
- c) Időfigyelő: ügyel a rendelkezésre álló idő betartására.
- b) Szóvivő: beszámol a többiek előtt a csoport feladatmegoldásáról.

1/b Egy kooperatív módszer beillesztése hagyományos foglalkozástervbe

A foglalkozás témája: Távoktatásos tanulás

Címszavak:

- a távoktatás fogalma,
- a távoktatás története,
- a távoktatás szereplői (tanuló, tanár, oktatási intézmény),
- távoktatásos tananyag jellemzői.

Dátum:

A foglalkozás célja:

A hallgató ismerje a tanulásirányítási módok közül a távoktatás sajátosságait.

Fejlesztendő kompetencia:

A foglalkozás révén a hallgató képessé válik a tanulási folyamat távoktatásos formában történő irányítására, a tudásforrások célszerű kiválasztására.

Eszközök, segédanyagok:

laptop, projektor, csomagolópapír, különböző színű filctollak, stopperóra, gyurmaragasztó

Igényelt idő:

2x45 perces szeminárium

Felhasznált irodalom:

1. A tanulás kora. Szerk.: Mayer József, Szinger Péter. OKI, Bp., 2003.
2. Kovács Ilma: A távoktatás terjedése. = Magyar Felsőoktatás, 1997. 7. 28-29. p., 8. 29-30. p., 9. 25-26. p.
3. Kovács Ilma: Új utak az oktatásban?: a távoktatás. Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem és a Felsőoktatási Koordinációs Iroda közös kiadványa, Bp., 1997.
4. Szűcs András: A távoktatás módszertanának fejlesztése. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Bp., 2006.

Tevékenységek:

1. Előkészítés, témára hangolás – frontális munka: értelmező, interpretáló magyarázat.
Mi a távoktatás? A távoktatás kulcsfogalmai.
2. A távoktatás sajátosságai – frontális munka: kiselőadás (hallgatói referátumok prezentációval):
 - a) A távoktatás kialakulása és története.
 - b) A távoktatás helyzete és intézményei Magyarországon.
 - c) A távoktatásban részt vevő személyek sajátosságai.
 - d) A tananyagkészítés távoktatásos sajátosságai.
3. Visszajelzés – frontális munka: visszacsatolás, a hallgatók kiselőadásának értékelése
4. **Kooperatív módszer beillesztése:**

A nappali és a távoktatásos képzés összehasonlítása – cél: a tanult ismeretek összefoglalása kooperatív csoportmunka keretében, „Beszámoló forgóban” alkalmazásával:

- *A csomagolópapírokat ragasszuk ki körben a terem falára.*
- *Annyi csoportot alakítsunk ki, ahány szempontot megjelöltünk az összehasonlításra.*

- Minden csoportot egy-egy csomagolópapír elé állítunk, csoportonként eltérő színű filctollakat kiosztva.
- Minden csoportnak 1-1 perce van arra, hogy minél több szempontot felírjon a csomagolópapírra.
- 1 perc után minden csoport az óramutató járásával megegyező irányban átvándorol a következő csomagolópapírhoz. Itt 2 percig tanulmányozhatja az előző csoport által felírtakat és kérdőjelet tehet oda, amit nem ért, vagy amivel nem ért egyet. Majd 1 percet kap arra, hogy a listát kiegészítse. (Az időt az oktató méri és jelzi.)
- Amikor körbeérték a csoportok, mindenki visszaül a helyére és közösen megbeszélik a feladatokat.

5. Összegezés – frontális munka: visszacsatolás, a csoportok tevékenységének értékelése.

Segédletek:

Összehasonlítási szempontok:

Tanulói szerep jellemzői

Nappali képzés	Távoktatásos képzés

Tanári szerep jellemzői

Nappali képzés	Távoktatásos képzés

Tananyag jellemzői

Nappali képzés	Távoktatásos képzés

Alkalmazott oktatási módszerek jellemzői

Nappali képzés	Távoktatásos képzés

1/c Egy kooperatív módszer beillesztése hagyományos foglalkozástervbe

A foglalkozás témája: Tanulási stratégiák és stílusok

Címszavak:

- tanulási stratégiák: mélyreható, szervezett, reprodukáló,
- tanulási stílusok: auditív, vizuális, mozgásos.

Dátum:

A foglalkozás célja:

A hallgató ismerje a különböző tanulási stratégiákat és stílusokat.

Fejlesztendő kompetencia:

A foglalkozás révén a hallgató képessé válik az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák hatékony fejlesztésére, ezen belül a hatékony tanulás fejlesztésére.

Eszközök, segédanyagok:

KE-3 kérdőív, Tanulási stílus kérdőív, csomagolópapír, feladatkártyák, gyurmaragasztó

Igényelt idő:

2x45 perces szeminárium

Felhasznált irodalom:

1. Balogh László: Tanulási stratégiák, technikák és fejlesztésük. Kiadja: KLTE Pedagógiai - Pszichológiai Tanszéke és a Medgyessy Önképviseleti Csoport, Debrecen, 1992.
2. Gefferth Éva: *A tanulás eredményességét befolyásoló tényezők vizsgálata.* = A Neveléslélektani kutatások aktuális kérdései. (Szerk.: Kürti Jarmila.) Akadémiai Kiadó, Budapest, 1990. 152-164. p.
3. Kozéki Béla – Entwistle, N.J.: *Tanulási orientációk az iskolában.* = A Neveléslélektani kutatások aktuális kérdései. (Szerk.: Kürti Jarmila.) Akadémiai Kiadó, Budapest, 1990. 28-42. p.
4. Lappints Árpád (2002): Tanuláspedagógia. A tanulás tanításának alapjai. Comenius BT, Pécs
5. Szitó Imre (1987): *A tanulási stratégiák fejlesztése.* Kiadja: ELTE Társadalom- és Neveléstudományi Tanszéke, Bp. (Iskolapszichológia 2.)

Tevékenységek:

1. Előkészítés, témára hangolás – frontális munka: megbeszélés.
A hallgatók által alkalmazott tanulási módszerek.
2. A tanulás mezostratégiái:
 - egyéni munka: tanulási stratégia és tanulási stílus meghatározását elősegítő kérdőívek kitöltése,
 - frontális munka: magyarázat a kérdőívek kiértékeléséhez,
 - egyéni munka: a kérdőívek kiértékelése,
 - frontális munka: a kapott eredmények megbeszélése.
3. **Kooperatív módszer beillesztése:**
A különböző tanulási stratégiák és stílusok jellemzőinek meghatározása – cél: a tanult ismeretek rendszerezése kooperatív csoportmunka keretében, „Strukturált rendezés” alkalmazásával:
 - A csoportosítandó jellemzőket egyesével külön kártyákra írjuk és kiosztjuk a csoport tagjai között úgy, hogy mindenki egyenlő számú kártyával rendelkezzen.
 - A terem falára kiragasztunk egy-egy csomagolópapírt, külön a tanulási stratégiáknak és külön a tanulási stílusoknak.

- A hallgatók egyesével felhelyezik a csomagolópapírokon lévő halmazábrákba a náluk szereplő jellemzőket.
- Amikor végeztek a hallgatók, mindenki visszaül a helyére és közösen megbeszélik a feladatokat.

4. Összegezés – frontális munka: visszacsatolás, a hallgatók tevékenységének értékelése.

Segédletek:

Kérdőívek:

KE-3 KÉRDŐÍV

Olvassa el figyelmesen az alábbi mondatokat! Döntse el, hogy az öt válasz közül melyik jellemző Önre, és azt a számot karikázza be!

- 1= azt jelenti, hogy nem jellemző
 2= azt jelenti, hogy inkább nem jellemző, mint igen
 3= nem tudja eldönteni, talán igen is, nem is
 4= inkább jellemző, mint nem
 5= igen, jellemző!

1. Amit tanulok, mindig igyekszem összefüggésbe hozni azzal, amit más tantárgyból tanulunk.	1 2 3 4 5
2. Olvasás közben gyakran megelevenedik előttem, s szinte látom azt, amiről olvasok.	1 2 3 4 5
3. Egyes tantárgyak annyira érdekelnek, hogy az egyetem elvégzése után is foglalkozni akarok vele.	1 2 3 4 5
4. Ha jól akarok felkészülni, a szabályokat szóról szóra kell megtanulnom.	1 2 3 4 5
5. Mindent úgy szeretek tanulni, hogy kis részekre osztom, s a részeket külön – külön tanulom meg.	1 2 3 4 5
6. Azt hiszem, jobban érdekel az, hogy az egyetemet sikeresen elvégezzem, mint az, hogy mit tanulok.	1 2 3 4 5
7. Szóbeli vizsgán nagyon izgulok.	1 2 3 4 5
8. Nagyon jól be tudom osztani a tanulásra szánt időmet.	1 2 3 4 5
9. Nem tudom beismerni a vereséget, még apróbb dolgokban sem.	1 2 3 4 5
10. Ha valamit el kell végeznem, úgy érzem, csak nagyon jól szabad végeznem a dolgomat.	1 2 3 4 5
11. Mindig igyekszem megérteni a dolgokat, még ha először ez nagyon nehéznek látszik is.	1 2 3 4 5
12. Szeretek eljárítani a saját gondolataimmal, még ha nem vezetnek is kézzelfogható eredményhez.	1 2 3 4 5
13. Egyes egyetemi tevékenységek valóban nagyon érdekesek, izgalmasak.	1 2 3 4 5
14. Ha olvasok egy könyvet, arra már nem tudok időt fordítani, hogy elgondolkozzam, mi mindenről szólt.	1 2 3 4 5
15. A problémák megoldása során szívesebben követem a kipróbált utat, mint az ismeretlen újakat.	1 2 3 4 5
16. Elsősorban azért tanulok, hogy majd jó foglalkozást választhassak magamnak.	1 2 3 4 5
17. Nagyon izgulok, mikor az oktatók munkámat értékelik.	1 2 3 4 5
18. Az írásbeli feladatok végzésekor nem szoktam kifutni az időből.	1 2 3 4 5
19. Nagyon élvezem a többi tanulóval való versengést az egyetemen.	1 2 3 4 5
20. Úgy érzem, kötelességem, hogy keményen dolgozzam az egyetemen.	1 2 3 4 5
21. Gyakran teszek fel magamban kérdéseket azzal kapcsolatban, amit olvastam, vagy az órán hallottam.	1 2 3 4 5
22. Azt szeretem csinálni, amiben a saját ötleteimet, fantáziámat használhatom.	1 2 3 4 5
23. Elsősorban azért tanulok, hogy többet tudjak meg azokból a tantárgyakból, amelyek igazán érdekelnek.	1 2 3 4 5
24. Legjobban akkor értem a szakkifejezések jelentését, ha a tankönyv meghatározását idézem fel szóról szóra.	1 2 3 4 5
25. Szerintem a problémákat mindig gondosan, logikusan kell elemezni, anélkül, hogy az ösztönös belátásunkra támaszkodnánk.	1 2 3 4 5
26. Ha keményen dolgozom, az csak azért van, hogy mesterképzésben tanulhassak tovább.	1 2 3 4 5
27. Mindig aggódom, hogy lemaradok a munkában.	1 2 3 4 5
28. Mindig gondosan megszervezem a munkámat.	1 2 3 4 5
29. Nagyon fontos nekem, hogy amikor csak képes vagyok rá, mindent jobban csináljak, mint a többiek.	1 2 3 4 5
30. Nem bánom, ha nagyon sokáig kell is dolgoznom, hogy rendesen elvégezhessem a feladataimat.	1 2 3 4 5
31. Amit olvasok, azt igyekszem kapcsolatba hozni a saját tapasztalataimmal.	1 2 3 4 5
32. Azt szeretem, ha az oktatók sok szemléltető példát, saját tapasztalatot említenek, hogy megértessék velünk a dolgokat.	1 2 3 4 5
33. Szabadidőm nagy részét azzal töltöm, hogy olyan érdekes témákkal foglalkozzam, amelyekről tanulunk.	1 2 3 4 5
34. Szeretem, ha az írásbeli munkánál pontosan elmagyarázzák, mit kell csinálnom.	1 2 3 4 5
35. Mindig kitarok egy megoldási mód mellett mindaddig, amíg végleg be nem bizonyosodik, hogy nem jó.	1 2 3 4 5
36. Ha keményen dolgozom, az csak azért van, hogy a szüleimet ne hagyjam cserben.	1 2 3 4 5
37. Valahogy sohasem tudom olyan jól megcsinálni a dolgokat, ahogy szerintem képes lettem volna.	1 2 3 4 5
38. Ha rosszul csináltam valamit, mindig megpróbálok rájönni az okára, hogy legközelebb jobban csináljam.	1 2 3 4 5
39. Ha valamit nagyon kívánok, nagyon rámenős tudok lenni.	1 2 3 4 5
40. Ha valamibe belefogtam, kitarok, még ha nehéznek találok is.	1 2 3 4 5
41. Ha csak lehet, magam szeretek jegyzeteket készíteni.	1 2 3 4 5
42. Azt hiszem, hajlamos vagyok az elhamarkodott következtésekre.	1 2 3 4 5
43. Az egyetemen olyan témákkal is foglalkozom, amelyek csodálatosan érdekesek, izgalmasak.	1 2 3 4 5
44. Csak akkor írok le valamit az órán, ha az oktató mondja.	1 2 3 4 5
45. Azt szeretem, ha az oktató a témánál marad, és nem tesz kitérőket.	1 2 3 4 5
46. Azt hiszem, azért járok egyetemre, mert nem volt más választási lehetőségem.	1 2 3 4 5
47. Mások valahogy mindig jobban tudják csinálni a dolgokat, mint én.	1 2 3 4 5
48. Ha a körülmények nem megfelelőek a tanuláshoz, mindig próbálok segíteni rajta.	1 2 3 4 5
49. Vizsga, referátum előtt mindig nagyon izgulok, de ettől mintha még jobban tudnék aztán szerepelni.	1 2 3 4 5
50. Én mindig komolyan veszem a munkám, bármi legyen is az.	1 2 3 4 5
51. Hogy jobban megértssem, amiről tanulok, a mindennapi tapasztalataimmal kapcsolatba hozni.	1 2 3 4 5

- | | |
|---|-----------|
| 52. Az írásbeli feladatokban mindig az én saját véleményemet igyekszem kifejteni. | 1 2 3 4 5 |
| 53. Sok mindent nagyon szeretek, élvezek az iskolai munkában. | 1 2 3 4 5 |
| 54. Általában csak azt olvasom el, ami kötelező. | 1 2 3 4 5 |
| 55. Ha valamit magyarázok, igyekszem minél több részletre kitérni. | 1 2 3 4 5 |
| 56. Csak akkor dolgozom keményen, ha kénytelen vagyok, mert az oktató kifejezetten megköveteli. | 1 2 3 4 5 |
| 57. Sokszor nem tudok elaludni, mert az iskolai dolgok miatt aggódok. | 1 2 3 4 5 |
| 58. Gondosan megtervezem a tanulási időmet, hogy minél jobban hasznosíthassam. | 1 2 3 4 5 |
| 59. Minden játékban azért veszek részt, hogy győzzek, nem csak a szórakozás kedvéért. | 1 2 3 4 5 |
| 60. Ha fáradt vagyok, akkor is rendszeresen végigcsinálom a feladatomat. | 1 2 3 4 5 |

Értékelés:

Az azonos sorszámra végződő tételek értékeit összeadva megkapjuk mind a tíz összetevő pontértékét (ez egyenként maximálisan 30 pont lehet). Ezt követően a három fő stratégia pontértéke is kiszámítható a 3-3 összetevő pontértékeinek összeadásával.

- A) mélyreható: 01 mélyreható; 02 holista; 03 intrinsic
 B) reprodukáló: 04 reprodukáló; 05 szerialista; 07 kudarckertülő
 C) szervezett: 08 szervezett; 09 sikerorientált; 10 lelkiismeretes
 06 instrumentalista

(Balogh László (1992): Tanulási stratégiák, technikák és fejlesztésük. Kiadja: KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszéke és a Meggyessy Önképviseleti Csoport, Debrecen, 9-15.p.
 Kozéki B. – Entwistle, N.: Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében. = Pszichológia, 1986. 2.sz. 289-291.p.)

TANULÁSI STÍLUS KÉRDŐÍV

Olvassa el figyelmesen az alábbi mondatokat! Döntse el, hogy az öt válasz közül melyik jellemző Önre, és azt a számot karikázza be!

- 1= azt jelenti, hogy nem jellemző
 2= azt jelenti, hogy inkább nem jellemző, mint igen
 3= nem tudja eldönteni, talán igen is, nem is
 4= inkább jellemző, mint nem
 5= igen, jellemző!

A hármas választ lehetőleg ritkán használja, csak akkor, ha semmiképpen sem tud dönteni!

- | | |
|---|-----------|
| 1. Ha látom és hallom is a megtanulandó szöveget, nagyon könnyen megjegyzem. | 5 4 3 2 1 |
| 2. Hangosan szoktam elolvasni a tananyag szövegét, mikor felkészülök. | 5 4 3 2 1 |
| 3. Szívesebben tanulok az osztálytársammal, vagy a barátommal, barátnőmmel, mint egyedül. | 5 4 3 2 1 |
| 4. Nagyon hasznos számomra, ha a tanár ábrákat mutat be a táblán vagy az írásvetítőn, amikor magyaráz. | 5 4 3 2 1 |
| 5. Ha ábrát készítek, jobban megértem a leckét, mintha csak olvasom. | 5 4 3 2 1 |
| 6. Jól tudok úgy tanulni, ha csupán némán olvasva átveszem a leckét. | 5 4 3 2 1 |
| 7. Szívesebben töltöm az időmet rajzolással, festéssel, mint sportolással vagy testmozgást igénylő játékkal. | 5 4 3 2 1 |
| 8. Gyakran előfordul, hogy szóban elismétlem, „felmondom” magamnak a leckét. 5 4 3 2 1 | |
| 9. Ha leírom magamnak azt a szöveget, amit meg kell tanulnom, akkor könnyebben megjegyzem, mintha csak látom vagy hallom. | 5 4 3 2 1 |
| 10. Nem szeretem azokat a feladatokat, amelyeken törnöm kell a fejem. | 5 4 3 2 1 |
| 11. Nyugtalanít, ha tanulás közben csend van körülöttem. | 5 4 3 2 1 |
| 12. Jobban kedvelem azokat a feladatokat, ahol kézzelfogható dolgokkal, tárgyakkal kell foglalkozni, mint ahol csak rajzok, ábrák vagy szövegek vannak. | 5 4 3 2 1 |
| 13. Jobban megy nekem az olyan feladat, ahol valamilyen mozdulatot kell megtanulnom, mint ahol szövegeket kell megérteni. | 5 4 3 2 1 |
| 14. Jobb, ha a tanár magyarázatát meghallgatom, mintha a könyvből kellene megtanulni az anyagot. | 5 4 3 2 1 |
| 15. A szabályokat szóról szóra „bevágom”. | 5 4 3 2 1 |
| 16. Ha ábrát készítek magamnak, jobban megértem a leckét, mintha más által készített rajzot nézegetnék. | 5 4 3 2 1 |
| 17. Amikor a tanár felszólít és kérdez tőlem valamit, gyakran előbb válaszolok, minthogy át tudnám gondolni, mit is mondok. | 5 4 3 2 1 |
| 18. Szeretem, ha kikérdezik tőlem, amit megtanultam. | 5 4 3 2 1 |
| 19. Ha vannak képek, ábrák a könyvben, könnyebb a tanulás. | 5 4 3 2 1 |
| 20. Ha megbeszéltem valakivel a tananyagot, akkor hamarabb megtanulom. | 5 4 3 2 1 |
| 21. Teljesen csendben tudok csak tanulni. | 5 4 3 2 1 |
| 22. Amikor új dolgokat tanulok, jobban szeretem, ha bemutatják, mit kell csinálnom, mintha szóban elmondják, mit kell tennem. | 5 4 3 2 1 |
| 23. Ha valaki szóban elmondja nekem a leckét, sokkal könnyebben megértem, mintha egyszerűen csak elolvasom. | 5 4 3 2 1 |
| 24. Egyedül szeretek tanulni. | 5 4 3 2 1 |
| 25. Tanulás közben nagyon zavaró, ha beszélgetnek körülöttem. | 5 4 3 2 1 |
| 26. Akkor tanulok könnyen, ha közben szól a rádió vagy a magnó. | 5 4 3 2 1 |
| 27. Akkor vagyok biztos magamban, ha szóról szóra megtanulom a leckét. | 5 4 3 2 1 |
| 28. Gyakran előfordul, hogy megtalálom a számtanpélda megoldását, de nem tudom elmagyarázni és bebizonyítani, hogy jutottam el a megoldáshoz. | 5 4 3 2 1 |
| 29. Szívesebben bemutatom, hogyan kell valamit csinálni, minthogy elmagyarázzam. | 5 4 3 2 1 |
| 30. Gyakran előfordul, hogy olyan dolgokat is megtanulok, amiket nem nagyon értek. | 5 4 3 2 1 |
| 31. Amikor egy számtanpéldát megoldok, szinte minden lépést meg tudok indokolni, hogy miért tettem. | 5 4 3 2 1 |
| 32. A tanári magyarázat nem sokat jelent nekem, a könyvből mindent meg tudok tanulni. | 5 4 3 2 1 |
| 33. Több olyan dolgot tudok csinálni, amit nehéz lenne szavakkal elmagyarázni (játékok és szerkezetek javítása, makramé stb.). | 5 4 3 2 1 |
| 34. Mozdulatokat könnyebben megjegyzek, mint képeket vagy ábrákat. | 5 4 3 2 1 |

A kérdőív skálái:

- Auditív: 2, 6n, 8, 14, 23, 32n
- Vizuális 4, 5, 19, 22, 29
- Mozgásos 7n, 9, 12, 16, 33, 34
- Társas 3, 18, 20, 24n
- Csend 11n, 21, 25, 26n
- Impulzív 1n, 13, 17, 28, 31n
- Mechanikus 10, 15, 27, 30

Értékelés:

Az „n” betűvel jelzett item értékét úgy kapjuk meg, hogy 6-ból kivonjuk az item eredeti skálaértékét. A 11. sorszámú kérdésnél tehát ha pl. az 5-öst karikázta be az egyén, akkor $6-5=1$ értéket kell nekünk a skálaérték számításánál figyelembe venni. Az egyes skálaértékeket akkor tudjuk megfelelően összehasonlítani, ha átlagokkal számolunk. Az auditív skála esetén ez azt jelenti, hogy a kapott összeget 6-tal, a mechanikus stílus esetén 4-gyel stb. osztjuk.

Az értékelés lényege: összeadni az egyes stílusokra vonatkozó pontértékeket, s a maximális pontszámhoz (az adott stílushoz tartozó tételek számát kell szorozni 5-tel) viszonyítva a kapott értékeket százalékban kifejezhető minden egyes stílus szerepe a tanulók tanulmányi tevékenységében. Ez támpontokat nyújt ahhoz, hogy mire lehet támaszkodni, illetve mit kell erőteljesen fejleszteni az egyén tanulási módszereiben.

(Szitó Imre: (1987): A tanulási stratégiák fejlesztése. Kiadja: ELTE, Bp., 39-42.p. (Iskolapszichológia 2.

Balogh László (1992): Tanulási stratégiák, technikák és fejlesztések. Kiadja: KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszéke és a Meggyessy Önképviseleti Csoport, Debrecen, 17-21.p.)

Feladatkártyák:

Mélyreható stratégia:

Az új ismereteket a régiekhez kapcsolja.

Törekszik a dolgok megértésére.

Rendszerezi a megtanultakat.

Összefüggéseket keres különböző tantárgyakban.

Szervezett stratégia:

Jó időbeosztással tanul.

Határidőre elkészül a feladataival.

Törekszik a hibák kijavítására.

Tervet készít a felkészüléshez.

Reprodukáló stratégia:

Részletek megjegyzésére törekszik.

Jól bevált megoldásmódokat alkalmaz.

Pontos, egyértelmű instrukciókat vár a tanártól.

Nem vállal többletfeladatokat.

Auditív stílus:

Szereti a zenét, emlékszik a dalszövegekre.

Hangosan olvasva tanul.

Az órai magyarázat hasznosabb számára, mint a tankönyv szövegének elolvasása.

A hallott információkat könnyen megjegyzi.

Vizuális stílus:

Képzeteiben maga előtt látja a könyv egyes részeit.

Könyvekben, előadásokban a vizuális tartalmat kedveli.

Tanuláskor segíti az ábra, grafikon, magyarázó rajz.

Jól tájékozódik a könyvekben.

Mozgásos stílus:

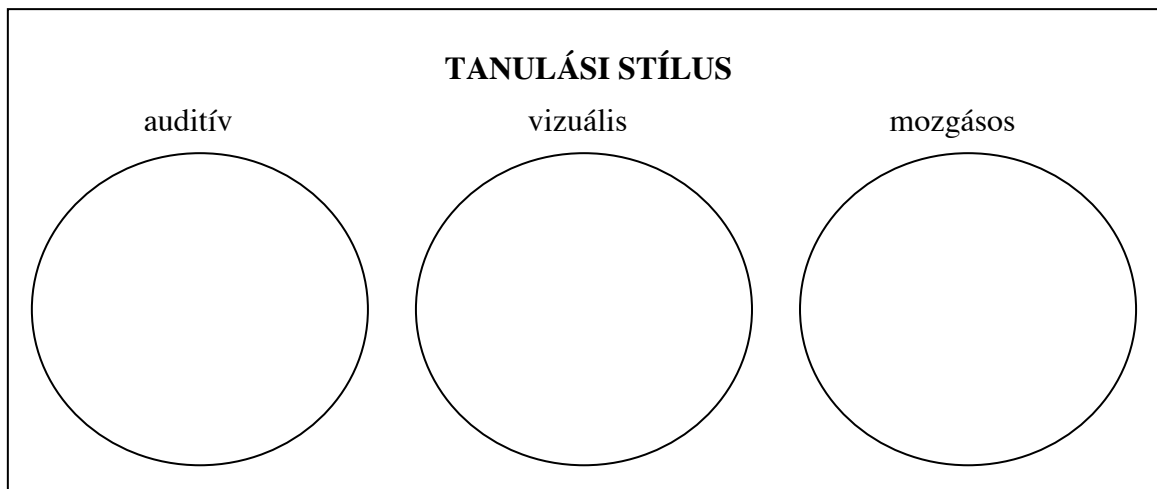
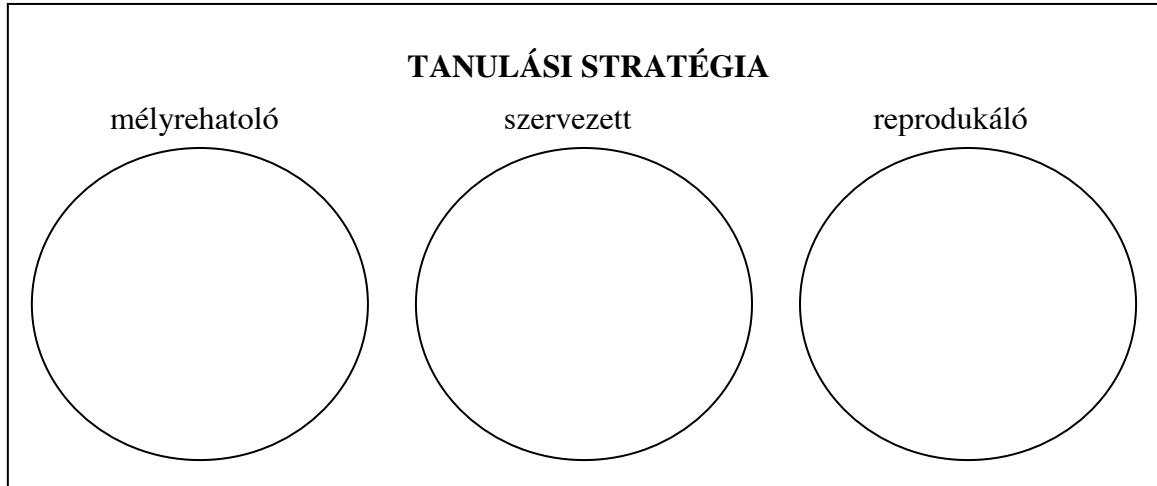
Tanulás közben szívesen hajt végre mozgásos tevékenységeket.

Magyarázó ábrákat készít a megtanulandó anyaghoz.

Gyakran leírja a megtanulandó anyagot.

Élvezi a kézműves tevékenységeket.

Halmazábrák:



2. FOGLALKOZÁSTERV FAJTÁJA: Kész foglalkozásminta átvétele

Nem csak kooperatív technikákat ismerhet meg és tanulmányozhat az oktató, hanem kész kooperatív foglalkozásterveket is, melyek a felsőoktatásban is rendelkezésre állnak.

(BacsKay Bea-Lénárd Sándor-Rapos Nóra-L.Ritók Nóra: Kooperatív tanulás. Oktatási programcsomag a pedagógusképzés számára. Készült a Nemzeti Fejlesztési Terv Humánerőforrás-fejlesztési operatív program 2.1 Intézkedés hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az oktatási rendszerben központi program „A” komponense keretében. Kiadja az Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.

Inkluzív nevelés-kooperatív tanulás. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények számára. Készült a Nemzeti Fejlesztési Terv Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program 2.1. intézkedés Hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az oktatási rendszerben központi programjának „B” komponense (Sajátos nevelési igényű gyerekek együttnevelése) keretében. Szerk.: Szabó Ákosné, Bp., 2007. = www.sulinovaadatbank.hu)

Az adott kontaktóra céljához legjobban illő foglalkozásterv változtatás nélkül is alkalmazható. Amennyiben a terv csak a foglalkozás lépéseit tartalmazza, akkor azt a meghatározott részcélok megvalósításához illő kooperatív módszerekkel ki kell egészíteni.

2/a Kész foglalkozásminta átvétele¹

A foglalkozás témája: A szabályozás hatása a tervezésre

Címszavak:

- a közoktatás tartalmi szabályozása,
- törvények átalakulása,
- NAT.

Célok:

A hallgatók ismerkedjenek meg a szabályozás változásaival és azok hatásával a tanár tervezőmunkájára.

Fejlesztendő kompetencia:

A foglalkozás révén a hallgató képessé válik a pedagógiai folyamat tervezésére, ezen belül pedagógiai munkájának - a feltételek árnyalt elemzése alapján - átfogó és részletekbe menő megtervezésére.

Eszközök, segédanyagok:

Csomagolópapír, filctoll, gyurmaragasztó, dokumentumok, irodalmak: 1978. évi tanterv, NAT1 (Művelődési és Közoktatási Minisztérium, 1995), NAT2 (www.om.hu), 2005. évi középszintű érettségi feladatok (www.om.hu).

Igényelt idő:

2x45 perces szeminárium

Felhasznált irodalom:

1. A közoktatás tartalmi szabályozásának rendszere Magyarországon. Oktatáspolitikai Elemzések Központja, OKI, Budapest, 2003.
2. Halász Gábor – Kovács Katalin: Az OECD tevékenysége az oktatásügy területén. In: Bábosik István – Kárpáti Andrea (szerk.): Összehasonlító pedagógia. Books in Print, Budapest, 2002.
3. Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2003. OKI, Budapest, 2004.
4. Knausz Imre: A tanítás mestersége. Budapest, IFA. 2002.

Tevékenységek:

Kész foglalkozásminta:

- *A szemináriumvezető alakítson ki kis csoportokat (3–6 fő) műveltségterületenként vagy kapcsolódó műveltségterületenként! Minden csoport 4 anyagot kap:*
 - o *1978. évi tanterv,*
 - o *NAT1,*
 - o *NAT2,*
 - o *2005. évi normál szintű érettségi feladatok adott tantárgyból.*
- *Minden csoport a saját műveltségterületéhez kapcsolódóan jellemezze a szabályozás szintjén bekövetkezett változásokat! Készítsen erről összefoglaló posztert csomagolópapírra!*
- *Kettős kör módszerével (lásd: Segédletek) mutassák be a csoportok a saját műveltségterületükre vonatkozó megállapításaikat!*
- *A csoportbemutatók után készítsenek közösen összefoglalót arról, hogy milyen szempontok alapján jellemezhetők a változások, s ezek milyen hatással vannak a tanári tervezésre (lásd: Segédletek)!*

Segédletek:

Alkalmazott kooperatív technika:

Kettős kör módszer:

A csoportok tagjai két körben helyezkednek el. Először a belső körben álló csoportoknak 5 perc alatt kell beszámolniuk a külső körben velük szemben álló csoportoknak. Ezt követően a külső csoport tagjai Szóforgó módszerrel (egyessel, egymás után) értékelik a hallottakat. Majd szerepcsere következik: a külső kör számol be, és a belső kör értékeli.

Tantervi változások (Tréneri háttéranyag)

AZ IRÁNYÍTÁS ALAKULÁSA

Részben a demográfiai viszonyok jelentős változása, részben az élethosszig tartó tanulás kiteljesedése vezetett el az oktatási rendszer hatalmas bővüléséhez. Meghatározó szerep jutott ebben a piaci viszonyok megerősödésének, ennek következtében a felelősségi viszonyok átalakulásának. A korábbinál jóval meghatározóbb erejű és nagyságú oktatási rendszerek működtetése már nehezen volt kivitelezhető a korábbi strukturális viszonyok között, így elindult az oktatásirányítás újraértelmezése. A változás iránya nem írható le egy egyirányú folyamatként, sőt még az egyes országok esetén sem egyértelmű az irányításra vonatkozó reformok természete. Talán némi általánosítással mégis kijelenthető, hogy a közép-kelet-európai országokban a decentralizálás volt jellemző. Ez egyaránt jelenti a már korábban említett finanszírozási és felelősségi viszony helyi szintre kerülését és a tartalmi szabályozás deregularizálását. Így lett hazánkban is a közoktatás központi és önkormányzati feladat. A finanszírozási megosztását szabályozó 1990. évi LXV. – az önkormányzatokról szóló – törvény az oktatásellátás felelősségét a helyi önkormányzatokra ruházta, és ehhez átadta a korábban állami tulajdonú közoktatási létesítmények tulajdonjogát. Ugyanebben az évben a közoktatási törvény módosítása lehetővé tette a nem állami közoktatási intézmények alapítását is. Majd az 1993. évi új közoktatási törvény egyben az oktatásirányítás és -finanszírozás feladatrendszerének megosztását is újradefiniálta a központi kormányzat, a fenntartók és az iskola között, amelynek legfontosabb elemei a következők voltak. Az oktatásellátás feladata a helyi önkormányzatokhoz került; ezt a feladatot saját intézmények fenntartásával – vagy más iskolafenntartókkal kötött közoktatási megállapodás keretében –

kell ellátniuk, oly módon, hogy a közoktatási törvényben előírt tandíjmentes képzést a lakosságuk tanulóinak biztosítsák. Ehhez a központi költségvetés az iskolába járó tanulók létszáma alapján – iskolatípusonként differenciált – normatív támogatással, valamint közoktatási célprogramok támogatásával járul hozzá. A nemzetközi viszonyokhoz képest is a magyar közoktatásügy volt az egyik legdecentralizáltabb rendszer a tartalom, a személyzet, az infrastruktúra és a finanszírozás terén is (1. sz. táblázat).

1. sz. táblázat: A különböző szinteken meghozott döntések aránya az alsó középfokú oktatásban, 1996 (%)

Országok	Központi-Szövetségi	Állami	Regionális-Tartományi	Alsóbb területi	Helyi	Iskolai
Ausztria	35	18	-	-	22	25
Belgium	-	10	2	61	-	26
Cseh K.	17	-	-	21	10	52
Dánia	26	-	-	-	43	31
Anglia	20	-	-	-	18	62
Skócia	9	-	-	-	51	40
Finnország	-	-	-	-	64	36
Franciaország	32	-	11	27	-	29
Görögország	56	-	22	-	-	23
Hollandia	24	-	-	-	3	73
Írország	47	-	-	-	-	53
Korea	37	-	31	7	-	25
Magyarország	-	-	-	-	35	65
Németország	4	28	15	-	16	37
Norvégia	35	-	-	-	55	9
Olaszország	39	-	25	-	3	33
Portugália	69	-	7	-	-	24
Spanyolország	3	46	10	-	-	41
Svédország	13	-	-	-	22	66
Törökország	94	-	-	-	-	6
Új-Zéland	34	-	-	-	-	66
USA	-	-	-	2	69	29

Forrás: OECD, 1998.

A TÖRVÉNYEK ÁTALAKULÁSA

Magyarországon a decentralizálódás folyamatát jogi és tartalmi szabályozás szintjén, vagyis a törvények és a tantervek mentén is érdemes végiggondolni.

Törvények:

- 1985. évi. I. tv.
„...a törvénynek az alapkonceptiója teljesen megfelelt egy pluralisztikus, többpártrendszerű társadalmi berendezkedésnek...ez egy európai stílusú oktatás szabályozás volt...” (Gazsó, 2001). A törvény vezéreszméje az iskolai és pedagógusi autonómiára épült, ezáltal az iskola meghatározhatta saját nevelési-oktatási feladatait, helyi nevelési rendszerét, és kiegészítő tananyagot is kidolgozhatott. Továbbá a pedagógus megválaszthatta a tananyagtartalmat.
Nem sikerült azonban rendezni még az iskolák strukturális problémáit és a tantervi szabályozás ellentmondásait.
- 1990. évi. XXIII. tv.-módosítás
E törvénymódosítás jelentősége az iskolatulajdonlás monopóliumának megszüntetésében rejlik. Vagyis ez a rendelkezés teremt alapot a felekezeti és a magánszemélyek által történő iskolaalapításra.
- 1993. évi LXXIX. tv.
A mai napig – több módosítással – hatályos törvény nyolc év elteltével rendezte az 1985-ben elindított folyamatokat. Ez a dokumentum szabályozta megnyugtatóan a demokratikus közoktatás alapjait, szereplőinek jogait, feladatait. Kitért a pedagógiai szolgáltató rendszerekre, és 10 évre emelte az általános és egységes oktatást.
- 1995. évi LXXXV. tv.-módosítás
Megszünteti a Tankerületi Oktatási Központokat (TOK).
- 1996. évi LXXII. tv.-módosítás
Megerősíti a gyermeki és tanulói jogokat. Kimondja a NAT bevezetésének kötelezettségét, emellett újra szabályozza a vizsgarendszert, s szól a szektorsemleges finanszírozásról.
- 1999. évi LXVIII. tv.-módosítás
Felülírva a NAT szerepét, kimondja az iskolatípusonkénti kerettantervek kiadásának és a minőségbiztosítási rendszerek kialakításának kötelezettségét.
- 2002. évi XXI. tv.-módosítás
A kerettanterv megszüntetése és az ezzel járó óraszám-kötelezettségek feloldása.
- 2003. évi LXI. tv.-módosítás
Az értékelési rendszer átfogó reformjának kezdeti lépései (a szöveges értékelés bevezetésének és a buktatás feltételeinek megváltoztatása az alsó tagozat 1–3. évfolyamán).

A TANTERVEK ÁTALAKULÁSA

Magyarországon a tartalmi szabályozás „szocialista” modellje már a 80-as évek közepétől kezdve a fellazulás tüneteit mutatta. A szakfelügyeleti rendszer felszámolása (és a szaktanácsadói rendszer létrehozása) 1986-ban azt jelentette, hogy ettől kezdve lehetetlen volt intézményesen ellenőrizni az egyébként továbbra is részletes központi tantervek betartását, és főleg lehetetlen volt az attól való eltéréseket központilag szankcionálni. Másrészt – igaz, meglehetősen szűk keretek között – választható tankönyvek jelentek meg a piacon, elsősorban az alsó tagozaton, valamint sajátos módon a középiskolákban, ahol a szakközépiskoláknak, illetve a gimnáziumoknak készült tankönyveket az ellentétes iskolatípusokban is használni lehetett. A rendszerváltás idején azután mintegy spontán módon megvalósult a tantervi pluralizmus, elsősorban a következő tényezők hatására. 1989-től megjelentek a színen a szerkezetváltó (hat- és nyolcosztályos) gimnáziumok. Ezek az iskolák már létrejöttüket is részben a szakma tantervi törekvéseinek köszönhetik: annak a törekvésnek, hogy bizonyos tantárgyakat más szerkezetben, a koncentrikus ismétlést elkerülve lehessen tanítani. Az egyházak fokozatosan visszakapták 1948-ban államosított iskoláikat, és most természetesen saját tanterv szerint kívánták folytatni a tanítást. Alapítványi és magániskolák jöttek létre, értelemszerűen saját tantervvel. Bizonyos tantárgyak tananyaga hirtelen elavult, és egyszerűen lehetetlen volt a régi tantervek alapján tanítani (történelem, állampolgári ismeretek, földrajz, filozófia, sőt részben az irodalom is). Ezzel a folyamattal párhuzamosan már 1989-ben elkezdődtek a Nemzeti alaptanterv (NAT) munkálatai. Az új dokumentum többféle cél eredőjeként jött létre. Sokan biztosítani akarták az iskolarendszer átjárhatóságát egy olyan időszakban, amikor elsősorban a szerkezetváltó gimnáziumok létrejötte miatt ez veszélybe került, sőt megszűnt. Sokan egy olyan tartalmi szabályozási modellt akartak létrehozni, amely jogszerűen meghatározott feltételek között biztosítja az iskolák autonómiáját. Sokan a képzés szerkezetének átalakítását tekintették főcélnek: a kezdőszakasz meghosszabbítását 4-ről 6 évre és a mindenki számára kötelező alapozó képzés meghosszabbítását 8-ról 10 évfolyamra. Sokan a tartalom átalakítását, modernizálását, új tartalmaknak az iskolákba való bevitelét érezték a legfontosabbnak. Sokan azt várták, hogy a NAT majd megszilárdítja a magas kultúra, a nemzeti kultúra pozícióit egy olyan korszakban, amikor ezt a szabadpiaci hatások – elsősorban a média révén – folyamatosan veszélyeztetik. A Nemzeti alaptantervet a kormány 130/1995. számú rendelete adta ki. A dokumentum formailag az angol modellt követi, amennyiben iskolatípusok felett álló egységes tanterv, és évfolyamok helyett képzési szakaszokra tagolódik, azaz a követelmények teljesítését a 4., a 6., a 8. és a 10. évfolyam végére írja elő. Tartalmilag azonban a kontinentális hagyományoknak megfelelően továbbra is tananyagközpontú (a fejlesztési követelmények kidolgozottsági szintje meg sem közelíti az angol nemzeti tantervet), és arról sem beszélhetünk, hogy a „hétköznapi tudás” aránya a tananyagban számottevően megnőtt volna. Újszerű – talán példátlan – vonása ugyanakkor, hogy nem határozza meg a kötelező tantárgyakat: a tananyagot ún. műveltségi területekbe szervezi, és az iskolákra bízta a tantárgyak (és a tantárgyakhoz tartozó óraszámok) meghatározását. A NAT egy kétpólusú szabályozási modell egyik pólusát képviselte. A másik póluson az iskolák helyi tantervei álltak. A helyi tantervek határozták meg – egyebek mellett – az adott iskolában tanított tantárgyakat, azok óraszámait évfolyamonként, az egyes tantárgyak tematikáját és követelményeit. E modell szerint valójában a helyi tanterv szabályozott, tartalmaznia kellett azonban mindazokat a követelményeket, amelyeket a NAT előírt. A helyi tantervek pontos tartalmát az 1993. évi többször módosított LXXIX. tv. 48. § (1) határozza meg. A helyi tanterveknek 1998 tavaszára kellett elkészülniük, és az 1998/99-es tanévben léptek életbe először az 1. és a 7. évfolyamon.

A NAT szokatlanul éles vitákat váltott ki egyrészt a pedagógusok, másrészt a politikusok, harmadrészt a szélesebb értelmiségi közvélemény körében, és pedig mind elfogadása előtt,

mind azután. Az alábbiakban megkíséreljük számba venni a vitákra is okot adó legfontosabb ellentmondásokat. Egyesek a NAT-ban elsősorban az iskolai autonómia kiterjesztésének lehetőségét látták, vagyis azt, hogy a központi tantervek szabályozó szerepét a helyileg kialakított iskolai tantervek veszik át. Ennek megfelelően a viták és munkálatok során igyekeztek csökkenteni a bürokratikus beavatkozás lehetőségét, azaz a NAT konkrét előíró jellegét. Mások a kultúra újraanonizálásának lehetőségét látták a NAT-ban, és igyekeztek minél pontosabb követelménylistákat elhelyezni benne. A két cél csak egymás ellenében volt megvalósítható. Minél puhábban szabályoz a NAT, annál erősebb a hatása a helyi tantervekre a tankönyvpiacnak és a felvételi vizsgáknak. A viták során fel kellett ismerni, hogy az iskolák autonómiáját nemcsak az állam korlátozhatja, hanem más kemény tényezők is: a versenyszféra (tankönyvek) és az autonómiát élvező felsőoktatás is. A NAT a rendszeres diszciplináris oktatás kezdeteit az 5. évfolyamról a 7. évfolyamra akarta kitolni (a kezdőszakasz meghosszabbítása). Ez együtt járt volna az alapfokú képzés felső határának kitolásával a 8. évfolyamról a 10. évfolyamra. A 11–12. évfolyam tananyagát a NAT egyáltalán nem szabályozta. Az érettségit nem adó szakképzés során (amely az új szabályozás szerint nem kezdődhet el a 11. évfolyam előtt) ezt a tananyagot a szakképzés szükségletei határozzák meg, a középiskolákban pedig az érettségi vizsga általános követelményei. (Ezeket a követelményeket a kormány 100/1997. számú rendelete határozta meg.) Ez a képzési szerkezet nem felelt meg egyetlen magyarországi iskolatípus szerkezetének sem, ezért megvalósítása nagy ellenállásba ütközött. A NAT számos új műveltségi anyag tanítását írta elő (társadalmi ismeretek, emberismeret, tánc és dráma, médiaismeret stb.), amelyek tanítására azonban a tanárok általában nem voltak felkészülve. Ez eleve kérdésessé tette a sikert, és előre látható volt, hogy az ún. modernizációs tartalmak a helyi tantervekben csak formálisan és alárendelten fognak megjelenni. Az 1998-ban hatalomra került pártok már választási programjukban sem hagytak kétséget afelől, hogy a NAT alapján készült helyi tantervek bevezetését le fogják állítani, és a szabályozás új rendszerére fognak áttérni. Valóban, 2000 nyarára elkészültek és az oktatási miniszter 28/2000. számú rendeletével megjelentek a kerettantervek, amelyek 2001 szeptemberétől lépnek életbe először az 1., az 5. és a 9. évfolyamon. Továbbra is érvényben hagyta ugyanakkor a Nemzeti alaptantervet, de a kormány úgy módosította rendeletét, hogy a követelmények szakaszolása (6+4) érvényét veszti, és azokat a 12. évfolyam végéig kell teljesíteni. A kerettantervek látszólag konkretizálják, valójában helyettesítik a NAT-ot. A változás lényege a következőkben foglalható össze. Visszaállt a tananyag hagyományos, az iskolarendszer szerkezetéhez igazodó tagolása, a 4+4+4-es rendszer, amelynek utolsó négyéves ciklusa a szakiskolák esetében 2 év általános képzést és 2 év szakképzést jelent. (Bár ez elvileg a szerkezetváltó gimnáziumokra is vonatkozik, a rendelet számukra lehetővé teszi, hogy a magyar és történelem tárgyak tananyagát a saját szerkezetüknek megfelelően rendezzék el.) Az angol típusú tantervi szabályozás kísérlete leállt, és a magyar közoktatás visszatért a kontinentális modellhez: a kerettantervek iskolatípusok szerint differenciáltak és évfolyamokra tagolódnak. Természetesen meghatározzák a tanítandó tantárgyakat és azok évfolyamonkénti óraszámát is. A jelen helyzetet újabb változások jellemzik, hiszen 2004 őszén hatályba lépett a NAT2., amely felelevenítve az első NAT hagyományait, megkísérli a helyi szintek hatásosabb szakmai támogatását. Ehhez nem csupán a kerettantervi kínálatot bővítik, hanem azokhoz úgynevezett programcsomagokat kínálnak, amelyek kézzelfogható segítséget kívánnak nyújtani a mindennapi pedagógiai gyakorlat számára. A tanítási program formailag nemcsak abban különbözik az előíró tantervtől, hogy részletesebb (hiszen konkrét fogódzókat akar adni a tanárnak), hanem abban is, hogy a tanulói tevékenységek (feladatok, módszerek) leírása központi helyet foglal el a dokumentumban. A tanítási program gyakran nemcsak a tanítás részletesen kidolgozott tervét tartalmazza, hanem magukat a tanítás során felhasználható információhordozó eszközöket is. Ez valójában el is várható egy jól felépített

tanítási programtól, hiszen éppen ezek nyújtják a legnagyobb segítséget a tanárnak. Ilyenkor beszélünk programcsomagról. Egy tanítási programcsomag például a következő elemeket tartalmazhatja (a programon kívül):

- tankönyvek;
- feladatlapok, munkafüzetek;
- videokazetták;
- diasorozatok, képek;
- írásvetítő-fóliák;
- kísérleti eszközök;
- multimédiás CD-ROM-ok.

(Knausz, 2002)

¹ Bacskay Bea-Lénárd Sándor-Rapos Nóra-L.Ritók Nóra: Kooperatív tanulás. Oktatási programcsomag a pedagógusképzés számára. Készült a Nemzeti Fejlesztési Terv Humánerőforrás-fejlesztési operatív program 2.1 Intézkedés hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az oktatási rendszerben központi program „A” komponense keretében. Kiadja az Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. 182-183.p., 196-201.p.

2/b Kész foglalkozásminta átvétele²

A foglalkozás témája: Tématerv tantárgyhoz

Címszavak:

- a tanári tervezés hazai gyakorlata és szintjei,
- tematikus terv alkalmazása, elkészítésének szempontjai,
- tananyagtartalmi egységek.

Célok:

A hallgatók ismerjék a tématervet és legyenek képesek annak önálló tervezésére.

Fejlesztendő kompetencia:

A foglalkozás révén a hallgató képessé válik a pedagógiai folyamat tervezésére, ezen belül pedagógiai munkájának - a feltételek árnyalt elemzése alapján - átfogó és részletekbe menő megtervezésére.

Eszközök, segédanyagok:

Csomagolópapír, filctoll, gyurmaragasztó, tematikus terv segédlet 1., tematikus terv segédlet 2.

Igényelt idő:

2x45 perces szeminárium

Felhasznált irodalom:

1. Hunyadi Györgyné: Pedagógiai tervezés. Comenius Bt., Pécs, 2000.

Tevékenységek:

Kész foglalkozásminta:

- *A szemináriumvezető foglalja röviden össze a tanári tervezés hazai gyakorlatát és szintjeit! Térjen ki a tematikus terv alkalmazására „A szabályozás hatása a tervezésre” című gyakorlat alapján! Röviden ismertesse a tematikus terv elkészítésének szempontjait!*
- *Ötletroham (lásd: Segédletek) segítségével a hallgatók gyűjtsenek olyan tananyagtartalmi egységeket, témákat, amelyek tématerv alapjául szolgálhatnak! Ezeket a táblára rögzítse a szemináriumvezető!*
- *Párban válasszanak egy konkrét témát a saját szaktárgyukon belül! A szemináriumvezető is ajánlhat tantárgyi témákat.*
- *A szemináriumvezető röviden bemutatja a tématervezés egy lehetséges módját a gondolkodás segítéséhez (lásd: Segédletek):*
 - *Témaválasztás (Mit szeretnék megismerni?, Mit szeretnék megtudni róla?)*
 - *Milyen tantárgyi kapcsolatai vannak a témának?*
 - *Milyen céljaim vannak?*
 - *Milyen tevékenységeken keresztül fogjuk megvalósítani? (Módszerek/Stratégiák)*
 - *Hol kezdjük el...?*
- *A hallgatók alakítsanak ki kis csoportokat (3–6 fő) műveltségterületenként vagy kapcsolódó műveltségterületenként!*
- *Minden csoport készítsen tematikus tervet szakos órájára! Legalább egy tevékenységhez kooperatív módszert is kapcsoljanak a tervezés során! A témát 6–10 tanórai terjedelemben kell feldolgoznia. Ebben segíthet a tematikus terv két lehetséges változatáról szóló melléklet, amely megkönnyítheti a tervezést (lásd: Segédletek). A két*

tervezési forma közül azt válassza a szemináriumvezető, amelyik jobban megfelel a csoport felkészültségének.

- *Minden csoport készítse el nagyban, csomagolópapíron a tématervet, s a Három megy, egy marad módszer (lásd: Segédletek) segítségével ismertessék az elkészült terveket! A látogatás után visszatérve az eredeti csoportokhoz hasznosítsák, beszéljék meg a másik csoportokban hallott tapasztalatokat, ötleteket!*

Segédletek:

Alkalmazott kooperatív technikák:

Ötletroham módszere:

Sorban minden hallgató mond egy ötletet, amit a szemináriumvezető csomagolópapírra feljegyez. Ha valakinek nem jut eszébe semmi, akkor passzolhat. A témák gyűjtése addig folytatódik, amíg a csoport ki nem fogy az ötletekből.

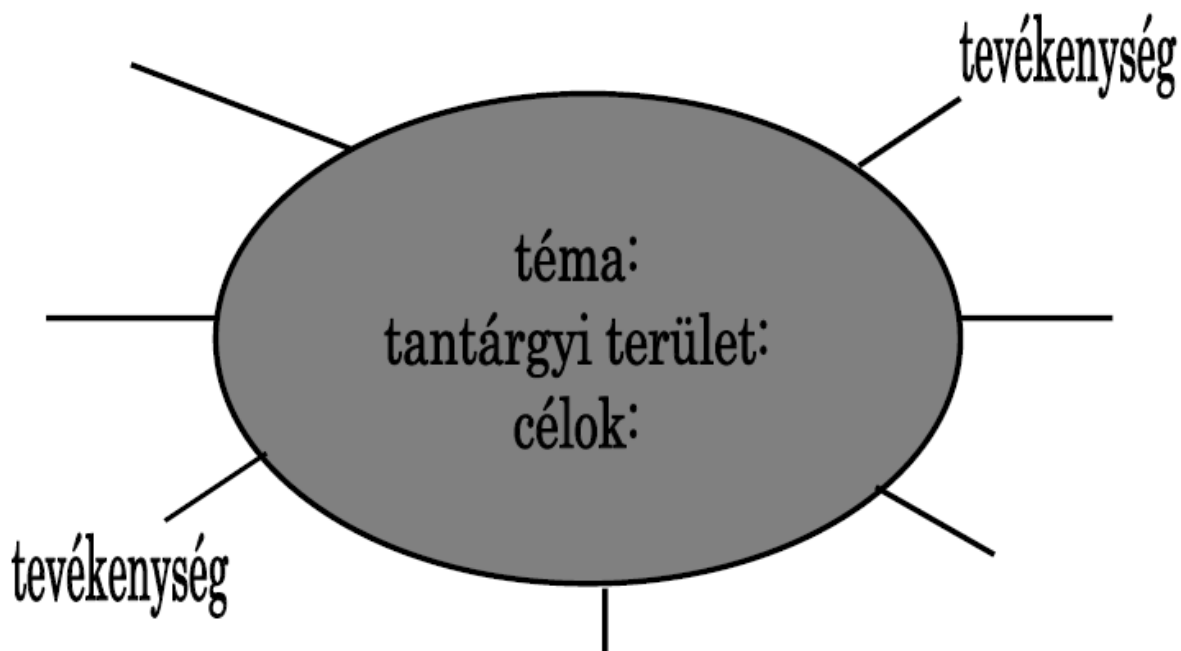
Három megy, egy marad módszer:

Egy csoporttag kivételével a többiek átmennek egy másik csoporthoz. A helyén maradó csoporttag elmagyarázza a saját csoport munkáját a hozzá érkező másik csoport tagjainak. Amikor a csoporttársai visszaérnek, akkor egyik társa felváltja az asztalnál, ő pedig a többiekkel egy újabb csoport munkájával ismerkedik meg. Ez addig folytatódik, amíg minden csoport el nem jut a többi csoporthoz.

A tématervkészítés lépései

- Témaválasztás (Mit szeretnék megismerni? Mit szeretnék megtudni róla?)
- Milyen tantárgyi kapcsolatai vannak a témának?
- Milyen céljaim vannak?
- Milyen tevékenységeken keresztül fogjuk megvalósítani?
- Módszerek/Stratégiák
- Hol kezdjük el...?

Tématerv 1.



Tématerv 2.

A minta segítségével készítse el (kb. 6-10 tanóra/tevékenység) tematikus tervét!

Osztály:

Téma:

Időtartam:

Célok:

.....

Egység	Tananyag	Az oktatás menete	Szervezési mód	Módszerek	Eszközök	Egyéb
1.	Az óra témája: – tények – fogalmak – évszámok – összefüggések...	Az óra menetének terve. Milyen sorrendben követik egymást a különböző feladatok, tevékenységek....	– frontális – csoport – pár – egyéni	– előadás – magyarázat – mozaikmódszer – projekt stb.	– könyv (cím, oldal-szám, feladatlap) – teszt – videofilm	
2.						
3.						

² Bacskay Bea-Lénárd Sándor-Rapos Nóra-L.Ritók Nóra: Kooperatív tanulás. Oktatási programcsomag a pedagógusképzés számára. Készült a Nemzeti Fejlesztési Terv Humánerőforrás-fejlesztési operatív program 2.1 Intézkedés hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az oktatási rendszerben központi program „A” komponense keretében. Kiadja az Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. 183-184. p., 202-204. p.

2/c Kész foglalkozásminta átvétele³

A foglalkozás témája: Projektmunka alkalmazása

Címszavak:

Célok:

A hallgatók ismerjék a kooperatív tanulásszervezés és a projektmunka metszéspontjait.

Fejlesztendő kompetencia:

A foglalkozás révén a hallgató képessé válik a tanulási folyamat szervezésére és irányítására, ezen belül változatos tanítási-tanulási formák kialakítására.

Eszközök, segédanyagok:

TÁ-TI-TI-TÁ lépései fénymásolaton

Igényelt idő:

2x45 perces szeminárium

Felhasznált irodalom:

1. Kagan, Spencer: Kooperatív tanulás. ÖNKONET Kft., Bp., 2004.

Tevékenységek:

Kész foglalkozásminta:

- A TÁ-TI-TI-TÁ lépéseinek elolvasása egyénileg, majd közös megbeszélése.
- Egy, az adott modulhoz kapcsolódó téma felolvasása ennek alapján.
- Csoportbemutatók.
- Értékelés.

Segédletek:

TÁ-TI-TI-TÁ lépései:

1. Osztály-megbeszélés
2. Csoportalkotás
3. Csoportépítés
4. A csoport témát választ
5. Rész-téma választás
6. A rész-téma kidolgozása
7. A rész-téma előadása
8. Felkészülés a csoport-előadásra
9. Csoport-előadás
10. Értékelés
11. Visszatekintés

(Kagan, Spencer: Kooperatív tanulás. ÖNKONET Kft., Bp., 2004. 20:14)

³Inkluzív nevelés-kooperatív tanulás. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények számára. Készült a Nemzeti fejlesztési Terv Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program 2.1. intézkedés Hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az oktatási rendszerben központi programjának „B” komponense (Sajátos nevelési igényű gyerekek együttnevelése) keretében. Szerk.: Szabó Ákosné. suliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Bp., 2007. 36. p.

3. FOGLALKOZÁSTERV FAJTÁJA: Kész foglalkozásminta átalakítása

A kész foglalkozásterv átalakítása egyrészt jelentheti azt, hogy csupán kicseréljük az abban javasolt kooperatív techniká(ka)t más módszer(ek)re. Másrészt módosítást érhetünk el azzal is, hogy megváltoztatjuk az elemek sorrendjét, elhagyunk egy-egy elemet vagy új elemet építünk be a tervbe.

3/a Kész foglalkozásminta átalakítása⁴

A foglalkozás témája: Felkészülés az önálló szaktárgyi terv elkészítésére

Címszavak:

- kooperatív technikák.

Dátum:

A foglalkozás célja:

A megismert együttműködésen alapuló és kooperatív tanulásszervezési eljárások önálló alkalmazása szaktárgyi területen.

Fejlesztendő kompetencia:

A foglalkozás révén a hallgató képessé válik a pedagógiai folyamat tervezésére, ezen belül pedagógiai munkájának - a feltételek árnyalt elemzése alapján - átfogó és részletekbe menő megtervezésére.

Eszközök, segédanyagok:

csomagolópapír, filctoll, gyurmaragasztó, Kagan, S.: Kooperatív tanulás c. könyvéből a Színes KOTTA kártyák, a SEPÁ, a Munkasarok-forgó és a TÁ-TI-TI-TÁ módszerek leírása

Igényelt idő:

2x45 perces szeminárium

Felhasznált irodalom:

1. Horváth Attila: Kooperatív technikák. ALTERN füzetek, OKI, Budapest, 1994.
2. Kagan, S.: Kooperatív tanulás. Önkonet Kft., Budapest, 2004.

Tevékenységek:

Eredeti változat	Módosított változat
Alkossunk kiscsoportokat, úgy, hogy közel azonos szakterületről legyenek egy-egy csoportban!	Alkossunk 4 csoportot!
Mozaik módszer segítségével dolgozzák fel Horváth Attila <i>Kooperatív technikák</i> c. munkájának 55–89. oldaláig terjedő szakaszát négy csoportban! 1. csoport: 55–69. o. 2. csoport: 69–74. o. 3. csoport: 75–81. o. 4. csoport: 82–89. o.	A csoportok <i>Mozaik módszer</i> (lásd: <i>Segédletek</i>) segítségével dolgozzák fel Kagan, Spencer <i>Kooperatív tanulás</i> c. munkája alapján: 1. csoport: Színes KOTTA kártyák 2. csoport: SEPÁ 3. csoport: Munkasarok-forgó 4. csoport: TÁ-TI-TI-TÁ módszereket.

Minden eredeti csoport (vagyis a mozaik módszerben azonos szöveget olvasók) az irodalom feldolgozása és csoportos megbeszélése után fogalmazza meg az önálló tervezés kapcsán felmerülő öt legfontosabb kérdését, kételyét, problémáját! Ezeket írják fel egy-egy kérdéskártyára, s adják oda a mellettük balra levő csoportnak! Nekik meg kell válaszolni a kérdéseket.

Minden eredeti csoport (vagyis a mozaik módszerben azonos szöveget olvasók) az irodalom feldolgozása és csoportos megbeszélése után fogalmazza meg *a megismert módszer szaktárgyi alkalmazása* kapcsán felmerülő öt legfontosabb kérdését, kételyét, problémáját! Ezeket írják fel egy-egy kérdéskártyára, s adják oda a mellettük balra levő csoportnak! Nekik meg kell válaszolni a kérdéseket.

Segédletek:

Alkalmazott kooperatív technikák:

Mozaik módszer:

A részfeladatokat először csoportonként dolgozzák fel, majd a csoportok megtanítják egymásnak a témákat.

⁴ Bacskay Bea-Lénárd Sándor-Rapos Nóra-L.Ritók Nóra: Kooperatív tanulás. Oktatási programcsomag a pedagógusképzés számára. Készült a Nemzeti Fejlesztési Terv Humánerőforrás-fejlesztési operatív program 2.1 Intézkedés hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az oktatási rendszerben központi program „A” komponense keretében. Kiadja az Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. 281-282. p.

3/b Kész foglalkozásminta átalakítása⁵

A foglalkozás témája: Csoportalakítás különböző közösségekben

Címszavak:

- csoportalakítási technikák.

Dátum:

A foglalkozás célja:

A hallgatókat ismerkedjenek meg olyan csoportszervezési eljárásokkal, melyek során lehetővé válik az osztály közösségének fejlesztése, a különféle hátrányokkal élő gyerekek integrálása.

Fejlesztendő kompetencia:

A foglalkozás révén a hallgató képessé válik a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítésére, fejlesztésére.

Eszközök, segédanyagok:

csomagolópapír, filctoll, gyurmarasztó, feladatkártyák, stopperóra

Igényelt idő:

2x45 perces szeminárium

Felhasznált irodalom:

1. Kagan, S.: Kooperatív tanulás. Önkonet, Budapest, 2004.

Tevékenységek:

Eredeti változat	Módosított változat
Alkossunk szakok szerint négyfős csoportokat!	Alkossunk 4 csoportot!
	<i>Minden csoport húzzon egy csoportalakítási technikát tartalmazó feladatkártyát (lásd: Segédletek). A kiosztott csomagolópapírra filctollal a Kerekasztal módszerrel (lásd: Segédletek) írjanak fel minél több eljárást.</i>
	<i>Az elkészült listákat kitesszük a terem falára. A Képtárlátogatás módszerével (lásd: Segédletek) a csoportok értékeljék egymás munkáját.</i>
Mindegyik csoportnak kiosztunk két-két feladatkártyát, melyen különböző osztályszerkezetek találhatók. A kártyák ismétlődjenek, minden kártyát két csoport kapjon!	Mindegyik csoportnak kiosztunk két-két feladatkártyát (lásd: Segédletek), melyen különböző osztályszerkezetek találhatók. A kártyák ismétlődjenek, minden kártyát két csoport kapjon!
Feladat: A csoportok vitassák meg, hogy az előző alkalommal megismert csoportalakítási technikák közül melyiket (melyikeket) alkalmaznák legszívesebben! A megoldásokat indokolni kell.	<i>Csoportmegoldások módszerrel (lásd: Segédletek) a csoporttagok egyezzenek meg közösen, hogy az egyes osztályszerkezetek esetén milyen csoportalakítási módszert alkalmaznának.</i>

Beszámoló: Minden csoport két részre oszlik, megkeresi azt a csoportot, amelyik ugyanazt a kártyát dolgozta föl. Megbeszélik, ki melyik technikát választotta, érvelnek választásuk mellett.

Az újonnan alakult csoportok ismertessék röviden megoldásukat! Hagyjunk lehetőséget reagálásra a többi csoportnak!

Többen a táblánál módszerrel (lásd: Segédletek) egy-egy csoporttag felírja az általuk javasolt módszert. Majd Közös megegyezés módszerével (lásd: Segédletek) minden osztályszerkezetenél egy-egy technikát választanak.

Segédletek:

Alkalmazott kooperatív technikák:

Kerekasztal:

A csoport listát készít, körbeadva a csomagolópapírt, amire mindenki egymás után felír egy-egy csoportalakítási módszert mindaddig, amíg ki nem fogynak az ötletekből.

Képtárlátogatás:

A csoportok körbejárják a termet, és értékelik a többi csoport - falra kirakott – munkáját.

Csoportmegoldások:

Rövid gondolkodási időt követően először mindenki leírja az általa megfelelőnek tartott megoldás(oka)t. Majd forgószínpadszerűen ismerteti az(oka)t a többiekkel. Végül a csoport közös megoldás(oka)t ír fel a csomagolópapírra.

Többen a táblánál:

Minden csoportból egy-egy kiválasztott diák felírja az elkészült megoldást, miközben a csoportok tovább dolgozhatnak.

Közös megegyezés:

Legjobb megoldás keresése, amivel mindenki egyet tud érteni.

Feladatkártyák 1:

- a) vegyes csoportok
- b) szociometriai megközelítés
- c) véletlenszerű csoportszervezés
- d) érdeklődés szerinti csoportok
- e) képesség szerinti csoportok

Feladatkártyák 2:

1. Az osztály tanulmányi szempontból meglehetősen homogén. Nincsenek benne kiugróan tehetséges és egyes területeken nagyon gyenge teljesítményt nyújtó gyerekek. Munkára motiváltságuk igen gyenge, főleg azóta, amióta a jól tanuló gyerekeket hatodik osztály végén elvitték hatosztályos gimnáziumba.

Szociometriai megközelítésben az látható, hogy egymástól elzárkózó, három-négyfős kiscsoportokból áll a közösség, három gyerek peremhelyzetű.

Az osztály létszáma 20 fő.

2. Az osztályra tanulmányi szempontból a két véglet a jellemző: egyes területeken nagyon jó és gyenge teljesítményű, tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek vannak többségben.

Ők az osztály hangadói is. Ennek megfelelően a közösség két táborra szakadt a „tanuljunk vagy ne tanuljunk” vita mentén.

Az osztálylétszám 22 fő.

3. Az osztályban sok – a diákok kétharmada – a tanulási nehézséggel küzdő gyerek. Alapprobléma, hogy a kilenc roma gyerek közül hatnak nem a magyar az anyanyelve, így a tanári magyarázatokat nehezebben értik.

A közösségben konfliktus van a magyarul rosszabbul beszélő beás gyerekek és a többiek közt. A két csoport lényegében nem beszél egymással.

Az osztálylétszám 25 fő.

4. Az osztály tanulmányi szempontból „a tanárok álma”: hajtósak, ambiciózusak, egyenletesen jó tanulmányi eredményt produkálnak. Csak néhány gyengébb teljesítményű diák van, aki nagyon küzd a jobb jegyekért, de a többség így is megvetően viselkedik velük.

Közösségként szinte egyáltalán nem működik az osztály, mivel tagjai egymással versenyben, sőt inkább harcban állnak. Folyamatos a marakodás, egymásnak nem, csak a tanároknak akarnak megfelelni.

Az osztálylétszám 28 fő.

5. Az osztályban kiegyensúlyozott a jó, közepes és gyenge tanulók aránya. Van néhány nagyon jó tanulmányi eredményű gyerek, akik húzzák a többieket, akik segítik társaikat, ha azok nem értnek valamit. Általában elmondható róluk, hogy szívesen tanulnak, együttműködőek a munkában.

Az osztály jó közösség, szeretik egymást, összetartanak. Egyetlen probléma, hogy a lányok közt időről időre háborúság dúl csip-csup ügyek miatt, amiért a fiúk neheztelnek, mivel köztük teljes az egyetértés.

Az osztálylétszám 26 fő.

6. Az osztályban sok a magas színvonalon teljesítő tanuló, de több tanulási problémás gyerek is van. Első óta ide jár egy kínai kisfiú, aki szépen fejlődik, de figyelni kell rá, hiszen nem anyanyelvi szinten beszél magyarul. A hat diszlexiás, -gráfiás, -kalkulációs tanuló közül kettő jelentősen elmaradt már alsóban a többiektől, intenzív egyéni fejlesztést igényelnek. Van az osztályban két erősen nagyothalló gyerek is, egyiküknek komoly családi gondjai is vannak, nagyon gyenge teljesítményt nyújt, másuk nagy nehézségek árán teljesít.

A közösség a felső tagozaton nagyot változott, kiközösítik a problémákkal küzdő gyerekeket. Nem hajlandók segíteni nekik, kinevetik őket, ha rosszat mondanak. Az osztály egyharmadát képező kilenc gyerek nem vagy alig talál barátot magának, majdnem mindannyian peremhelyzetűek.

Az osztálylétszám 27 fő.

7. Ez egy művészeti tagozatos osztály, melyben minden gyerek elsőtől kezdve tanul zenét, éneket. Vannak tanulási problémás és magatartászavaros gyerekek (a gyerekek ötöde), de az osztály összetartó, így a gyengébbben teljesítő gyerekek is szépen haladnak.

Az osztályközösséget viszont kikezdte, hogy az egyik tanulónak szülei megtiltották az osztályba járó roma gyerekekkel való barátkozást. Az összes gyerek tud a dolgról, s nem értik a naponta ismétlődő konfliktusokat. Legkevésbé a roma gyerekek értik, miért nem beszél velük társuk. Tartani lehet attól, hogy a konfliktus kiterjeszkedik az egész osztályra.

Az osztálylétszám 25 fő.

8. Az osztály sok tanulmányi problémával küzd, kevés a jó teljesítményt nyújtó tanuló, a többség erős közepes vagy gyenge. De ők az iskola legjobb sportolói, rendszeresen ők nyerik meg az iskolai bajnokságokat. Bár nehezen tanulnak, nem mutatnak ellenállást az órákon. Inkább az jellemzi őket, hogy nehéz felkelteni érdeklődésüket a téma iránt.

Az osztályközösség nagyon jó, talán a sport teszi, de teljes az összhang közöttük, megszokták a csapatmunkát.

Az osztálylétszám 25 fő.

⁵ Bacskay Bea-Lénárd Sándor-Rapos Nóra-L.Ritók Nóra: Kooperatív tanulás. Oktatási programcsomag a pedagógusképzés számára. Készült a Nemzeti Fejlesztési Terv Humán erőforrás-fejlesztési operatív program 2.1 Intézkedés hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az oktatási rendszerben központi program „A” komponense keretében. Kiadja az Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. 166-167. p., 173-174. p.

3/c Kész foglalkozásminta átalakítása⁶

A foglalkozás témája: A hallgatók előzetes ismereteinek feltárása és elvárásainak megfogalmazása. A saját tanulás tervezése, irányítása.

Címszavak:

-

Dátum:

A foglalkozás célja:

A hallgatók igényeinek összegyűjtése (egyben csoportfejlesztés).

Fejlesztendő kompetencia:

A foglalkozás révén a hallgató képessé válik a saját tanulás tervezésére, irányítására.

Eszközök, segédanyagok:

Csomagolópapíron oktatói elvárásfa falevelekkel, (A/3 lapok), színes lapok, gyurmaragasztó, ollók

Igényelt idő:

1x45 perces szeminárium

Felhasznált irodalom:

1. Kagan, S.: Kooperatív tanulás. Önkonet, Budapest, 2004.

Tevékenységek:

Eredeti változat	Módosított változat
Minden csoport eltérő színű papírt, ollót, gyurmaragasztót kap.	Minden csoport eltérő színű papírt, ollót, gyurmaragasztót kap.
Mindenki egyénileg leír 3-5 olyan elvárást, amellyel a képzésre érkezett. Csoporton belül összegyűjtik ablakban szóforgóval az egyéni elvárásokat. Kiválasztják azt a négyet, amelyek a legfontosabbak.	<i>Gondolkozz - beszéd meg párban - kupactanács! módszerrel először mindenki magában értelmezi a feladatot, majd megbeszéli a párjával. Ezt követően a párok egyeztetnek és közös álláspontot alakítanak ki a négy legfontosabb elvárást meghatározva.</i>
Párban folytatják a munkát. Az egyik pár (jegyző és időfigyelő) egy A/3-as lapra közösen készít egy fát, és a gyökereihez odaírja a csoport választott nevét. A másik pár (bátorító és nyomolvasó) kivág a kapott színes lapból négy levelet, úgy, hogy egyikük csak az ollót, másikuk csak a papírt foghatja.	Párban folytatják a munkát. <i>Az egyik pár kivág a kapott színes lapból négy levelet, úgy, hogy egyikük csak az ollót, másikuk csak a papírt foghatja.</i>
A csoport a falevelekre felírja a négy legfontosabb elvárást (egy levél = egy elvárás), és gyurmaragasztóval felragasztják a fájukra.	<i>A másik pár felírja a levelekre az elvárásokat úgy, hogy az egyikük csak a levelet, a másikuk csak az írószert foghatja.</i>

A résztvevők csoportforgóval ismertetik az elvárásfán szereplő elvárásokat; közben az oktató (tréner) a tréneri falevelekre jegyzetel, és a közös elvárásfára felhelyezi az elhangzottakat.	A résztvevők csoportforgóval ismertetik az elvárásaikat, és az azokat tartalmazó faleveleket felragasztják a terem falára kitett elvárásfára.
Oktatói (tréneri) összefoglaló a közös elvárásfa alapján (a képzési célok és a hallgatói elvárások összhangjának megteremtése).	Oktatói (tréneri) összefoglaló a közös elvárásfa alapján (a képzési célok és a hallgatói elvárások összhangjának megteremtése).

⁶Inkluzív nevelés-kooperatív tanulás. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények számára. Készült a Nemzeti Fejlesztési Terv Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Program 2.1. intézkedés Hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az oktatási rendszerben központi programjának „B” komponense (Sajátos nevelési igényű gyerekek együttnevelése) keretében. Szerk.: Szabó Ákosné. sulinova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Bp., 2007. 24. p.

4. FOGLALKOZÁSTERV FAJTÁJA: Önállóan összeállított foglalkozásterv

Az oktató által önállóan összeállított kooperatív foglalkozástervek olyan egyéni tervek, amelyek a felsőoktatási mintatanterveknek megfelelően készülnek.

4. Egy foglalkozásterv önálló összeállításának menete

4.1. Első lépésként a mintatantervet, a tantárgyi leírást és a tantárgyi tematikát tanulmányozzuk, és e dokumentumok segítségével:

- meghatározzuk az adott foglalkozás témáját és a kontaktóra mennyiségét,
- összegyűjtjük a témához kapcsolódó kulcsfogalmakat és a felhasználandó irodalmakat,
- ütemezzük az adott témát feldolgozó kontaktóra időpontját.

4.2. Második lépésként meghatározzuk a foglalkozás célját, melyben nagy segítséget adhat a „4 Nagy” (= Csoportépítés, Osztályépítés, Mesterfokú tanulás, Gondolkodási készségek)⁷ elnevezésű részcélok rendszere:

1. kérdés: A foglalkozás hozzájárul-e az együtt tevékenykedő hallgatók csoportépítéséhez?
2. kérdés: A foglalkozás végére a hallgatók együttműködnek-e az órán részt vevő valamennyi hallgatótársukkal?
3. kérdés: A foglalkozás végére bővül-e a hallgatók ismeretköre és ez az ellenőrzés során bizonyítható-e?
4. kérdés: A foglalkozás révén fejlődnek-e a hallgatók gondolkodási készségei?

A foglalkozás céljának meghatározásához a fentiekén túlmenően hozzátartozik a fejlesztendő kompetenciák (KKK-k alapján történő) megnevezése is.

4.3. A harmadik lépésben történik a kontaktóra lépéseinek kiválasztása és sorrendjük meghatározása. A kooperatív foglalkozástervek elemei részben különböznek a hagyományos didaktikai mozzanatoktól (lásd: Táblázat). Minden egyes terv-elem a foglalkozás egy-egy rész céljával van összhangban. Az egyes terv-elemek különböző sorrendben követhetik egymást. A 12 terv-elem variálása végtelen számú foglalkozásterv elkészítését teszi lehetővé.

Didaktikai mozzanatok= oktatási folyamat mikrostrukturális elemei ⁸	A foglalkozásterv elemei ⁹
1. a figyelem felkeltése, a tanulás motivációjának biztosítása	1. előkészítő, ráhangoló szakasz
2. az érdeklődés felkeltése a tanítási cél bemutatásával	
3. az új anyag elsajátításához szükséges előzetes ismeretek felidéztetése, az előzetes tudás előhívása	
4. az új ismeretek elsajátításához szükséges eszközök biztosítása	2. információszerzés
5. tények, jelenségek, folyamatok sokoldalú elemzése	
6. fogalomalkotás, következtetések levonása, szabályalkotás	
7. rendszerezés, rögzítés	3. visszatekintés
8. a tanultak alkalmazása, visszacsatolás	4. összegezés
	5. irányított gyakorlás
9. a teljesítmény mérése, értékelése	6. önálló gyakorlás
	7. ellenőrzés
	8. visszajelzés
	9. csoportépítés
	10. osztályépítés
	11. társas készségek fejlesztése
	12. időkitöltők-szervezés

⁷ Kagan, S.: Kooperatív tanulás. Önkonet, Budapest, 2004. 20:19, 20:20

⁸ Nagy Sándor: Az oktatás folyamata és módszerei. Volos Kiadó, Bp., 1993. 57. p.

⁹ Kagan, S.: Kooperatív tanulás. Önkonet, Budapest, 2004. 20:14

4.4. Negyedik lépésként a kiválasztott terv-elemekhez kell kooperatív módszereket keresnünk. Egy terv-elem többféle módszerrel valósítható meg, ugyanakkor ugyanaz a módszer több terv-elemhez is kapcsolható.

A foglalkozásterv-elemek alkalmazásához használható módszerek¹⁰:

1. *Előkészítés, ráhangolódás:*

- Forgósínpad, Kerekasztal, Csoportmegbeszélés, Csoportinterjú

2. *Összegezés:*

- Önálló beszámoló, Szóforgó, Gondolkozz-írd le-oszd meg!, Háromlépcsős interjú

3. *Visszatekintés:*

- Ötletelés, Kerekasztal, Csoportmegbeszélés

4. *Információszerzés:*

- Többen a táblánál, Páros olvasás, Társak, Kóborlás a teremben, Oszd meg és vedd össze!, A tanár beszél

5. *Irányított gyakorlás:*

- Villámkártya, Kettős kör, Tedd, amit mondok, Diákkvartett, Ellenőrzés párban, Mit is mondott?, Azonos-különböző, Csoportos teszt, Négyesfogat

6. *Önálló gyakorlás:*

- Többen a táblánál, Egyéni projektek, Önálló írás, Diákkvartett, Feladatküldés, Állj fel, ha van ötleted!

7. *Ellenőrzés:*

- Többen a táblánál, Kórusválasz, Kettős kör, Diákkvartett, Válasz palatáblán, Állj fel és oszd meg!

8. *Visszajelzés:*

- Megerősítő korongok, Bizonyítványok, Osztály-hőmérő, Fejlődés pontozása, Mit is mondott?, Csoportos kézfogás

9. *Csoportépítés:*

- Ötletelés, Kerekasztal, Csoportinterjú

10. *Osztályépítés:*

- Sarkok, Alakzatok, Sorakozó, Keveredj-állj meg-válassz párt! Ki vagyok?

11. *Társas készségek:*

- Szereposztás, beszédpanel korongok, Tedd, amit mondok!, Modellezés és megerősítés, Mit is mondott?, Idő visszatekintésre, Azonos-különböző, Beszélő korongok

12. *Időkitöltők-szervezés:*

- Kórusválasz (ellenőrzés), Modellezés, Szerepjátékok, Szerepek (anyagok követése), Strukturálás

4.5. A kontaktórai tevékenységek megtervezését követően össze kell írni a foglalkozáson szükséges eszközök és segédanyagok listáját.

4.6. Utolsó lépésként el kell készíteni, illetve össze kell állítani az oktatói és hallgatói segédleteket.

¹⁰ Kagan, S.: Kooperatív tanulás. Önkonet, Budapest, 2004. 20:10

A kész foglalkozásterv javasolt felépítése:

A foglalkozás témája:

Címszavak:

Célok:

Fejlesztendő kompetencia:

Eszközök, segédanyagok:

Igényelt idő:

Felhasznált irodalom:

Tevékenységek:

Segédletek:

A kooperatív módszerek betűrendes mutatója

Forrás: Zágón Bertalan; Nagy Ilona : A kooperatív módszer in: Tanári kézikönyv Szociális kompetencia 1-12. évfolyam www.sulinovaadatbank.hu/letoltes.php?d_id=2888 -

Ablak	<ul style="list-style-type: none">• 4+1 részre osztott lap, az egyes részeket megszámozzuk. (1, 2, 3, 4, a középső rész üresen marad)• A megfelelő számmal ellátott részbe jegyzi fel a csoport azt a véleményt, tulajdonságot, dolgot, ténnyt, amit 1, 2, 3, illetve 4 csoporttag gondol. A középső részbe a konszenzussal hozott csoportvélemény kerül.• Rendszerező módszer
Add tovább a mozdulatot!	<ul style="list-style-type: none">• A csoport körbe áll.• A csoport egyik tagja mutat egy tetszőleges mozdulatot, amit a többiek utánoznak.• A játék addig tart, amíg mindenki sorra nem kerül.
Beszámoló forgóban	<ul style="list-style-type: none">• Egy-egy egység befejezésekor a felmerült közös vagy az egyes csoportok által bemutatott, elmondott kulcstémával kapcsolatos tudás, vélemény, információk megfigyelésének, megértésének ellenőrzésére szolgál.• Minden csoport feltesz egy csomagolópapírt a falra, amelyre minden csoport a saját színnel írhat. Ide a lap tetején lévő témára vonatkozó dolgok kerülnek. A csoportok laptól lapig vándorolnak, az ott olvasottakat kiegészíthetik• Végül közös értékelés.
Beszélőkorongok	<ul style="list-style-type: none">• Minden diák meghatározott számú korongot kap.• Ha valaki hozzá akar szólni a témához, egy korongot le kell tennie az asztal közepére.• Addig senki sem kap újra szót, amíg a csoport minden tagjának a korongja az asztal közepére nem került.• Akinek a korongja elfogyott, nem szólhat többé hozzá.
Betűk, gépek	<ul style="list-style-type: none">• Betűket és gépek nevét írjuk kártyákra, amelyből húznak a csoportok, a kihúzottat kell valamennyi csoporttag részvételével megformálni. A többi csoport feladata a formáció kitalálása• A csoportok a szóforgó szabályai szerint beszámolnak az adott feladatról, kérdésről.
Csoportszóforgó	
Csoportinterjú •	A csoport minden tagja kérdéseket tesz fel a csoport minden tagjának
Diákkvartett	<ul style="list-style-type: none">• A csoportokban A, B, C, D jelet kapnak a diákok, s a csoportok is nevet vagy számot kapnak.• A tanár vagy a diák feltesz egy kérdést.• A csoport megbeszéli a választ – a diákok meggyőződnek arról, hogy mindegyikőjük helyesen

	<p>fog válaszolni a kérdésre.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valaki „kihúzza”, melyik jelű tanuló, melyik asztalnál válaszol. • Akinek a betűjelét és csoportnevét (számát) kihúzták, megmondja a választ.
Egyidejű diákkvartett	<ul style="list-style-type: none"> • A diákkvartett egyik változata. A csoportok azonos jelű tagjai egyszerre adhatják meg a választ a táblánál vagy – eldöntendő kérdéseknél – a hüvelykujjuk fel- vagy lemutatásával.
Ellenőrzés párban	<ul style="list-style-type: none"> • A diákok párban dolgoznak. A pár egyik tagja válaszol a feladatra, a másik figyeli a munkáját, segít és ellenőriz. • Ha nem tudnak a válaszban megegyezni, segítséget kérnek a csoport másik párájától (ha így sem tudnak egyezsre jutni, segítséget kérnek a tanártól). • A következő feladatnál szerepsere.
Feladatcsere	<ul style="list-style-type: none"> • Feladatküldés egyik fajtája. • A csoport minden tagja kidolgoz egy feladatot. • A csoportok kicserélik 1-1 feladatot, nem kell egymásra várniuk. • A megoldás után ellenőrzik egymás munkáját, megbeszélnek a viás kérdéseket.
Feladatküldés	<ul style="list-style-type: none"> • Minden diák kidolgoz egy ismétlőkérdést, amelyet felír egy kártyára. A választát a kártya másik oldalára írja fel. • A csoportok kicserélik a kártyákat. • Csoportválasz: Az első diák felolvassa a kérdést, válaszolnak rá, ellenőrzik a kérdést feltevők választát, ha nem egyezik, kiegészítik a kártyán lévő szöveget. • A kártyacsomag továbbküldhető, vagy visszakerülhet a kérdést feltevőkhoz.
A tanulás irányítása _Felfedező riportter	<ul style="list-style-type: none"> • A csoportok egy adott feladaton dolgoznak, miközben egyikőjük a többi csoporttól számukra hasznos információt gyűjt.
Fírka	<ul style="list-style-type: none"> • A csoport tagjai egymás után, kerekasztal módszerrel, némán, tetszőlegesen folytatva egymásét az A/4-es lapra húznak egy-egy vonalat. • Meghatározott ideig fotog a papír.
Fordított szakértői mozaik	<ul style="list-style-type: none"> • A, B, C, D jelek kiosztása a diákoknak a csoportjukon belül. • Minden csoport más-más témát dolgoz fel, és plakátot készít belőle. • Összeülnek az azonos betűjelűek, és asztalról asztalra vándorolnak. • Mindig az magyaráz a többieknek, aki az adott plakát készítésében részt vett.
Fülldöntés	<ul style="list-style-type: none"> • Minden csoport vagy diák megfogalmaz a témával kapcsolatban 2 igaz és 1 hamis állítást. • Az egyik csoport vagy diák felolvassa az állításait, a többi csoport vagy csoporttag megállapodik,

	<p>melyik a hamis állítás.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A csoportok kijelölt tagja (pl. „A” jelű) az ujjával mutatja a hamis választ számát.
<p>Gondolkozz, beszélj meg! – Kupaktanács – ötletelő</p> <p>Három megy, egy marad</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A felvetett problémán mindenki egyénileg elgondolkozik. • Párban is megbeszéljük. • A két pár közösen is megvitatja a problémát. • Minden csoport közös vázlatot vagy tablót készít. • A többi csoport munkájának megismerése úgy, hogy minden csoportból valaki az asztalnál marad, és fogadja a többieket, mutat, magyaráz, válaszol, míg a csoport másik három tagja a többi asztal között vándorol. • Figyelni kell arra, hogy az asztalnál maradók egy idő után leváltsák.
<p>Háromlépcsős interjú</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A, B, C, D jelek kiosztása. • „A” tanuló elmondja ismeretét „B” tanulóknak, „C” elmondja „D”-nek. • „B” tanuló elmondja ismeretét „A” tanulóknak, „D” elmondja „C”-nek. • „A” tanuló elmondja a „B”-től hallottakat „C”-nek és „D”-nek – „B” figyel és ellenőrzi. • „B” tanuló elmondja a „A”-tól hallottakat „C”-nek és „D”-nek – „A” figyel és ellenőrzi. • „C” tanuló elmondja a „D”-től hallottakat „A”-nak és „B”-nek – „D” figyel és ellenőrzi. • „D” tanuló elmondja a „C”-től hallottakat „A”-nak és „B”-nek – „C” figyel és ellenőrzi.
<p>Időkitöltő</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tartalék feladat: ha egy diák vagy csoport elkészült a munkájával, de várakoznia kell a többiekre, plusz feladatot adunk neki. Fontos, hogy a feladat megoldása bármikor megszakítható legyen, és kapcsolódják a többi feladathoz.
<p>Képtár látogatás</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A csoportok megtekintik a többi csoport munkáját. • Megbeszéljük a látottakat és értékeljük a munkákat.
<p>Kerekasztal</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Szóforgó írásban • A csoport listát készít, körbe adnak egy lapot, amelyre mindenki feljegyzi a gondolatait.
<p>Keressd a helyed!</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A teremben előre megnevezett helyeket vagy sarkokat kell kijelölni. • Minden diák kap egy kártyát, amelyen egy szó olvasható, ami valahogyan kapcsolódik a kijelölt sarkokhoz. • A diákok megkeresik a helyüket és odaállnak.
<p>Kétszlopos következtetés</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A tanár két kifejezésre gondol, amelyet a diákoknak párhuzamosan kell rákérdezésekkel kitalálniuk. • A csoportok 3-3 korongot kapnak, amelyeket egyesével be kell adniuk, ha rákérdeznek a

	<p>kifejezésre.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A tanár 1-1 segítő szót ír fel a táblára, amelyek logikai kapcsolatban vannak a kidondolt kifejezéssel. Minden szó felírása után lehetőséget ad a csoportoknak a rákérdésre, amely lehetőséggel tetszés szerint élhetnek, de összesen három lehetőségük van.
Keveredj, állj meg, csoportosulj!	<ul style="list-style-type: none"> • A diákok szabadon mozognak a teremben. • A tanár feltesz egy kérdést, amelyre egy bizonyos szám a válasz (pl. ennyi évszak van egy évben). • A diákok a válasznak megfelelő létszámú csoportokat alkotnak.
Keveredj, állj párba, beszéld meg! – Kik vagyunk?	<ul style="list-style-type: none"> • Minden diák hátára egy lap van feltűzve, melyen egy híres ember vagy valamilyen mű szereplőjének neve olvasható, de a diákok nem tudják, kinek a nevét viselik. • Mindenki körbe jár és társainak három kérdést tesz fel, amelyre igen vagy nem lehet a válasz. • Aki kitalálta, kinek a nevét viseli a hátán, a lapot a mellére tűzi, és a többieknek tanácsot adhat a kérdezősködéshez.
Kíváncsi kocka – kérdező mátrix – Dobj egy kérdést!	<ul style="list-style-type: none"> • A, B, C, D jelek kiosztása a csoportokban. • „A” dob, „B” kérdez, „C” válaszol, „D” ellenőriz. • A következő körben a szerepek továbbadódnak.
Kooperatív vita	<ul style="list-style-type: none"> • A diákok egy adott vitás kérdésben véleményét formálnak, állásfoglalást választanak (előre megfogalmazott legalább 4 állásfoglalás közül). • Az egy véleményen levők érveket gyűjtenek, felkészülnek a vitára, szószólót választanak. • A négy állásfoglalás képviselői egy asztal négy oldalán helyez foglalnak, mögöttük a támogatóik ülnek. • A szószólók 5-5 korongot kapnak, a támogatók 2-2-t. Minden érv elmondásakor 1 korongot be kell tenni az asztal közepére, a támogatók a korongjuk árán szólhatnak vagy átadhatják azt a szóvivőjüknek.
Költs el egy húszast!	<ul style="list-style-type: none"> • Minden diák 20 forint értékben játékpénzt kap: pl. 2 db 5 forintost, 3 db 2 forintost, 4 db 1 forintost. • A javaslatokat, választható lehetőségeket jól látható és hozzáférhető helyre kirakjuk. • Mindenkinél legalább két javaslatot kell támogatnia, tetszőleges arányban. • Ha mindenki tett, összeszámoljuk, melyik javaslat kapta a legtöbb „szavazatot”.
Körhinta	<ul style="list-style-type: none"> • A csoport egyik tagja a helyén marad, a többiek – a vándorlók – az óramutató járásával meggyező irányban a legközelebbi asztalnál foglalnak helyet. • A helyükön maradóknak megosztják mondanivalójukat társaikkal.

	<ul style="list-style-type: none"> • A vándorlók a következő asztalnál is meghallgatják a társukat.
Mozaik 1	<ul style="list-style-type: none"> • Képeslap, szöveg – bármi, ami darabolható. A csoportlétszámnak megfelelő darabra vágjuk, a különböző mozaikdarabokat összekeverjük, majd szétosztjuk. Az összetartozó darabok tulajdonosai megkeresik egymást.
Mozaik 2	<ul style="list-style-type: none"> • Önálló feldolgozásra alkalmas, négy részre osztható téma (pl. az egyik csoporttag feladata egy tájegység éghajlata, a másodiké a domborzat, a harmadiké a növény-, a negyediké az állatvilág). Önálló feldolgozás után megtaníjták egymásnak a témákat. • Csoportok közötti mozaikként is alkalmazhatjuk ezt a módszert. Ebben az esetben a részfeladatokat csoportonként dolgozzák ki, majd a csoportok tanítják egymást.
Négyesfogat – négykártyás gondolkodó	<ul style="list-style-type: none"> • Négyféle kártya szükséges: kérdező-kártya, válaszkártya, ellenőrző-kártya, dicsérő/segítőkártya. • A csoporttagok 1–4-ig számot kapnak. • Elolvassák a kérdező-kártyát, melyen az áll, hányadik tag, hányadik kérdést olvassa fel a lapról (pl. a négyes diák a harmadik kérdést). • A kérdés után mindenki egyénileg gondolkodik. • A válaszkártyán olvasható, hányadik diáknak kell felelnie. • A többiek magukban értékelik a választ. • Az ellenőrző-kártyán az áll, hogy hányadik diák vezeti az értékelést. • A dicsérő/segítő-kártya azt mutatja meg, ki vezeti ezt a szakaszt.
Páros szóforgó	<ul style="list-style-type: none"> • A diákok csoporton belül párokban beszélnek meg gondolataikat. • A csoportbéli párok megbeszélik, milyen azonos gondolatok merültek fel a témában, melyek azok, amelyek csak egyiküknél.
Plakát •	<p>A kijelölt témában a csoporttagok különböző színekkel dolgoznak a csomagolópapíron.</p>
Strukturált rendezés	<ul style="list-style-type: none"> • Bármilyen logikai csoportosítás lehet az alapja. A csoportosítandó tárgyak, állatok, fogalmak stb. nevét kártyákra írjuk – mindig annyit, ahány fős csoportot szeretnénk létrehozni. Az összekevert kártyákat szétosztjuk. Meg kell keresni a logikailag azonos csoportba tartozó társakat.
Sarkok	<ul style="list-style-type: none"> • Nevezük el a sarkokat. • A diákok eldöntik, melyik sarkot választják. • A kialakult csoportok megbeszélik a választásukat. • A csoportok ismertetik érveiket a többi csoporttal.

<p>Sorba rendezés – egydimenziós rejtvények</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A csoportok egy „képregény” darabjait kapják meg egy borítékban. • Képes felükkkel lefelé fordítva az asztal közepére teszik. • Sorban mindenki húz egy képet, így illesztik össze a „képregényt”.
<p>Sorba rendezés – kétdimenziós rejtvények</p> <p>Szakértői mozaik</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Egy képet tetszőleges számú darabra vágunk fel. • A kép darabjait össze-vissza felragasztjuk egy lapra. Ezt fénymásoljuk le annyi példányban, ahány csoport van, majd adjuk át a csoportoknak. • A csoportok felvágják a lapot a képtörédekekre, és összeillesztik helyesen. • A, B, C, D jelek kiosztása a csoportban. • Az új ismeretet tartalmazó szöveget négy részre osztjuk. A csoport minden tagja más-más szövegrészt kap. • Mindenki egyénileg elolvassa a kapott szöveget. • Az azonos betűjelűek összeülnek, megbeszélik az elolvasottakat, és közös vázlatot írnak. • Mindenki visszamegy a csoportjába, és megtanítja a saját feldolgozott anyagát.
<p>Szóforgó</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A csoport tagjai sorban, az óramutató járásával egyező irányban elmondják egymásnak a gondolataikat, egy tag beszédiridejét meg lehet határozni.
<p>Szóháló – pókháló</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A csoport minden tagjának legyen saját színe, amivel a csomagolópapírra dolgozik. • A lap közepére kerüljön fel a téma, a diákok írjanak köré kulcsfogalmakat, illetve azokhoz tartozó kifejezéseket. Ezután a szorosan összetartozó kifejezéseket kössék össze egy vonallal.
<p>Találd meg azt, aki...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Akire egy adott dolog jellemző (pl. szereti a kukoricát) vagy aki tudja a választ az adott kérdésre. • Minden diáknak saját lapja van, amellyel körbe jár a társai között, és megkérdezi tőlük, hogy a papíron szereplő jellemzők valamelyike igaz-e rájuk, illetve, tudják-e valamelyik kérdésre a választ. Ha valaki valamelyik kérdésre igennel válaszol, választát és nevét a kérdező felírja a saját papírjára az adott kérdéshez. (Mindenkinek ugyanaz a feladatlapja. Szabály, hogy csak annak a társának az információját írhatja fel a lapjára, aki közvetlenül neki válaszolt.)
<p>Tedd, amit mondok!</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A párok egymásnak háttal ülnek, nem látják egymást, de beszélgetni tudnak. • A pár mindkét tagja ugyanazt a készletet kapja (fakockák vagy síkidomok). • A pár egyik tagja elrendezi a kapott kockákat vagy idomokat, és pontos utasításokat fogalmaz meg a társának, hogy őelőtte is ugyanaz az elrendezés alakuljon ki.
<p>Többen a táblánál</p> <p>Trópusi eső</p> <p>(Add tovább a meghatározott)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Minden csoportból az egyik diák felírja a saját csoportjának fontos gondolatait a táblára, míg a többiek tovább dolgoznak. • A diákok körbe állnak. A játékvetető elkezd a mozdulatot, a tőle jobbra álló átveszi a mozdulatot,

mozdulatot!	<p>majd egymás után, sorban mindenki átveszi a mozdulatot a szomszédjától. Egészen addig folyamatosan ugyanazt a mozdulatot végzi mindenki, amíg egy újabb mozdulat nem ér hozzá, akkor ez az újabb mozdulat lesz a folyamatos tevékenység.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mikor az előző mozdulat a körben már valameddig elért, új mozdulatot kezd a játékevezető, és azt is ugyanúgy veszik át a többiek. • Mozdulatok: Két kéz összedörzsölése, jobb kéz csattint, két kéz csattint, taps, combtűtögetés, jobb láb dobbant, bal láb dobbant stb.
Vakhernyó	<ul style="list-style-type: none"> • A csoporttagok egymás mögött felsorakoznak (csoportonként külön). • Az elől álló kivételével mindenki csukott szemmel áll. • Az első – akinek nyitva van a szeme – szabadon vezeti a csoportját a teremben. • Egy idő után csere, hogy mindenki megtapasztalhassa mindkét szerepet.
Villámkártya	<ul style="list-style-type: none"> • A diákok a kártyalapok egyik oldalára kérdést, fogalmat vagy ábrát rajzolnak, a másikra a választ, meghatározást írják, illetve az ábra részeit. • A diákoknak páronként 5-5 kártyájuk van, és párban dolgoznak. • 1. forduló: a kérdező felolvassa a kártya mindkét oldalán lévő szöveget a társának, utána visszakérdezi. • 2. forduló: A kérdező megmutatja a kártyát, és felteszi a kérdést, utána társának kell válaszolnia, hibás válasz esetén segítséget kap a társától. • 3. forduló: A kérdező már nem mutatja meg a kártyát, csak a kérdést olvassa fel, és a társa válaszol

AJÁNLOTT IRODALOM

Kagan, Spencer (2001): Kooperatív tanulás, ÖNKONET, Budapest

Együtt-működik. Kooperatív foglalkozástervek 1. és 2. osztály, 5. és 8. osztály. (2004), Független Pedagógiai Intézet, Budapest

Bacskey Bea-Lénárd Sándor-Rapos Nóra-L.Ritók Nóra: Kooperatív tanulás. Oktatási programcsomag a pedagógusképzés számára. Készült a Nemzeti Fejlesztési Terv Humán erőforrás-fejlesztési operatív program 2.1 Intézkedés hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az oktatási rendszerben központi program „A” komponense keretében. Kiadja az Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.

Horváth Attila (1994): Kooperatív technikák, hatékonyság a nevelésben, IF Alapítvány-OKI, Budapest

Kereszti Zsuzsa (1995): Több út: alternativitás az iskola első éveiben, IF Alapítvány- BTF-MKM, Budapest

Lénárd Sándor – Rapos Nóra (2004): MAGtár – ötletek az adaptív oktatáshoz, OKI, Budapest

Zágon Bertalan – Nagy Ilona (2004): A kooperatív módszer. Tanári kézikönyv Szociális kompetencia 1-12.évfolyam. Készült a Nemzeti Fejlesztési Terv Humán erőforrás-fejlesztési operatív program 3.1 Intézkedés központi program keretében. Kiadja az Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.

Petriné Feyér Judit (2004): A problémaközpontú csoportmunka, Gondolat Kiadói Kör, Budapest

Sharan, Shlomo (1984): Cooperative learning in the classroom: research in desegregated Schools (Kooperatív tanulás az osztályban: kutatás nem szegregált iskolákban), Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale-New Jersey-London. 160 p.

Vastagh Zoltán (1999): Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában I - III., JPTE, Pécs

N.Kollár Judit (2002): Kooperáció az iskolában. in: Az ISKOLA szociálpszichológiai jelenségvilága szerkesztő: Mészáros Aranka, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 207-221. oldal

Slavin, Robert E. (1996): Csoportos tanulás a gyakorlatban 1-6., (ford.: Wisniewski Anna), Kapcsolat, 1995-1996.

Brander, P. – Gomes, R. – Keen, E. – Leminuer, M. – Oliveira, B. – Ondrackova, J. Surian, A. – Suslova, O. (2004): KOMPASZ – Kézikönyv a fiatalok emberi jogi képzéséhez, GYISM, Budapest

Breen, Michael P. – Littlejohn, Andrew (2000): Classroom Decision Making. Negotiation and process syllabuses in practice, Cambridge University Press